

CULTURA

- **La planificación de la educación física en su etapa de formación inicial. Estudio comparativo de los docentes en Murcia y en España**

- **El fútbol y sus posibilidades socio-educativas**

CIENCIA

- **Respuestas, adaptaciones y simetría de la huella plantar producida por la práctica de la marcha atlética**

- **Estudio cineantropométrico del jugador del tenis adolescentes**

DEPORTE

- **Razones para participar en carrera de resistencia. Un estudio con corredores aficionados**

CALLE LIBRE

- **La herencia de los pueblos mediterráneos: Almería 2005**



Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte



C.A.F.D.

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

4 años

BECAS PÚBLICAS, PROPIAS Y EUROPEAS



UCAM

Junto con el Título Oficial, el alumno puede obtener el Título Propio de Especialización Universitaria en una de las opciones siguientes:

Alto Rendimiento Deportivo

Educación y Animación Deportiva

Gestión y Dirección Deportiva

Actividad Física y Salud

NOVEDAD PARA EL CURSO 2006/2007:

Master Doctorado Oficial en Educación Física y Deporte



Presidente del Comité Editorial:

Eduardo Segarra Vicéns

Director Científico/Director Técnico

Enrique Ortega Toro
Antonio Sánchez Pato

Secretaria Científica/Secretario Técnico

Carmen Ferragut Fiol
Juan de Dios Alfonso Bada Jaime

Vocales del Comité Editorial

Francisco Manuel Argudo Iturriaga
Lázaro Jiménez Martínez
Aurelio Olmedilla Zafra
María Jesús Bazaco Belmonte

Colaboradores en este número

Juan José Méndez, Julián Páez

MIEMBROS DEL COMITÉ EDITORIAL:

Xavier Aguado Jódar (Universidad de Castilla-La Mancha), María Teresa Anguera Argilaga (Universidad de Barcelona), Juan Antón García (Universidad de Granada), Vicente Añó Sanz (Universidad de Valencia), Gloria Balagué Gea (University of Illinois), Jorge Olimpo Bento (Universidade do Porto), David Cabello Manrique (Universidad de Granada), Andreu Camps Povill (INEFC Lleida, Universidad de Lleida), Javier Chavarren Cabrero (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Onofre Ricardo Contreras Jordán (Universidad de Castilla-La Mancha), Manuel Delgado Fernández (Universidad de Granada), Miguel Ángel Delgado Noguera (Universidad de Granada), Cecilia Dorado García (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Francisco Esparza Ros (UCAM), Tomás Fernández Aparicio (UCAM), Leonor Gallardo Guerrero (Universidad Castilla-La Mancha), Alejandro García Más (Universidad Islas Baleares), Julio Garganta da Silva (Universidade do Porto), Teresa González Aja (Universidad Politécnica de Madrid), Jean Francis Gréhaigne (Université de Besançon), Rafael Guisado Barrilao (Universidad de Granada), Marcos Gutiérrez Dávila (Universidad de Granada), Klaus Heineman (Universidad de Hamburgo), Sergio Ibáñez Godoy (Universidad de Extremadura), Adrian Lees (Liverpool John Moores University), José Antonio López Calbet (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Rafael Martín Acero (Universidad de A Coruña), Andrés Martínez-Almagro Andreo (UCAM), María José Mosquera González (Universidad de A Coruña), Mauricio Murad Ferreira (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), Fernando Navarro Valdivieso (Universidad de Castilla-La Mancha), José M. Palao Andrés (UCAM), Rui Proença de Campos García (Universidade do Porto), Nuria Puig Barata (INEFC Barcelona. Universidad de Barcelona), Gabriel Real Ferrer (Universidad de Alicante), Antonio Rivero Herráiz (Universidad Europea de Madrid), Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Joaquín Sanchis Moysi (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Jorge Teijeiro Vidal (Universidad de A Coruña), Miguel Vicente Pedraz (Universidad de León), Carmen Villaverde Gutiérrez (Universidad de Granada), José Antonio Villegas García (UCAM), Manuel Vizuete Carrizosa (Universidad de Extremadura).

Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte



Dirección:
Campus de los Jerónimos s/n
30107 GUADALUPE (Murcia). España
Telf. 968 27 88 24 - Fax 968 27 86 58
www.ucam.edu/ccd
culturacienciadeporte@ucam.edu

Entidad editora: Universidad Católica San Antonio

Depósito Legal: MU-2145-2004

I.S.S.N.: 1696-5043

Realización: Quaderna Editorial - quaderna@telefonica.net

Prohibida la reproducción total o parcial de los artículos aquí publicados sin el consentimiento de la dirección de la revista.

CCD no se responsabiliza de las opiniones expresadas por los autores de los artículos.

Portada: *Apoxiomeno*, Lisipo. Copia romana. Museo Vaticano.

Los resúmenes de los trabajos publicados en la Revista Cultura, Ciencia y Deporte, se incluyen en las bases de datos Dialnet, CSIC y Catálogo de Latindex



Sumario

EDITORIAL

CCD EN LOS ÍNDICES DE LAS PUBLICACIONES DE REFERENCIA	2
Arturo Merayo	

CULTURA

LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN SU ETAPA DE FORMACIÓN INICIAL. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS DOCENTES DE MURCIA Y ESPAÑA	3-12
Francisco Salinas Martínez, M ^a Teresa Miranda León y Jesús Viciano Ramírez	

EL FÚTBOL Y SUS POSIBILIDADES SOCIO-EDUCATIVAS	13-19
Mauricio Murad Ferreira	

CIENCIA

RESPUESTAS, ADAPTACIONES Y SIMETRÍA DE LA HUELLA PLANTAR PRODUCIDAS POR LA PRÁCTICA DE LA MARCHA ATLÉTICA	21-26
José Luis López Elvira, Marta Meana Riera, Francisco José Vera García y Juan Alfonso García Roca	

ESTUDIO CINEANTROPOMÉTRICO DEL JUGADOR DE TENIS ADOLESCENTE	27-32
Gema Torres Luque, Fernando Alacid Cárceles, Carmen Ferragut Fiol y Carmen Villaverde Gutiérrez	

DEPORTE

RAZONES PARA PARTICIPAR EN CARRERAS DE RESISTENCIA. UN ESTUDIO CON CORREDORES AFICIONADOS	33-40
David Llopis Goig y Ramón Llopis Goig	

CALLE LIBRE

LA HERENCIA DE LOS JUEGOS MEDITERRÁNEOS ALMERÍA 2005	41-44
Antonio Jesús Casimiro Andujar	

RECENSIONES

LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL	45-48
Sebastián Gómez Lozano	

TEORÍA, METODOLOGÍA Y PLANIFICACIÓN DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO: DE LO ORTODOXO A LO CONTEMPORÁNEO	49-51
Marta Meana Riera	

TESIS DEFENDIDAS

LA VIOLENCIA EN (DE) EL DEPORTE: REPRESENTACIONES CULTURALES. UN ESTUDIO A TRAVÉS DE ENTREVISTAS A DIFERENTES COLECTIVOS QUE FORMAN EL INEF-GALICIA	53
Antonio Sánchez Pato	

CCD en los índices de las publicaciones de referencia

Tiene el lector en sus manos un nuevo ejemplar de la revista CCD. Ofrecer a la comunidad universitaria una publicación científica, rigurosa y solvente no es una tarea sencilla y menos aún en ámbitos relativamente nuevos como lo es el de las Ciencias del Deporte. Sin embargo, la Universidad Católica San Antonio de Murcia está orgullosa de poderlo hacer, brindando a la comunidad universitaria la edición, por tercer año consecutivo, de esta revista. Es de justicia, además, dejar patente nuestro agradecimiento sincero no sólo ante la acogida brindada sino también por las muestras de apoyo recibidas en este tiempo.

Me consta personalmente la ilusión con la que trabajan a favor de la revista un nutrido grupo de profesores de CAFD, al frente del cual está el esfuerzo del Comité de Redacción. El Comité Científico, por su parte, está constituido por una nómina extensa y sólidamente cualificada de académicos procedentes de una veintena de universidades de media docena de países que analizan la calidad de los artículos siguiendo las pautas más exigentes propias de las más acreditadas revistas científicas.

Ha sido precisamente este proceso de selección de los textos que se publican una de las razones que han hecho que CCD esté ya en los índices de referencia CINDOC y Latindex, lo que sitúa a nuestra revista entre las más acreditadas en su género; de hecho, en Latindex sólo se consignan seis publicaciones españolas del área de deportes y una de ellas es precisamente CCD.

La Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte está muy satisfecha por este logro que supone también un estímulo para continuar trabajando en la misma dirección y con renovado empuje.

Consolidada la docencia de la Facultad, los tres años de vida de CCD ponen de manifiesto la apuesta decidida por otro de los pilares básicos de la actividad universitaria: la investigación. Sin ella no es posible irrigar la didáctica; sin ella, la comunidad universitaria no intercambia conocimientos; sin ella, en definitiva, la universidad no sería universidad. No es extraño por eso que la UCAM, una universidad joven, con ocho años de existencia y una decidida vocación de permanencia, haya apostado rotundamente por la investigación en todas sus titulaciones. Una publicación como CCD sirve para dar a conocer el empeño de esta Facultad y para vincular a ella a investigadores, profesores y profesionales del sector. A ellos invitamos a difundir sus trabajos en nuestra revista desde la certeza de que la difusión universal del conocimiento es la base del progreso científico. Y uno de los más importantes objetivos de nuestro trabajo es, justamente, formar profesionales cualificados con una visión humanística y técnica, de tal modo que, cooperando al progreso del deporte, colaboren también a la mejora de la vida social.

Confiamos en que este nuevo ejemplar de CCD sea una humilde aportación capaz de poner de manifiesto que la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la UCAM busca con ahínco la calidad académica y la pone al servicio de la sociedad; en ese caso estaremos avanzando con el rumbo adecuado.

Arturo Merayo

*Decano de la Facultad de Comunicación
Universidad Católica San Antonio*

LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN SU ETAPA DE FORMACIÓN INICIAL. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS DOCENTES DE MURCIA Y ESPAÑA

The planning of physical education in it's of initial formation. Comparative study of the teaching models of Murcia and Spain

Francisco Salinas Martínez¹, M^a Teresa Miranda León² & Jesús Viciano Ramírez¹

¹ Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

² Universidad de Granada. Facultad de Medicina

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Francisco Salinas Martínez
 Universidad de Granada.

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
 Ctra. Alfacar s/n, 18011, Granada
 pacosalinas11@hotmail.com

Fecha de recepción: Diciembre 2005 • Fecha de aceptación: Mayo 2006

RESUMEN

En este artículo recogemos de manera comparativa la concepción que los profesores de Educación Física (EF) en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de Murcia y el resto de Facultades de España tienen hacia determinados aspectos de la planificación en EF. Para ello empleamos un cuestionario de preguntas cerradas (38 ítems), tipo Likert, graduado en una escala de 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo). Para el análisis de los datos empleamos el software estadístico SPSS 13.0. Los resultados indican que los profesores de Murcia valoran en mayor medida que los docentes del resto de España aspectos tales como las características de los alumnos, la concienciación de la relación EF-salud, la creación de hábitos de práctica física, la vivencia y satisfacción del alumno, el desarrollo de la condición física-salud y las cualidades motrices coordinativas; siendo significativa la diferencia en todos ellos. Al mismo tiempo, los docentes de Murcia muestran mayor intención de planificar por escrito, tienen menos dudas y están más satisfechos por la planificación realizada. La improvisación en las clases de EF por no haber planificado antes hace acto de presencia en ambos casos.

Palabras clave: educación física, evaluación, intervención, planificación, profesores en formación inicial.

ABSTRACT

In this article we compare the conception that a representative sample of preservice teachers (PTs) of Physical Education (PE) from the Faculty of Murcia and the rest of Faculties of Spain have about several aspects of PE planning. We used a Likert questionnaire with thirteen dimensions divided in 38 items, graduated in a scale from 0 (totally in disagree) to 100 (totally agree). We analyze the data using the statistical software SPSS 13.0. package. The results indicate that the PTs of Murcia value when planning PE in greater measurement than the rest of PTs of Spain some aspects such as the characteristics of the students, the awareness of the relation EF-health, the creation of habits of physical practice, the experience and satisfaction of the student, the development of the condition physical-health and the coordinativas motor qualities. All these differences were significant. At the same time the PTs of Murcia showed more disposition to write the planning, had less doubts about it, and showed more satisfaction by the planning they did. The improvisation in PE classes caused by not planning before, appear in both cases.

Key words: evaluation, intervention, physical education, planning, preservice teachers.

Introducción

La planificación educativa es un proceso escrito y sobre el papel, no reducido exclusivamente a la toma de decisiones pre-activas, de ordenación y estructuración de la labor a efectuar por un profesor en un espacio educativo, teniendo como base los objetivos del currículo de EF, con la intención de lograr los fines educativos perseguidos y garantizar así, previsiblemente, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje (Salinas y Viciano, 2005c).

La importancia que los profesores de EF en formación inicial conceden a las diferentes fases educativas es la primera de las dimensiones objeto de estudio de nuestra investigación. En la actualidad, existen posturas contrapuestas respecto a qué fase es la más relevante para el profesorado de EF en formación inicial de España. Salinas, Viciano y Miranda (2006), realizaron un estudio comparativo entre los profesores de EF en formación inicial del resto de España (1108 sujetos) y Galicia (112 sujetos), llegando a la conclusión de que la planificación fue la fase más importante en la etapa de formación inicial del profesorado de EF, seguida de la intervención y la evaluación. Por contra, en la investigación de Viciano et al. (2004), la planificación fue considerada como una función de importancia media respecto a la intervención, sostenida como la más relevante en formación inicial y permanente (Viciano y Zabala, 2004) y la evaluación, devaluada también en ambos casos.

Respecto a la elaboración de la planificación, los profesores en formación inicial no están muy satisfechos por la planificación realizada (Salinas, Viciano y Miranda, 2006), al tiempo que poseen dudas sobre su correcto diseño (Matanin y Collier, 2003; Salinas, Viciano y Miranda, 2006; Smyth, 1995; Solmon, Worthy, Lee y Carter, 1990; Tjeerdsmá y Metzler, 2000; Viciano y Zabala, 2004). Además, a pesar de que la planificación por escrito es una función docente obligatoria (Viciano, 2002), los resultados de algunas investigaciones realizadas con profesores de EF en formación inicial muestran lo contrario (Kneer, 1986; Placek, 1984; Viciano, et al., 2004), aunque afortunadamente esta tendencia está cambiando en

los últimos años en España (Salinas, Viciano y Miranda, 2006). Por último, en lo que a este aspecto se refiere, los profesores de EF en formación inicial redactan los objetivos y a partir de ellos seleccionan los contenidos (Salinas, Viciano y Miranda, 2006; Viciano et al., 2004; Viciano y Salinas, 2005b). En cambio, esta tendencia se invierte en el caso de los profesores de Galicia (Salinas, Viciano y Miranda, 2006).

Otro de los aspectos que analizamos es nuestro estudio son los objetivos que el profesor pretende alcanzar con sus alumnos en sus clases. Según muestra la investigación de Salinas, Miranda y Viciano (2006), los profesores de Galicia y del resto de España priorizan en primer lugar la concienciación de la relación EF-salud, aspecto éste también apoyado por Xiang, Lowy y McBrige (2002), seguido de los objetivos de aprendizaje y de vivencia y satisfacción. Por contra, en el estudio de Viciano et al. (2004), realizado con 207 profesores de EF en formación inicial de Granada la meta prioritaria fue que el alumno participara en las tareas propuestas y finalizara la clase con un gran sentimiento de satisfacción.

Independientemente del nivel educativo en el que nos encontremos, los tipos de aprendizaje que los profesores de EF deben plasmar en sus planificaciones pueden atender a tres ámbitos diferentes de la persona: conceptos, procedimientos y adquisición de hábitos y valores. Parece ser que los profesores en formación inicial prefieren centrar sus planificaciones en crear hábitos de práctica física y actitudes positivas en sus alumnos (Corbin, 2002; Salinas, Viciano y Miranda, 2006; Viciano et al., 2004), seguido de la adquisición de conductas motrices y habilidades y conceptos (Salinas, Viciano y Miranda, 2006).

El lugar que ocupan los diferentes bloques de contenidos de la EF en las planificaciones que realizan los profesores es también analizado en este estudio. En un principio, los profesores de EF en formación inicial mostraron preferencia en sus planificaciones hacia el bloque de juegos y deportes sobre el resto de los bloques de contenidos, estando los bloques de expresión corporal y actividades en el medio natural apenas valorados (Matanin y Collier, 2003; Napper-Owen, Kovar, Ermler y

Mehrhof, 1999; Zabala, Viciano y Lozano, 2002). Al mismo tiempo se detectó una falta de formación para su tratamiento (Viciano, 1998). En cambio, en la actualidad los bloques de contenidos están recibiendo un tratamiento global y conjunto, siendo esta idea apoyada por Viciano (2002). Muestra de ello lo tenemos en el estudio de Salinas, Miranda y Viciano (2006), donde las cualidades motrices coordinativas fue el bloque más valorado, siendo la diferencia con respecto a los bloques de expresión corporal y actividades en el medio natural apenas inexistente.

Si nos centramos en el alumnado, éste hace acto de presencia en las planificaciones que realizan los profesores de EF en formación inicial. Un ejemplo lo tenemos en el estudio de Salinas, Miranda y Viciano (2006), donde los profesores mostraron una postura positiva hacia la consideración del nivel de destreza y características de género, número y maduración de los alumnos, adecuación de la planificación a sus intereses y aplicación de la misma a su vida. Igualmente, las investigaciones de Viciano et al. (2004) y Placek (1984) nos refuerzan estos aspectos.

En relación con la flexibilidad de la planificación, la improvisación es considerada como una acción inevitable para el profesorado de EF en formación inicial. En el estudio de Viciano et al. (2004) antes mencionado, el 51.20% de los profesores afirmaron que trataban de evitarlo, por un 43% que reconocieron improvisar a veces y un 5.3% que manifestaron improvisar siempre. Este porcentaje es aún mayor a medida que los profesores aumentan sus años de experiencia en su profesión (Viciano y Zabala, 2004). Igualmente, según se desprende de la investigación de Salinas, Miranda y Viciano (2006), los profesores están de acuerdo en que tomar decisiones de cambio de los planificado es algo normal que le sucederá en un futuro.

La planificación en equipo, tanto con los demás profesores de EF como con el resto de integrantes del centro, no sólo es apoyada por numerosos autores (De la Cruz, 2003; Manso, 1999; Tjeerdsmá y Metzler, 2000), sino que al mismo tiempo los profesores de EF en formación inicial también muestran una postura favorable hacia el trabajo en grupo Salinas, Miranda y Viciano (2006).

Finalmente, la formación permanente del profesorado de EF no cuenta en la actualidad con las dificultades por las que ha pasado en los años anteriores (Viciano y Zabala, 2004). Prueba de ello lo tenemos en el estudio de Salinas y Viciano (2005b) realizado con 287 profesores de EF en formación inicial de Granada, donde la formación permanente obtuvo una alta valoración (85.14 puntos), siendo adecuada la labor formativa desde el punto de vista de la concienciación. Igualmente, en la investigación de Salinas, Miranda y Viciano (2006) la formación permanente fue altamente valorada por los profesores estudiados (una puntuación media en torno a 83 puntos).

Por tanto y a modo de hipótesis, si como han puesto de manifiesto las investigaciones precedentes, los profesores de EF en formación inicial no cuentan con una adecuada formación en todos los aspectos referentes a la planificación, entonces los profesores de EF en formación inicial de España y Murcia, también presentarán carencias en algunas de las dimensiones de la planificación que aquí analizamos.

En definitiva, en esta investigación presentamos un informe comparativo realizado a partir de los resultados recogidos a través de un cuestionario sobre la planificación en EF aplicado una muestra representativa de profesores en formación inicial de Murcia y España.

Material y método

El diseño de la investigación ha sido de tipo sociológico descriptivo-comparativo, registrando la opinión que una muestra representativa de profesores de EF, de las distintas facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de España, tenían sobre diferentes aspectos de la planificación en EF, y comparando posteriormente la submuestra de Murcia con el resto de España.

La muestra fue establecida entre la población total de profesores en formación inicial de todas las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de las Universidades españolas que cursaron durante el curso académico 2004-05 las asignaturas correspondientes al diseño del currículo, enseñanza, didáctica o planificación de la EF, que era un total 2504 su-

jetos. Este requisito era premisa necesaria para que los docentes pudieran contestar los ítems del cuestionario, por ello excluimos las facultades de reciente creación que aún no habían desarrollado en su currículo esta asignatura. Dicha muestra fue estratificada y proporcional, siendo los estratos las distintas facultades y la proporción la determinada por el número de estudiantes matriculados en cada una de ellas. La muestra se estableció a un intervalo de confianza del 95% y con una precisión del 2%, aplicando la corrección por población finita. El resultado fue una muestra total de 1225 profesores, con una edad media de 23.39 años, que supone un 48.9% de la población total. 74 profesores (51 profesores y 23 profesoras) pertenecían a la facultad de Murcia y 1151 (820 profesores y 331 profesoras) al resto de España. 240 profesores no habían tenido ninguna experiencia docente, mientras que 985 sí habían tenido algún contacto con la docencia en la actividad física fuera del ámbito educativo, por lo que podemos decir que la valoración sobre las opiniones del cuestionario sobre la planificación de la enseñanza de la EF se debió a la formación recibida en las facultades donde se desarrollaba la formación inicial.

La variable de estudio fue la planificación en EF, medida a través de un cuestionario diseñado para esta investigación. El cuestionario fue previamente validado estadísticamente con una muestra piloto de 150 profesores pertenecientes al curso 2003-04 y diferentes a los participantes en el estudio. El coeficiente de fiabilidad del alfa de Cronbach sobre las puntuaciones originales del test fue de 0.884, lo cual nos indicaba que la fiabilidad obtenida era suficiente. Para comprobar la repetibilidad en las respuestas se aplicó el cuestionario en dos momentos diferentes de condiciones similares y separadas entre sí por un intervalo de tiempo de 21 días y se calcularon los coeficientes de correlación de Spearman teniendo como referencia las respuestas de cada ítem del cuestionario en los dos momentos en que fue aplicado. Los coeficientes de correlación obtenidos han sido en su gran mayoría altamente significativos ($p < .001$) o muy significativos ($p < .01$). Los profesores de la muestra valoraron cada ítem con una escala nominal de 0 (totalmente

en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo), mostrando su grado de acuerdo sobre las diferentes categorías en torno a la planificación en EF. El cuestionario poseía 38 ítems divididos en 13 categorías que presentamos a continuación:

- Categoría 1. Importancia de las fases educativas.
- Categoría 2. Elaboración de la planificación.
- Categoría 3. Objetivos del profesor con sus alumnos.
- Categoría 4. Tipos de aprendizaje.
- Categoría 5. Preferencia hacia los bloques de contenidos.
- Categoría 6. Influencia del alumnado en la planificación.
- Categoría 7. Flexibilidad de la planificación.
- Categoría 8. Planificación en equipo.
- Categoría 9. Formación permanente del profesorado de EF.
- Categoría 10. Progresión de complejidad.
- Categoría 11. Preferencia legislativa.
- Categoría 12. Niveles del currículo.
- Categoría 13. Renovación del material de EF.

El procedimiento de la investigación se realizó en las siguientes fases: a) Revisión de estudios anteriores y análisis de la dimensión principal de estudio: la planificación en EF; b) diseño del cuestionario y validación (cualitativa y cuantitativa); c) aplicación del cuestionario, contactando con profesores colaboradores en cada Facultad, a los que enviábamos el cuestionario por correo para su aplicación, y d) análisis de resultados e informe final. Las fases a) y b) se realizaron durante el curso 2003-04. La fase c) se realizó en curso académico 2004-05, y la fase d) desde julio a diciembre de 2005.

El análisis de datos del cuestionario se realizó mediante una estadística descriptiva para hallar las medias y desviaciones típicas de cada ítem para las muestras analizadas y posteriormente una prueba inferencial (test no paramétrico de Mann-Whitney y Wilcoxon) aplicando la penalización de Bonferroni para corregir el error alfa debido a las comparaciones efectuadas. Como consecuencia de esta corrección, sólo podemos tomar como diferencias significativas los valores de "P" inferiores a .0013.

Tabla 1. La planificación de la EF en profesores en formación inicial de Murcia y España

DIMENSIÓN	ÍTEM	MURCIA				ESPAÑA		COMPARACIÓN MURCIA-ESPAÑA			
		Puntuación Media	Desv. Típica	Interv. para la media al 95% Inferior	Confianza Superior	Puntuación Media	Desv. Típica	95% Int. Confianza para la diferencia Inferior	Superior	Significación	
Importancia de las fases educativas	3. Importancia de la planificación	91,49	10,940	88,95	94,02	89,22	13,999	-5,524	,988	,233	
	7. Importancia de la intervención	82,16	11,967	79,39	84,93	80,82	15,004	-4,831	2,154	,688	
	11. Importancia de la evaluación	77,57	19,571	73,03	82,10	78,81	31,418	-6,012	8,500	,862	
Elaboración de la planificación	1. Satisfacción por la planificación realizada	71,10	16,035	67,35	74,84	66,86	17,394	-8,347	-,128	,088	
	2. Dudas para realizar la planificación	44,19	27,047	37,92	50,46	51,64	24,824	1,580	13,331	,013	
	4. Intención de planificar por escrito en el futuro	84,86	13,472	81,74	87,99	81,70	18,112	-7,372	1,037	,403	
	34. Primer criterio de referencia: objetivos	77,97	16,384	74,18	81,77	75,12	18,472	-7,174	1,465	,194	
	26. Primer criterio de referencia: contenidos	78,77	19,575	74,20	83,33	69,95	24,801	-13,601	-4,038	,001	
Objetivos del profesor con sus alumnos	13. Vivencia, recrearse y motivar al alumno	85,21	14,635	81,79	88,62	75,81	42,803	-13,599	-5,195	,000	
	15. Concienciar de la relación EF-salud	90,81	10,035	88,49	93,14	85,31	15,200	-7,982	-3,020	,003	
	16. Aprender contenidos de la EF	79,32	15,379	75,76	82,89	74,92	17,850	-8,571	-,235	,040	
Tipos de aprendizaje	27. Adquisición de conceptos	73,84	16,213	70,05	77,62	73,05	16,337	-4,654	3,080	,662	
	18. Adquisición de conductas motrices y habilidades	72,70	19,952	68,08	77,33	68,92	21,142	-8,742	1,175	,199	
	20. Creación de hábitos y actitudes positivas	91,23	9,710	88,97	93,50	84,47	15,960	-9,205	-4,323	0,000	
Preferencia hacia los bloques de contenidos	21. Condición física-salud	86,11	14,781	82,64	89,58	77,68	18,617	-12,059	-4,796	0,000	
	22. Actividades en el medio natural	74,52	18,184	70,28	78,76	72,04	17,660	-6,671	1,708	0,206	
	23. Expresión corporal	75,07	18,037	70,86	79,28	72,77	17,992	-6,558	1,964	0,238	
	24. Juegos y deportes	83,29	12,916	80,27	86,30	79,06	15,348	-7,832	-0,626	0,022	
	25. Cualidades motrices coordinativas	85,34	85,34	82,02	88,67	80,38	15,155	-8,395	-1,526	0,003	
Influencia del alumnado en la planificación	5. Consideración del nivel de destreza	90,81	10,437	88,39	93,23	84,35	16,290	-9,049	-3,869	0,001	
	6. Aplicación de la planificación su vida	73,78	20,116	69,12	78,44	76,34	16,733	-1,436	6,546	0,497	
	8. Adecuación de la planificación a sus intereses	79,32	16,358	75,50	83,13	74,59	18,026	-8,971	-0,478	0,014	
	10. Consideración del género, número y maduración	82,97	16,777	79,09	86,86	80,66	16,723	-6,246	1,627	0,120	
Flexibilidad de la planificación	9. Improvisación en las clases de EF	39,59	28,840	32,86	46,32	43,63	29,331	-2,898	10,983	0,243	
	12. Tomar decisiones de cambio de lo planificado	73,11	24,879	67,34	78,87	69,25	22,368	-9,158	1,443	0,451	
Planificación en equipo	17. Con los demás profesores de EF	83,78	14,591	80,40	87,16	84,42	15,111	-2,917	4,180	0,515	
	31. Con todos los integrantes del centro	80,96	17,092	76,97	84,95	79,50	17,138	-5,516	2,601	0,406	
Formación permanente del profesorado de EF	28. Investigar en las clases de EF	86,58	14,646	83,16	89,99	82,60	16,035	-7,754	-0,195	0,021	
	30. Innovar en las clases de EF	80,54	19,295	76,07	85,01	80,25	18,494	-4,651	4,076	0,833	
	35. Renovar la programación anual	75,07	18,114	70,84	79,29	73,20	20,105	-6,608	2,862	0,481	
	38. Reflexionar durante y tras la docencia	84,93	15,734	81,26	88,60	85,03	13,604	-3,159	3,349	0,620	
	36. Particip. en cursos, congresos y seminarios	87,84	12,850	84,86	90,81	85,16	16,641	-6,545	1,191	0,360	
Progresión de complejidad	14. Plasmar la progresión entre ciclos y cursos de una etapa	81,49	15,675	77,85	85,12	80,45	15,941	-4,782	2,714	0,523	
Preferencia legislativa	32. Ley Orgánica de Calidad de la Educación	78,38	20,742	73,57	83,18	67,80	37,094	-15,836	-5,313	0,000	
	37. Ley de Ordenación Gral. del Sist. Educativo	82,43	17,502	78,38	86,49	80,96	18,431	-5,793	2,858	0,507	
Niveles del currículo	29. Consideración Diseño Curricular Base	85,27	20,422	80,54	90,00	80,25	19,083	-9,528	-0,509	0,074	
	19. Consideración Finalidades Educativas	87,70	16,095	83,97	91,43	85,34	15,734	-6,070	1,345	0,075	
Renovación material	33. Renovación anual del material de EF	74,66	21,087	69,74	79,58	68,72	26,580	-12,159	0,292	0,014	

Resultados

En la tabla 1 aparecen recogidas las puntuaciones que los profesores de EF en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de Murcia y del resto de Facultades de España, conceden a los diferentes aspectos que forman parte de la planificación de la enseñanza de la EF, con el fin de ser comparados.

En primer lugar comentaremos los principales resultados obtenidos en el cuestionario de manera general en cada dimensión. Posteriormente entraremos con mayor detenimiento a analizar aquellos ítems que han mostrado diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de Murcia y el resto de España.

La importancia que los profesores de EF en formación inicial conceden a los diferentes momentos que constituyen la acción educativa constituye la primera de las dimensiones objeto de estudio en la presente investigación. Tanto los profesores de EF de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de Murcia como los del resto de las Facultades de España, sitúan a la planificación como la fase más importante en la enseñanza de la EF, concediéndole una puntuación similar (91.49 puntos en Murcia y 89.22 en España). En ambos casos, la intervención ha ocupado un lugar intermedio, siendo la evaluación el aspecto más devaluado.

Los profesores en formación inicial de la Facultad de Murcia (71.10) están más satisfechos por la planificación realizada que los docentes del resto de España

(66.86), aunque en ambos casos el grado de satisfacción es elevado. Al mismo tiempo, los profesores de Murcia (44.19) tienen menos dudas sobre cómo elaborar una buena planificación comparados con el resto de España (51.64). Los docentes de Murcia (84.86) muestran ligeramente mayor predisposición que el resto (81.70) al hecho de elaborar la planificación (sesiones, unidades didácticas y programación).

El alumnado supone un criterio de planificación más importante para los docentes de Murcia que para los del resto de España. Otorgan más importancia a la adecuación de la planificación a los intereses de los alumnos (79.32 para Murcia y 74.59 para el resto de España) y a las características de género, número y maduración de los mismos (82.97 para Murcia y 80.66 para el resto de España). En cambio, perciben menos importante el que la planificación sea aplicable a la vida de los alumnos (73.78 para Murcia y 76.34 para el resto).

Resulta destacable el que los profesores de EF en formación inicial del resto de España (43.63 puntos), y en menor medida los de Murcia (39.59 puntos), no estén en total desacuerdo con que la improvisación en las clases de EF (por no haber planificado antes) sea algo normal que siempre sucederá. A esto hay que añadir que estos mismos profesores consideran que tomar decisiones de cambio de lo planificado en clase es algo muy frecuente en EF (73.11 puntos en Murcia y 69.25 en el resto España).

Los profesores de EF en formación inicial de Murcia y los del resto de España están de acuerdo en que la planificación

es una labor de equipo, tanto con los demás profesores de EF del centro (83.78 para Murcia y 84.42 para el resto de España), como con el resto del personal integrante del mismo (80.96 para Murcia y 79.50 para el resto de España), lo cual beneficia la calidad de las planificaciones (Tjeerdsma y Metzler, 2000).

Igualmente, los profesores encuestados en este estudio están de acuerdo en que la formación permanente es una de las tareas que debe de estar presentes en su labor diaria. En ambos casos, la participación en actividades de formación permanente (cursos, congresos, seminarios, etc.), ha sido el aspecto más valorado (87.84 Murcia y 85.16 España), mientras que la renovación de la programación anual (75.07 Murcia y 73.20 España) ha ocupado el último escalón dentro de esta dimensión. En un lugar intermedio se ha situado la investigación (86.58 Murcia y 82.60 resto de España), reflexión durante y tras la docencia (84.93 Murcia y 85.03 resto de España) e innovación en la enseñanza de la EF (80.54 Murcia y 80.25 resto de España).

Los profesores de EF en formación inicial de Murcia conceden una puntuación escasamente superior a los contenidos (78.77) respecto a los objetivos (77.97), como criterio prioritario al planificar. En cambio, en el resto de Facultades de España existe una primacía de los objetivos (75.12) sobre los contenidos (69.95).

Mostramos a continuación gráficamente los ítems con diferencias significativas entre España y Murcia:

Tal y como puede observarse en la figura 1, existen diferencias significativas ($p=0.001$; Intervalo de confianza para la

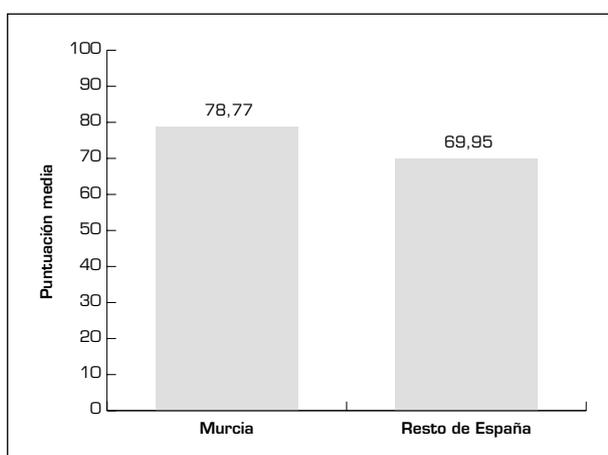


Figura 1. La selección de contenidos como criterio de referencia principal en la planificación.

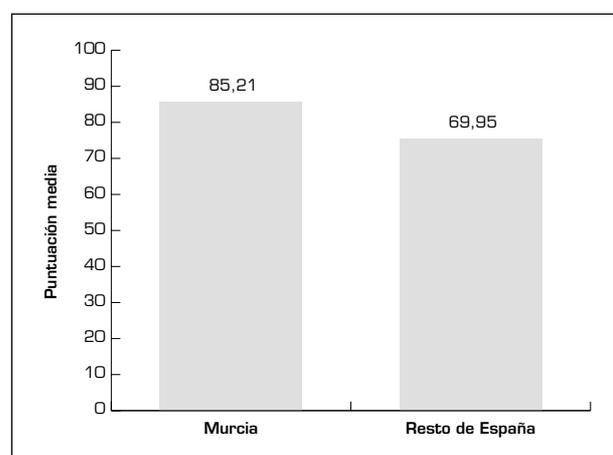


Figura 2. Importancia de la vivencia y satisfacción en las clases de EF.

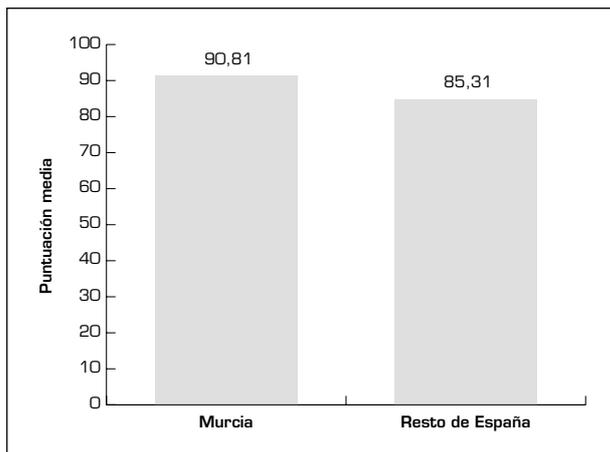


Figura 3. Concienciación de la relación EF-salud en la planificación.

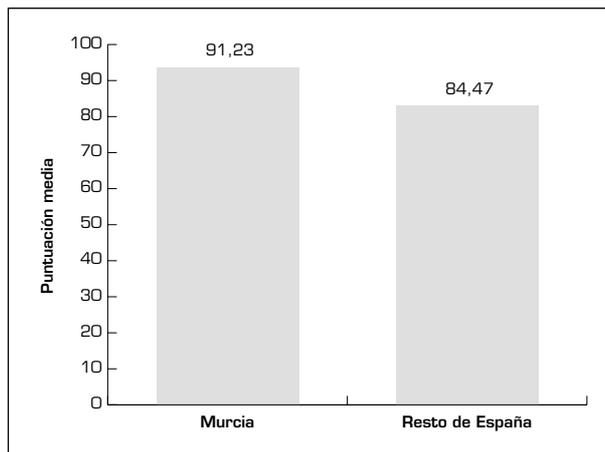


Figura 4. La creación de hábitos de práctica física y actitudes positivas como meta prioritaria.

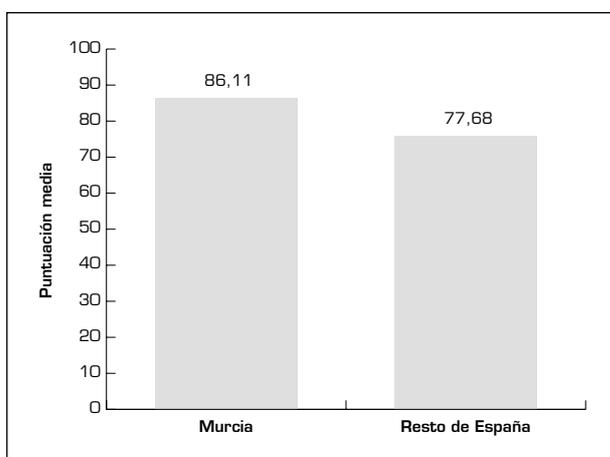


Figura 5. Desarrollo de la condición física-salud en las clases de EF.

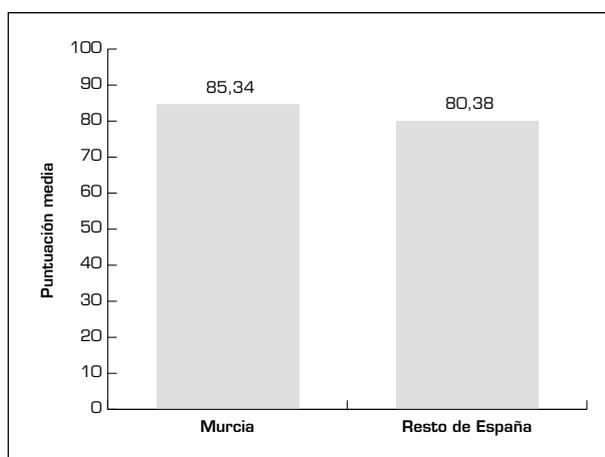


Figura 6. Desarrollo de las cualidades motrices coordinativas en las clases de EF.

diferencia al 95% entre -13.601 al -4.038) en la puntuación media que los profesores de EF de Murcia (78.77) conceden a los contenidos frente a la otorgada por los profesores del resto de España (69.95) a este mismo aspecto.

Los objetivos que los profesores de EF en formación inicial de Murcia y del resto de España pretenden conseguir con sus alumnos en sus planificaciones, están encaminados a la concienciación de la relación EF-salud (90.81 para Murcia y 85.31 para el resto de España), por encima de la vivencia y la motivación (85.21 para Murcia y 75.81 para el resto de España), así como del aprendizaje (79.32 para Murcia y 74.92 para el resto de España).

En la figura 2, se observa cómo los profesores de EF en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de Murcia (85.21 puntos), otorgan una puntuación significativamente superior ($p=0.000$;

Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -13.599 al -5.195) a la mostrada por los docentes en formación inicial del resto de Facultades de España (75.81), al hecho de que el alumno vivencie muchas experiencias y termine la clase con un gran sentimiento de satisfacción.

La concienciación de la relación EF-salud (figura 3), es el objetivo principal que los profesores de EF de Murcia (90.81) y los del resto de España (85.31) pretenden conseguir con sus alumnos en sus planificaciones, siendo la diferencia entre ambos muy significativa ($p=0.003$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -7.982 al -3.020).

Los profesores en formación inicial de Murcia y del resto de España orientan sus planificaciones hacia un aprendizaje encaminado a la creación de hábitos de práctica física y actitudes positivas (figura 4). Las diferencias entre la puntuación

media indicada por los docentes de Murcia (91.23) y del resto de España (84.47) son altamente significativas ($p=0.000$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -9.205 al -4.323).

En la figura 5 se observa cómo existen diferencias altamente significativas ($p=0.000$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -12.059 al -4.796) entre la puntuación media que los profesores de Murcia (86.11) y el resto de España (77.68) conceden al bloque de contenidos referente a la condición física-salud.

Los profesores en formación inicial de la Murcia (85.34) conceden más importancia que los docentes del resto de España (80.38) al desarrollo de las cualidades motrices coordinativas (figura 6), siendo la diferencia entre ambas puntuaciones muy significativa ($p=0.003$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -8.395 al -1.526).

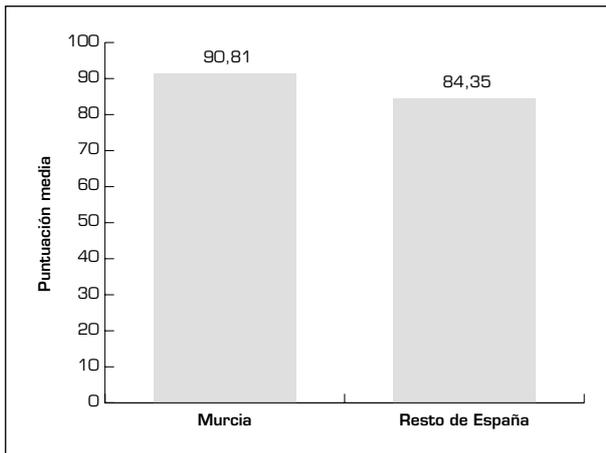


Figura 7. Consideración del nivel de destreza de los alumnos en la planificación.

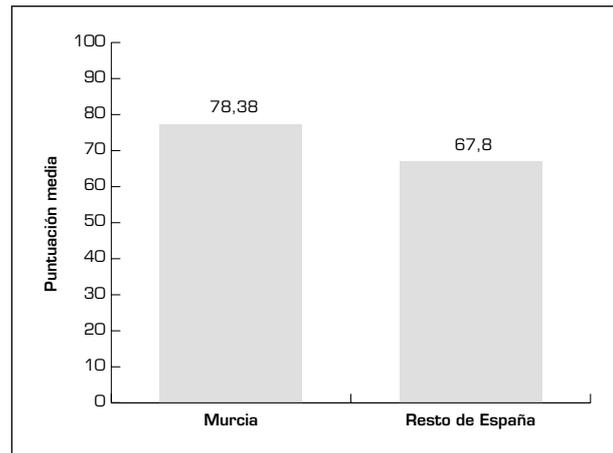


Figura 8. Predilección hacia la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

Los profesores de EF en formación inicial de Murcia (90.81 puntos) están totalmente de acuerdo en tener en cuenta el nivel de destreza de los alumnos en los diferentes contenidos a planificar, lo cual también manifiestan los docentes del resto de España (84.35 puntos), aunque en este caso en un grado de acuerdo menor (figura 7). La diferencia entre ambas puntuaciones es altamente significativa ($p=0.001$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -9.049 al -3.869).

Tal y como muestra la figura 8, los docentes de Murcia (78.38) están más a favor que los del resto de España (67.80) hacia el enfoque de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, siendo la diferencia entre dichas valoraciones altamente significativa ($p=0.000$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -15.836 al -5.313).

Discusión

No es de extrañar que los profesores de EF de Murcia y del resto de España destaquen durante su formación inicial a la planificación como la fase más importante. Su formación teórica y su escasa seguridad y experiencia en la enseñanza de la EF hace que esta fase formativa se caracterice por un apoyo decidido sobre la planificación y basen en ella la eficacia posterior de las fases interactiva y post activa, tal y como se destaca en investigaciones anteriores (Curtner-Smith, 1996; Del Villar, 1993; Viciano, 1998). En un estudio anterior (Viciano y Salinas, 2005a), realizado con 50 profesores en

formación inicial de la capital granadina se obtuvieron resultados similares a este aspecto (92.70 puntos para la planificación, 82.56 para la intervención y 80.00 para la evaluación), aunque en este caso el acercamiento a la realidad docente a través del practicum incrementó la importancia que estos profesores concedieron a la intervención y disminuyó la valoración de la planificación (86.49 puntos para la planificación, 87.95 para la intervención y 81.35 para la evaluación). Hasta entonces la mayor parte de los estudios, con profesores en formación inicial como los realizados con profesores en servicio, habían concebido a la intervención como la fase educativa más importante, seguida de la planificación y la evaluación (Viciano, et al., 2004; Viciano y Zabala, 2004). En el estudio de Viciano et al. (2004) se obtuvo que la intervención era el aspecto que consideraban más importante los profesores en formación inicial en la enseñanza de la EF, seguido muy de cerca por la planificación. En este caso, al igual que en este estudio, la evaluación era un aspecto menos relevante para estos docentes.

El nivel de satisfacción por la planificación elaborada es elevado en ambos casos. Conviene que este nivel de satisfacción se siga manteniendo a medida que estos docentes incrementan sus años de experiencia, ya que tal y como demuestra el estudio de Placek (1984), los profesores de EF disminuyen el interés mostrado hacia la planificación conforme aumentan los años de experiencia en su profesión, llegando a caer incluso en la desidia.

La presencia de las dudas sobre cómo diseñar una correcta planificación se hace patente en los profesores de Murcia y resto de España. En el estudio de Viciano y Zabala (2004) ya se puso de manifiesto esta tendencia, obteniendo que un 80% de los profesores de EF presentaban dudas metodológicas cuando realizaban su planificación. Igualmente, los estudios de Solmon et al. (1990), Smyth (1995), Tjerdema y Metzler (2000), Matanin y Collier (2003), confirman la presencia de las dudas, carencias y problemas con que se encuentran los profesores de EF a la hora de planificar. Parece que en la Facultad de Murcia se lleva a cabo un adecuado proceso de formación inicial de los profesores de EF hacia la planificación, aunque las dudas mostradas por los profesores en este ítem ponen de manifiesto una mejora potencial.

Tanto los profesores del resto de España como los de Murcia, están bastante de acuerdo hacia el hecho de elaborar la planificación por escrito, pues, entre otras razones es una función obligatoria con que debe cumplir todo profesional de la enseñanza (Viciano, 2002). En cambio, en el estudio de Viciano et al. (2004) se detectó cierta desidia hacia la elaboración de la planificación cuando tras analizar las opiniones de los profesores de EF en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada se obtuvo que sólo el 52.2% manifestaron su intención de planificar siempre por escrito en un futuro, contra el 47.3% que indicaron que sólo lo harían cuando así lo estimaran conveniente. Asi-

mismo, a pesar de estar contrastados los beneficios que trae consigo la elaboración de la planificación (Byra y Coulon, 1994), los profesores en activo suelen caer en el acomodo y no plasman sus planificaciones por escrito (Kneer, 1986; Placek, 1984), lo cual puede ser debido a una falta de motivación Biscarri, 1993). Por lo tanto, conviene que se lleve a cabo en las distintas Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de España y Murcia una formación inicial detallada y profunda, que conciencie de la obligación e importancia de esta fase. Esto permitiría disminuir las dudas que los docentes tienen a la hora de planificar, e incrementar su intención de planificar por escrito, así como el grado de satisfacción mostrado por la planificación realizada. Esta necesidad ya fue puesta de manifiesto por Viciana y Zabala (2004), tras encuestar a 25 profesores de EF en servicio con diferentes grados de experiencia en su profesión.

El alumnado hace acto de presencia en las planificaciones de los profesores del resto de España y Murcia. En los estudios de Placek (1984), Viciana et al. (2004), Salinas y Viciana (2005a), Salinas, Miranda y Viciana (2006), los docentes en formación inicial ya manifestaron la importancia del alumnado de cara al diseño de sus programaciones, cuestión que no sucedió en la investigación de Zabala, Viciana y Lozano (2002), en cuyo caso los 20 docentes de EF de Educación Secundaria Obligatoria no atendieron a las demandas del alumnado.

La improvisación hace acto de presencia en ambos casos. En el estudio de Viciana et al. (2004), ya se registraron resultados similares con profesores de EF en formación inicial (el 43% reconocieron improvisar a veces, el 51.20% trataban de evitarlo y el 5.30% improvisaba siempre). Esta tendencia parece cobrar mayor protagonismo a medida que los profesores aumentan sus años de experiencia como docentes (Viciana y Zabala, 2004). Todo ello debe hacernos reflexionar, ya que puede llevar a los profesores a caer en el acomodo y a no plasmar en un futuro sus planificaciones por escrito (Kneer, 1986; Placek, 1984; Viciana, et al., 2004), disminuyendo así la efectividad de la enseñanza. Igualmente, para estos docentes tomar decisiones de cambio de lo planifica-

do es algo normal. Está claro que la flexibilidad es uno de los principios que definen a la planificación, inevitable en función del tipo de alumnos con que trabajemos (Viciana, Vilchez, López y Moraga, 1998), convirtiéndola en un proceso en continuo movimiento y no en un diseño teórico estático (Viciana, 2002). Pero al mismo el proceso de planificación tiene que estar dotado de coherencia y lógica en su desarrollo, debiendo existir una adecuación entre lo planificado en un principio y lo que realmente se lleva a la práctica, ya que de lo contrario el diseño de la planificación se convertiría en un mero trámite carente de sentido.

El hecho de que los profesores encuestados muestren una postura favorable hacia la formación permanente, ayudará a mejorar la educación (Escudero, 1999), siendo un indicador de calidad de todo docente (De la Cruz, 2003; Manso, 1999). La renovación de la programación es el factor menos valorado, cuestión que va en contra del espíritu innovador de que debe estar dotado todo buen docente desde su etapa de formación inicial y que ya fue detectado por Salinas, Miranda y Viciana (2006) y Salinas y Viciana (2005b).

No está claro qué criterio hay que seguir a hora de planificar: objetivos o contenidos, lo cual ya sucedió en el estudio de Salinas, Miranda y Viciana (2006). La tendencia opuesta mostró la investigación de Viciana et al. (2004), donde los docentes de EF en formación inicial otorgaron mucha más importancia a los objetivos (68.60%) que a los contenidos (25.10%). En el estudio de Viciana y Salinas (2005b), realizado con profesores de EF en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, antes de efectuar el practicum los profesores otorgaron el doble de importancia a los objetivos (76.41) respecto a los contenidos (38.42), mientras que después de realizarlo las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas entre ambos elementos disminuyen considerablemente (74.10 para los objetivos y 69.74 para los contenidos). Los objetivos son considerados como los productos de la EF, al tiempo que nos marcan las intenciones educativas. Por tanto, es requisito fundamental que los profesores de EF

los conciban como criterio prioritario en el diseño de la programación y a través de ellos, seleccionen los contenidos a impartir que estimen oportunos (Solmon, Worthy, Lee y Carter, 1990). En este sentido, conviene que desde la Facultad de Murcia se conciencie a los profesores de EF de la importancia de planificar en función de los objetivos, y así contribuir coherentemente al cumplimiento de los niveles superiores del currículo (Finalidades Educativas del centro, Objetivos Generales del Área de EF y Objetivos Generales de Etapa de Educación Secundaria Obligatoria), en lugar de hacerlo teniendo como criterio de referencia los contenidos.

Los profesores de Murcia y en menor medida los del resto de España, conceden demasiada importancia al hecho de que el alumno vivencie muchas experiencias y termine la clase con un gran sentimiento de satisfacción. En ambos casos, la vivencia y motivación es uno de los objetivos principales que deben conseguir con sus alumnos, aunque ello no debe llevarnos al error de concebir a la EF como una materia en la que no hay nada que aprender (Viciana, et al., 2004).

La concienciación de la relación EF-salud es un objetivo prioritario para los profesores de Murcia y del resto de España, lo cual ya fue detectado por Salinas, Miranda y Viciana (2006). De igual modo sucedió en el estudio de Xiang, Lowy y McBrige (2002), aunque en este caso los objetivos de aprendizaje prevalecieron sobre los de vivencia y motivación (Zabala, Viciana y Lozano, 2002). En cambio, existen ocasiones en las que la meta prioritaria es que el alumno participe en las tareas propuestas y finalice la clase con un gran sentimiento de satisfacción (Viciana et al., 2004).

El tipo de aprendizaje de sus planificaciones está sobre todo orientado a la creación de hábitos y actitudes positivas, lo cual ya fue puesto de manifiesto en los estudios de Corbin (2002), Viciana et al. (2004) y Salinas, Miranda y Viciana (2006).

El bloque de contenidos de condición física-salud es mayormente valorado por los profesores de Murcia. Esta diferencia puede ser producto de la formación recibida por los docentes de Murcia, incidiendo más en una enseñanza focalizada

en el desarrollo de la condición física y la salud de los escolares.

El nivel de destreza de los alumnos ya ha estado presente en el pensamiento de los profesores en formación inicial en años anteriores. En Viciana et al. (2004) el nivel de aptitud de los alumnos fue el factor decisivo a la hora de seleccionar los contenidos por parte del profesorado, ocupando el 24.31% de las respuestas. En el estudio de Salinas, Miranda y Viciana (2006), la consideración del nivel de destreza fue el factor que más tuvieron en cuenta los profesores de Galicia y del resto de España a la hora de diseñar sus planificaciones. Además, este aspecto ya se ha mostrado como una de las principales preocupaciones de los profesores en sus primeros años de docencia (Viciana, 2000).

Conclusiones

A juicio de los profesores de Murcia y del resto de España la planificación es la acción educativa más importante de la enseñanza de la EF, seguido de la intervención y la evaluación; éstos últimos considerados también relevantes. Parece lógico que con la inexperiencia se tome a la planificación como base de la actuación futura cobrando el diseño del plan a seguir una mayor importancia. Es algo característico de esta fase de formación del profesorado (Del Villar, 1993).

Los docentes de Murcia presentan menos dudas sobre cómo realizar una buena planificación, están más satisfechos por la planificación realizada y al mismo tiempo, muestran una mayor intención de planificar por escrito sus sesiones, unidades didácticas y programaciones que los del resto de España. Conviene por tanto, mejorar los programas de formación de los profesores de EF en su formación

inicial en España, con el objeto de disminuir las dudas que estos docentes tienen a la hora de elaborar la planificación, e incrementar el grado de satisfacción y su intención de planificar por escrito.

Es necesario concienciar a los profesores de EF de Murcia de la importancia de planificar en función de lo que se quiere conseguir y no tanto en función de los medios empleados para ello, esto es, teniendo como criterio prioritario los objetivos sobre los contenidos. Factores como el material disponible en el departamento o la preferencia de los alumnos pueden ser influyentes a la hora de seleccionar los contenidos, pero nunca constituir la base de la planificación.

Al mismo tiempo, los profesores de EF de Murcia tienen en cuenta al alumno (intereses, nivel de destreza, características de género, número y maduración) en mayor grado que los profesores del resto de España en la elaboración de sus planificaciones. Debemos, por tanto, hacer un esfuerzo práctico entorno a la planificación en la formación inicial para concienciar de la importancia de adaptar la planificación al alumnado en las Facultades españolas.

El trabajo en equipo (tanto con los propios profesores del departamento como con el resto de personal del centro educativo) es percibido por todos los profesores como un criterio básico para diseñar una buena planificación, por ello las directrices legislativas al respecto y la labor en las Facultades españolas trabajan unidas en un buen camino.

La formación permanente del profesorado (renovación, reflexión, innovación, investigación y participación en cursos) es valorada de manera positiva por los docentes en formación inicial de Murcia y del resto de España, lo que presumible-

mente mejorará la calidad de la enseñanza y la profesionalización de sus profesores de EF.

La improvisación en las clases de EF como consecuencia de no haber planificado antes, hace acto de presencia en ambos casos, lo cual puede llevarlos al error de caer en el acomodo y a no diseñar sus planificaciones por escrito. Este resultado es muy importante a tener en cuenta en la labor de concienciación del profesorado en formación inicial.

Los objetivos que los profesores pretenden conseguir con sus alumnos en sus planificaciones están encaminados a la concienciación de la relación EF-salud, por encima de la vivencia, la motivación y el aprendizaje, siendo estas puntuaciones mayores para los docentes de Murcia. Parece que el gran problema social de la salud a nivel mundial, hace que el profesorado de EF se sienta responsable y con posibilidades para solucionarlo, primando este objetivo frente a los demás.

Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento por su colaboración a los profesores: Joan Arumí, Anabel Bastida Torrentegui, Celso Carrera López, Onofre Ricardo Contreras Jordán, Beatriz Fernández Díez, Carlos González Arévalo, Juan Luis Hernández Álvarez, José Emilio Jiménez-Beatty Navarro, Flor Izquierdo Vaquero, Enric Lacassa Claver, Begoña Learreta Ramos, Juan Pedro Molina Alentosa, Enrique Ortega Toro, Milagros Perona, Luis Ramos, José Luis Rodríguez Pérez, Pedro Ruiz, José Ignacio Salgado López, Enric María Sebastiani Obrador, Pedro Sosa Alsó, Belén Tabernero Sánchez, Amparo Vargés, Jorge Viaño Santasmarinas, Luis Mari Zulaika Isasti.

BIBLIOGRAFÍA

- Biscarri, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 221-237.
- Byra, M. & Coulon, S.C. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 123-139.
- Corbin C.B. (2002). Physical activity everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Curtner-Smith, M. (1996). The impact of an early field experience on preservice physical education teacher's conceptions of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 224-250.
- De la Cruz, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, (331), 35-66.

- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- Escudero, J.M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-137.
- García Ruso, H. (1992). *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción*. [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Granda, J. (1996). Análisis de la enseñanza y de las planificaciones de maestros-especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año docente). Aportaciones para una propuesta en curriculum formativo inicial de maestros especialistas en Educación Física. *Universidad de Granada*.
- Kneer, M. (1986). Description of physical education instructional theory-practise gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 91-106.
- Manso, J.M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 319, 328.
- Matanin, M. & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of pre-service teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- Napper-Owen, G.E., Kovar, S.K., Ermler, K.L. & Mehrhof, J.H. (1999). Curricula equity in required ninth-grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 2-21.
- Placek, J.H. (1984). A multi-case study o teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49.
- Salinas, F., Miranda, M.T. & Viciano, J. (2006). ¿Hacia dónde orientan los profesores de Educación Física en formación inicial sus planificaciones?. Comparación entre las facultades de España y Galicia. *Revista de Educación Física: renovar la teoría y la práctica*, 101, 5-14.
- Salinas, F. & Viciano, J. (2005a). Effect on internship on the factor student within planning of preservice teachers in physical education of Granada. *Abstracts book AIESEP 2005, World Congress. Active Lifestyles: the impact of Education and Sport* (pp. 278). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Salinas, F. & Viciano, J. (2005b). La innovación y la investigación como vehículos de formación permanente. Sondeo de opinión de los profesores de Educación Física en formación inicial de Granada. En J. Viciano (Ed.), *Innovaciones en Educación Física y Deportes* (pp. 9-30). Granada: Liceo gráfico.
- Salinas, F. & Viciano, J. (2005c). La planificación de la Educación Física en la etapa de formación inicial del profesorado. Los objetivos como criterios fundamentales en su diseño. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 90.
- Smyth, D.M. (1995). First-year physical education teachers' perceptions of their workplace. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 198-214.
- Solmon, M.A., Worthy, T., Lee, A.M. & Carter, J.A. (1990). Teacher role identity of student teachers in physical education: an interactive analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 188-209.
- Tjeerdsmas, B.L. & Metzler, M.W. (2000). Making decisions for program improvement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 538-542.
- Viciano, J. (1998). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Granada.
- Viciano, J. (2000). Principales centros de atención del profesorado de educación física en los primeros años de profesión docente. *Revista de Motricidad*, 6, 107-122.
- Viciano, J. (2001). El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 32.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física* (1ª edición). Barcelona: INDE.
- Viciano, J., Vilchez, G., López, P. & Moraga, G. (1998). Diferencias entre la planificación y la realidad docente con un grupo de alumnos con NEE en el ámbito social. *Libro actas II Congreso Internacional la Enseñanza de la EF y el Deporte Escolar* (pp.108-112). Almería: Instituto Andaluz del Deporte.
- Viciano, J. & Salinas, F. (2005a). Effect of internship on the evaluation of planning by preservice teachers of Granada. *Abstracts book AIESEP 2005, World Congress. Active Lifestyles: the impact of Education and Sport* (pp. 170). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Viciano, J. & Salinas, F. (2005b). Modifications in the purposes of Physical Education planning because of effect of internship with preservice teachers of Granada. *Abstracts book AIESEP 2005, World Congress. Active Lifestyles: the impact of Education and Sport* (pp. 77). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Viciano, J. & Zabala, M. (2004). Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de Educación Física. En M.A. González, A. Sánchez y J. Gómez (Ed.), *Actas del International Congress of AIESEP 2002. Preparación profesional y necesidades sociales* (pp. 732-739). A Coruña.
- Viciano, J., Zabala, M., Dalmau, J.M., Lozano, L., Miranda, M.T. & Sánchez, C. (2004). Análisis de las opiniones del profesorado información inicial acerca de la planificación de la Educación Física. *I Congreso nacional innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte* (pp.48-59). Jerez de la Frontera.
- Xiang, P., Lowy, S. & McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 145-161.
- Zabala, M., Viciano, J. & Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes e la educación física de E.S.O. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 48.

EL FÚTBOL Y SUS POSIBILIDADES SOCIO-EDUCATIVAS*

Soccer and its educational and social possibilities

Mauricio Murad Ferreira

Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Sociais

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Dr. Mauricio Murad Ferreira
 Rua Senador Vergueiro, 219 - Bloco A, Apartamento 1106
 Flamengo Cep 22230 000 - Rio de Janeiro. Brasil
 isabela.mauricio@ig.com.br

Fecha de recepción: Abril 2006 • Fecha de aceptación: Mayo 2006

RESUMEN

El principal objetivo de este artículo es investigar las relaciones existentes entre fútbol y educación, partiendo del principio estipulado por la Organización de Naciones Unidas / UNESCO para el año 2005, esto es, valorar el deporte y la Educación Física como elementos de un proyecto de promoción, integración, reeducación y paz social. Por ello, hicimos un inventario de las experiencias exitosas, en el ámbito de la Pedagogía del Deporte, particularmente de los programas educativos involucrados en el fútbol, en diversos países, con diferentes realidades sociales y económicas.

Palabras clave: sociología, educación, cultura, deporte, fútbol.

ABSTRACT

The main goal of this article is to investigate the relations between soccer and education, taking the 2005 United Nations /UNESCO premise - the valorization of sport and Physical Education as elements of promotion, integration, reeducation and social peace - as a starting point. In order to do so, we have done a survey about the well-succeeded experiences in the scope of Pedagogy of Sport, particularly about educational programs that use soccer, in various countries with different social and economic realities.

Key Words: sociology, education, culture, sport, soccer.

* Traducido del portugués por Antonio Sánchez Pato

Alrededor de una introducción: fundamentos y justificantes

Al contrario de lo que muchas veces se ve en la espectacularización de los medios y en el imaginario popular, el fútbol puede ser, y efectivamente ha sido, una institución social (y un elemento de la cultura) que dirige con continuidad creciente su conocido y reconocido potencial lúdico y de socialización, en busca de sentidos, metas y resultados socioeducativos. Innegablemente esto es importante, porque las incontables experiencias con resultados exitosos, norteadas por la pedagogía deportiva en todos los continentes del mundo, contribuyen para mantener, en la agenda de prioridades de los agentes sociales, la formación de la ciudadanía en tanto proceso permanente de reeducación y fuerza-auxiliar de la llamada "doctrina de la no-violencia", en los términos fijados por Bobbio (1995). El objetivo central de este trabajo es investigar las relaciones

existentes entre fútbol y educación, partiendo del principio establecido por la Organización de las Naciones Unidas, por mediación de la UNESCO, para el año de 2005, es decir, valorar el deporte y la Educación Física como elementos de un proyecto de promoción, integración, reeducación y paz social, el cual debe consolidarse a lo largo de los próximos años. La entidad inició el año 2005 con 150 programas de acción real, incluyendo la creación de un equipo de fútbol, que reúne jóvenes palestinos e israelíes. Este proceso tuvo su punto de partida, en 2003, cuando por unanimidad la Asamblea General de la ONU aprobó la idea, de la cual todos los países miembros fueron signatarios. Es importante añadir que el año 2004 fue el Año Europeo de Educación a través del Deporte, por decisión del Parlamento de la Europa Unificada.

Esta coyuntura es el resultado de muchas experiencias exitosas, que en los últimos 15 años, aproximadamente, se pro-

pagaron por el mundo. Con base en investigación científica, teoría, metodología e incluso colaborando con la universidad, se multiplican las iniciativas en esta rica interrelación que conecta fútbol y educación. De Afganistán al Chaco Boliviano, de Sierra Leona a Irak, de la Franja de Gaza a Estados Unidos, de Marruecos a Japón, de la Comunidad Europea a Brasil, son incontables los ejemplos, como veremos más adelante en este trabajo. La propia ONU, conjuntamente con la FIFA, patrocina y financia, hace algunos años, decenas y decenas de miles de "escolinhas de futebol", concebidas como polos de convergencia e irradiación de culturas comunitarias y que muchas veces funcionan, además de como centros de ocio, como ambientes de asociación, reflexión y solidaridad, particularmente para niños y adolescentes, más aún en situaciones sociales precarias.

Los fundamentos del fútbol están asentados en un proceso lúdico, que ayu-

da a reeducar, en su sentido y concepto más amplios, puesto que sus lógicas, la explícita o propiamente deportiva y la implícita o pedagógica, están apoyadas teóricamente en la igualdad de oportunidades, en el respeto a las diferencias y en la asimilación de reglas y normas de convivencia con el otro. El fútbol específicamente –otros deportes colectivos, también– permite una fina sintonía sociológica y filosófica, entre los planos individual y grupal de la existencia humana. Materializa uno de los ideales fundadores de la democracia, de aquello que los griegos clásicos (los atenienses, especialmente) consideraban que era lo mejor y lo más productivo de las actividades humanas: que la acción debe ser siempre colectiva, pero sin excluir el brillo de la iniciativa personal. Y esto, se hace necesario subrayar, es un valor ético que el fútbol puede enfatizar dentro y fuera de los campos. Dentro, por la estructura y dinámica propias del juego. Fuera, en el establecimiento de los lazos de inserción y en el sentimiento de pertenencia a una colectividad. La identidad individual es ritualmente socializada, en la liturgia del fútbol, sin eliminarse, por ello, la delicada y necesaria idiosincrasia.

Así, el fútbol, en calidad de mayor espectáculo de la tierra (44 mil millones de telespectadores, en la Copa de Corea/Japón 2002; previsión de 50, en Alemania 2006), el más difundido y generalizado de entre todos los acaecimientos de masas, enraizado de modo más o menos equivalente por diversas culturas y diferentes realidades, puede recuperar el sentido más amplio del concepto de educación: su comprensión macro-pedagógica, análoga al proceso de socialización y situado en el conjunto de las intersecciones dialécticas, que entrelazan individuos, grupos e instituciones. Actualmente, las investigaciones relacionadas con sus dinámicas internas y externas han arrojado unos resultados y un alcance muy estimulantes y bastante optimistas. Se hace necesario, por lo tanto, que los profesionales de la educación (teóricos y prácticos) observen, acompañen, valoren y estudien el fútbol (los deportes de un modo general), para que éste sea incluido, en tanto temática y lenguaje pedagógico, en su agenda, y de una manera definitiva, irrevocable.

Educadores del porte intelectual de Jean Piaget, Marina Montessori, Paulo Freire y Bruno Betelheim, entre otros, siempre defendieron que los niños tuvieran *tiempo (repito: tiempo) para que sean niños*, para que tengan la oportunidad innegociable del ocio, del tiempo libre, de la broma, de los juegos y de los deportes, experiencias fundamentales para el desarrollo de la creatividad y de la sensibilidad. Experimentos comparativos –implementados por el MIT, *Massachusetts Institute of Technology* y por la *Hebrew University*, de Jerusalén, año 2002– entre clases de alumnos cuyo aprendizaje se basa en ordenadores y otras no, fueron claramente favorables a los últimos. "Piaget llegó a afirmar que las profesoras de los ciclos básicos deberían estimular a sus alumnos hacia la práctica de juegos, mucho más que obligarles a memorizar conceptos o tablas, en el caso de que desearan ser educadoras y no repetidoras de contenidos sistematizados. Los juegos desarrollan estructuras cognitivas, sensorio-motoras y afectivas, o sea, desarrollan la globalidad del ser, por eso ayudan a construir personas mejores, más humanas" (Lima, 1968: 81).

Por lo tanto, para el investigador, más importante que *un juego de fútbol*, son *los juegos del fútbol*. Juegos culturales, redes (Latour, 1997) de sentidos articulados, territorios metalingüísticos. "El rito da alas al plan social e inventa, tal vez, su más profunda realidad" (DaMatta, 1978). El fútbol, muy especialmente, por ser un rito de grandeza asertiva, tal vez la mayor pasión popular del planeta, la más difundida y diseminada. El fútbol es uno de los rituales de mayor sustancia de la llamada cultura popular o, como prefiero y así denomino, "*cultura de las multitudes*"¹, metáfora privilegiada de estructuras existenciales básicas. Estudiarlo es abrir un abanico de posibilidades temáticas de investigación, de trabajo y de conocimiento, en torno a las realidades socio-históricas. "El deporte se arma de tanta expresión, que su espíritu deja de ser inherente al deportista, para trascen-

der a la sociedad" (Lyra Filho, 1952: 130).

El fútbol, expresamente, es más que un deporte profesional de alto rendimiento: es la síntesis de múltiples determinaciones objetivas y subjetivas –emocionales, existenciales, culturales, sociales e históricas– "La esencia del espíritu lúdico es osar, correr riesgos, soportar la incertidumbre y la tensión. (...). Los hombres entran en competición para ser los primeros en fuerza o destreza, en conocimientos o riqueza" (Huizinga, 1971: 59). Lévi-Strauss alerta sobre el carácter metafórico de los juegos, así como de los rituales, pese a sus diferenciaciones: la logística del ritual separa los participantes *a priori*, entre "iniciados y no-iniciados", para reagruparlos después en una sola entidad iniciática; por otro lado, la lógica de lo lúdico es inversa. De una situación simétrica de igualdad, al principio, la ruptura disyuntiva, propia de la naturaleza de la competición, escinde la red original y promueve una diferenciación entre victoriosos y derrotados (1989: 48). A pesar de esas distinciones, la universalidad tanto de los rituales como de los juegos puede ser explicada por ese alcance que ambos tienen para metaforizar las relaciones humanas.

El fútbol es el *deporte más popular del planeta*. Involucra directa e indirectamente a millones de personas, entre practicantes que lo aman, atletas profesionales, animadores e incalculables recursos humanos empleados. Está considerado por los especialistas como la modalidad deportiva más espontánea, imprevisible, simple², estable, barata y democrática para sus practicantes, factores que pueden ayudar a entender su inmensa y diversificada popularidad. Vivenciado con fervor por diferentes sociedades, diferentes épocas históricas, regímenes políticos, clases sociales, ideologías, grupos culturales, franjas etarias, tipos físicos y relaciones de género. "El fútbol mueve en el mundo 255 billones de dólares. La *General Motors*, mayor empresa industrial del planeta, mueve 170 billones de dólares"³.

- 1 Para evitar el laberinto epistemológico a que nos lleva el debate que contrapone "popular" y "erudito". Aún más: apunta hacia la noción de una cultura de masas y no simplemente de masa.
- 2 Son apenas 17 las reglas del fútbol y son de dominio público. "El fútbol americano se rige por más de 1.800 reglas, que, una vez compiladas, llenan un libro de 210 páginas" (Dunning *et al.*, 1990: 25).
- 3 Declaración de João Havelange, grabada en audio. Núcleo de Sociología del Fútbol, Departamento de Ciencias Sociales, UERJ, 1999.

El deporte, de un modo general, ha representado, especialmente en las últimas décadas, un papel social, cultural, económico y educativo de primer orden, correspondiendo a aquello que el filósofo e historiador holandés Johann Huizinga conceptualizó como la dimensión del *homo ludens*, en su trabajo, con este título, de 1938. "La identificación platónica entre el juego y lo sagrado no descalifica a este último, reduciéndolo al juego, pero, por el contrario, equivale a exaltar al primero, elevándolo a las más altas reflexiones del espíritu" (op. cit.: 23). El hemisferio sociológico de la actividad deportiva va mucho más allá de los campos, calles, pistas, piscinas, *rings*, circuitos y alcanza una calidad pedagógica sin par, para la ciudadanía como un todo y específicamente para la infancia y la adolescencia. Si esto es visible en los deportes en general, lo es de forma acentuada en el fútbol, la modalidad más universal y la que más crece en todo el mundo. La FIFA, cuya fundación data del 21 de mayo de 1904, en París, es la mayor entidad aglutinadora de naciones que jamás ha existido en la historia de la humanidad. Reúne más países asociados (208) que cualquiera otra institución, de cualquier naturaleza, consiguió (Iglesia Católica, por ejemplo: 168) más incluso que la ONU (200, creada en 26-6-1945) o el propio COI (192, fundado en 23-6-1894). Muchas de las características que ayudan a explicar la popularidad planetaria y siempre creciente del fútbol, también pertenecen a otros deportes colectivos. Sin embargo, parece que sólo en el fútbol se encuentran todas reunidas.

Como objeto de investigación sociológica, problematizar lo lúdico, así como por su forma cultural y socialmente organizada, reglamentada e institucionalizada, con su lógica interna peculiar, el deporte, es considerado, hoy, imprescindible para la comprensión de la totalidad de lo social. El deporte constituye una parte integrante de la dinámica de las culturas y de las sociedades. Históricamente y hasta donde las investigaciones consiguieron llegar, parece no haber dudas de que el deporte fue una práctica importante de casi todas las organizaciones sociales. "La historia del deporte es inseparable de la cultura humana, pues por medio de ella se comprenden épocas y pueblos, ya que

cada periodo histórico tiene su deporte y la esencia de cada pueblo en él se refleja" (Tubino, 1993: 12).

Es importante reiterar que el conjunto de fenómenos que emergen del fútbol no se restringe a las ocurrencias intrínsecas al universo profesional de esta modalidad. En tanto que "*hecho social total*" (Maus, 1974), el fútbol alcanza una significación mucho más amplia que el de un juego dentro de las "cuatro líneas" y, por consiguiente, sus construcciones y simbologías se transforman en objeto de estudio para las ciencias históricas. Por eso, nuestro texto no se resume al fútbol profesional, aunque lo utilice como punto de partida y lo reconozca como la dimensión modélica y referencial de ese *extenso fenómeno*. Sin embargo, el fenómeno fútbol como objeto de estudio no es solamente aquella modalidad practicada por profesionales federados, reconocidos por contrato legalizado y legitimados por la exposición mediática, por la fama y por la idolatría. Es, también, aquel otro que es jugado por aficionados, broma de niños y ocio de jóvenes y adultos, convertido en ritual por la masa de seguidores (organizados o no), que tiene sentido educativo y de sociabilidad. Dotado de dimensión estética por artistas conocidos y por anónimos, con rasgos de violencia y de generosidad, excluyente e igualitario, que denuncia realidades o las disimula, conciencia o aliena; democrático en sus raíces e historia, autoritario en las relaciones profesionales de trabajo que experimenta y acumula; que sirve de "buen" y "mal" ejemplo; placer y sacrificio, amores y odios; hecho carnaval, jugado, jugueteado, reinventado, globalizado, localizado, usado, convertido en empresa, rentabilizado, investigado, contradictorio... humano. Un amplio, necesario e irrenunciable campo de estudio, de alta magnitud y creciente reputación.

Nuestro trabajo busca contextualizar el terreno deportivo específico, en la territorialidad humana general. El fútbol es un objeto de investigación de amplia capacidad significativa, precisamente porque no es sólo una modalidad deportiva; más que eso es un conjunto de retratos de la vida, de simbologías, de metáforas humanas. Por lo tanto, no se debe medir la calidad temática del fútbol teniendo-

se en cuenta solamente su faceta más conocida, la del deporte profesional. De esta manera, ampliando nuestro territorio de prospección y nuestra lente de observación, *lo que encontramos es sorprendente*, desde un punto de vista socio-educativo. Es posible que descubramos en todos los continentes, en casi todos los países, con las más diversas realidades, numerosas, crecientes y exitosas experiencias educativo-deportivas, con más énfasis para aquellas próximas a poblaciones carentes infanto-juveniles, en ambientes violentos. Envolviendo la práctica de diferentes modalidades, *particularmente el fútbol*, muchas veces en esos contextos, el deporte "toma conciencia" y asume su naturaleza de "hecho social", pudiendo, entonces, funcionar como una especie de contrapunto a situaciones sociales de privación y agresividad. Sus resultados pedagógicos en general son múltiples, sus efectos son indiscutibles y repercuten favorablemente en todas las esferas institucionales y en todas las direcciones.

Más específicamente aún, merecen música de trompetas sus conquistas efectivas en la disminución de los índices de violencia social. Esas iniciativas están esparcidas por el mundo entero y son reconocidas por todos los organismos internacionales responsables, que las valoran e incentivan nuevas experiencias, transformando el *deporte educativo* en política pública necesaria. En las dos últimas décadas, los estudios en torno a esas "escuelas deportivas" vienen multiplicándose en innumerables países, con un significativo apoyo institucional, económico y político, además de la expresa incorporación de equipos multiprofesionales, lo que redundará en un nuevo y prometedor mercado de trabajo, en Educación Física, Servicio Social, Pedagogía, Nutrición, Psicología, Sociología, Enfermería, Derecho, Administración. A pesar de que esos proyectos ocurran más en países pobres y que ahí, en esas realidades, sus efectos se hacen sentir con mayor evidencia, es bueno indicar que el llamado "primer mundo", que también tiene sus problemas sociales, se preocupa, en escala creciente, por el desarrollo y la organización de esos espacios comunitarios de reeducación a través de los deportes.

Deporte y pedagogía social: experiencias exitosas

Las reflexiones, investigaciones y prácticas interrelacionando el deporte de una manera general y la inclusión social o la educación para la ciudadanía, son crecientes y se vienen profundizando en todos los continentes. Con la participación de las entidades responsables por el deporte internacional, como el COI –Comité Olímpico Internacional, la FIFA y la UEFA y sus afiliadas regionales, de las universidades, de los gobiernos y de las ONGS– Organizaciones no-gubernamentales, las experiencias exitosas vienen siendo estudiadas y valoradas en muchos países como una práctica necesaria para la infancia y la juventud, más aún en situaciones sociales carentes. La Pedagogía del Deporte es una área de investigación, enseñanza y desarrollo académico que alcanzó gran respetabilidad internacional. En Brasil, incontables universidades y centros de investigaciones han ampliado los debates y los estudios en este terreno, en la última década, de forma más acentuada. Alemania, Inglaterra, Portugal, México, Argentina, Japón, Estados Unidos, sólo por citar algunos que conozco más de cerca y con los cuales tenemos intercambios culturales, son otros países importantes en el desarrollo de la Pedagogía asociada a los deportes.

"La Pedagogía del deporte problematiza la acción humana, no en su alcance o generalidad, sino apenas en determinados tipos de acción humana marcados por el empeño del movimiento y de la corporalidad. Más concretamente permite analizar, interpretar y comprender las diferentes formas de acción lúdico-deportiva a la luz de perspectivas pedagógicas" (Bento, 1995: 82; 2004). En esta perspectiva, en los últimos 5 años, han sido publicadas diferentes obras, describiendo experiencias y discutiendo aspectos teóricos y metodológicos de la Pedagogía del Deporte. "Hoy día, la educación a través de los deportes es un universo extenso y esencial, para que entendamos muchas de las dimensiones de la escuela, en cuanto institución formal de enseñanza, así como las posibilidades y el alcance de las iniciativas no-formales de enseñanza" (Faria Júnior, 2005: 127).

Casi todas las modalidades deportivas se hacen presentes en esos experimentos comunitarios, sin embargo el fútbol es el deporte más practicado y que más motiva a niños y jóvenes de diferentes culturas, sociedades, clases sociales y etnias. "El fútbol es considerado por los especialistas como la modalidad más barata de practicar, más simple de entender y más democrática. Esto ya se convirtió en un emblema para el fútbol y para sus posibilidades de representación social y de educación para la ciudadanía. Creo que es por eso que el fútbol es el deporte más «globalizado» que existe y por este motivo puede agradar e interesar a casi todo el mundo, como escuela de inclusión social" (DaMatta, 2006: 203).

Con el objetivo de hacer un inventario de las experiencias exitosas en el campo de la Pedagogía del Deporte, hicimos investigaciones en diversos países, utilizando métodos directos e indirectos de investigación. Observación participante, investigación *in loco* y entrevistas directas con participantes de los proyectos fueron los instrumentos directos empleados en los lugares por donde estuve viajando para estudiar, en los últimos 6 años. En este ítem, me gustaría destacar los trabajos realizados en Egipto, en Marruecos y en el África de lengua portuguesa. Las técnicas de prospección indirectas que utilizamos, también en los últimos 6 años, fueron consultas mediante cartas enviadas a las entidades dirigentes del deporte mundial, a la Organización de las Naciones Unidas y a la Organización de los Estados Americanos.

Nos gustaría resaltar que todas esas instituciones consultadas respondieron muy rápidamente y valoraron nuestro trabajo de divulgación de los resultados

positivos de esas experiencias. Además de eso, todas destacaron en la misma medida que la estrategia de desarrollo del deporte pedagógico no será interrumpida, y su continuación y multiplicación por el mundo, es una cuestión prioritaria, como está explicado en la tercera parte de este artículo. Los últimos informes de la ONU, UNESCO, COI y FIFA, principalmente, nos sirvieron de base para el resumen que presentamos más abajo de algunas de esas experiencias principales y de sus vastos y favorables efectos. Son eventos que demuestran la capacidad educativa de las actividades lúdicas y de su forma deportiva, de manera significativa (pero no sólo) para poblaciones en situación de marginación social.

El Baloncesto de la Medianoche⁴ y la Política Nacional de Campus de Soccer, en los Estados Unidos, para niños y jóvenes marginados de ambos sexos, con grandes resultados; la *Vila Olímpica da Mangueira*⁵, en Río de Janeiro / Brasil; los *Centros de Desporto Associativo*, en Portugal; el Fútbol de las Poblaciones, comunidades miserables y con alta tasa de violencia, en Venezuela, área del Gran Caracas, con el apoyo de la FIFA; el *Deporte para los Desplazados*, en Colombia, con el apoyo de la FIFA y de la ONU, en el centro del narcotráfico, en el Gran Medellín, que es considerado el más violento del planeta, con la preocupante estadística de 110 muertos por día y 180 solicitudes diarias de ayuda por personas amenazadas. La meta de este proyecto es reducir las áreas de tensión y violencia entre la juventud. De acuerdo con las entidades anteriormente referidas, los resultados no son óptimos, pero son bastante razonables, lo que justifica la continuidad y ampliación del proyecto.

4 Entre las diez de la noche y las tres de la madrugada, grupos de profesionales capacitados para esta tarea recogen a los "menores abandonados", que son registrados, alimentados, reciben clases y practican el baloncesto hasta altas horas. Exhaustos, al final, no quieren otra cosa a no ser comer y dormir y esto ocurre en instituciones apropiadas. Iniciada en Nueva York, en 1995, el saldo de esa experiencia es muy positivo (reducción de la criminalidad y de la tóxica dependencia) y hoy está presente en muchas de las grandes e medias ciudades norte-americanas. Algunos de esos atletas aficionados ya han sido reclutados por clubes y hasta por la NBA.

5 La Villa Olímpica inició sus trabajos en 1986 y ya ha sido considerada por la ONU el proyecto social más importante del mundo. La emblemática *Escola de Samba* inició la idea del deporte pedagógico comunitario, después copiada por más de 60.000 localidades extendidas por todo Brasil. Para tener derecho a la práctica deportiva, el aspirante tiene que enseñar el "boletín escolar" o la "cartera de trabajo", debidamente actualizados. Es la valoración por medio de lo lúdico, de actividades imprescindibles, como la educación y el trabajo, que son pilares esenciales de una sociedad que pretende ser más igualitaria. De esta forma, varias modalidades, especialmente el fútbol, rescataron a los jóvenes de los barrios bajos, hace mucho tiempo expuestos a la marginalidad del tráfico de drogas. Las estadísticas del Juzgado de Menores de Río de Janeiro, ampliamente divulgadas, son alentadoras.

El *Fútbol Femenino* de Irán, en el cual por primera vez, desde la Revolución Islámica, del *Ayatolah Khomeini*, en 1979, las mujeres pudieron sacar en público la cobertura sagrada del rostro, el *Chador*, y la *Burka*, el velo completo, que va de la cabeza a los pies, además de que, dentro de los estadios, podían caminar sin la compañía masculina obligatoria, del *Mahram*, padre, hermano o marido; el Fútbol de Integración en Kabul, la capital de Afganistán⁶, para niños y jóvenes, proyecto de la FIFA, año 2000, que recibió el apoyo de los *Talibanes*, soldados fundamentalistas islámicos ultra violentos, que aceptaron también la solicitud de las autoridades deportivas internacionales, responsables por la implantación del programa, y dejaron de usar el Estadio de Fútbol de Kabul como espacio de ejecución pública; los Clubes de Hinchadas Organizadas, en Japón, con un total del 67% de sus integrantes, compuestos de niños y de mujeres, según la *J-League*, Liga Japonesa de Fútbol Profesional, año 2001; las Pelotas del Anochecer en el Desierto de Egipto, en Giza, a la sombra de las milenarias pirámides de *Queóps*, *Quefrin* y *Miquerinos*; el fútbol para la juventud en Timor Este, proyecto que tuvo su inicio el año 2001, fue acompañado de cerca por la principal líder del país, *Xanana Gusmão-Kay Tritura Xanana Gusmão* se convirtió, en 2002, en el primer presidente electo, obteniendo un 87% de los votos válidos, lo cual valora e incentiva mucho dos de sus pasiones: la fotografía y el fútbol.

El Estrella Roja, que es el equipo de fútbol más popular de Líbano, quien sabe, del mundo, obviamente, si tomáramos como criterio el porcentaje de socios –un 80% de los libaneses– organizó torneos entre las 3 grandes religiones monoteístas: el Cristianismo, el Judaísmo y el Islamismo, como contribución a la difícil paz en la región del Oriente Medio; en Marruecos, desde 1995, el FNDS –*Fonds National de Développement du Sport*– viene invirtiendo recursos públicos y privados en el desarrollo del deporte nacional, ba-

jo el siguiente y revelador lema: "*Avec nous, le jeu devient un acte citoyen*". Como parte de los variados paisajes locales y componiendo los escenarios socio-geográficos, se ven "campitos de pelota" esparcidos por todas las regiones, tanto en las ciudades más importantes, como Marrakech, Rabat (la capital), Casablanca, Agadir, Fès o Meknès, como en las áreas rurales, en un país donde la agricultura domina el 90% de la economía; en mayo de 2000, la FIFA realizó en Roma un partido de fútbol entre las Selecciones de Israel y de Palestina, idea compartida por la ONU y concebida como un evento facilitador de las negociaciones de paz, en la compleja y antigua cuestión de la violencia política y religiosa del Oriente Medio; es asimismo de la ONU este dato: durante el Mundial de 1998, ocurrido en Francia, la disminución de los conflictos en el Oriente Medio fue de cerca de un 80%.

La estrategia mundial de los deportes para la *inclusión de personas con deficiencias físicas y mentales* (categorías: amputados, parálisis cerebral, deficiencia mental, deficiencia visual y silla-de-ruedas), cuyo lema es "Victoria contra la Discriminación", en más de 150 países, que participan directa o indirectamente de las Para Olimpiadas, organizadas por el COI cada 4 años. Según el "Congreso Europeo sobre Deficiencia", reunido en Madrid/2002, son más de 50 millones las personas con deficiencias, solamente en Europa.

En 1998, la prestigiada Universidad de Nueva York hizo publicar los resultados de su "Proyecto Mozart", de entre los cuales resaltamos: a) un 32% más en el *quantum* de los resultados de inteligencia, para aquellos que se dedicaban a los deportes, comparativamente a los estudiantes de informática, b) las formas de inteligencia (de un modo general) consideradas superiores fueron las referidas a los profesionales de la Física nuclear, de la música erudita, del pilotaje de avión y del jugar fútbol con genialidad, y c) investigación con mujeres exitosas, en ocupaciones dominadas por hombres, concluyó

que todas ellas habían practicado fútbol –soccer– cuando eran jóvenes.

Junio de 1984, en la Reunión de *Fontainebleau*, el Consejo Europeo decide crear un comité *ad hoc* sobre "La Europa de los Ciudadanos", consagrando las dimensiones individual y humana de la construcción europea. Los Jefes de Estado y de Gobierno reconocieron que, para progresar, la Europa Comunitaria no podría limitarse a las cuestiones de economía y de política, aunque debería, sí, buscar dotarse de una "alma". En 1985, la cumbre continental de Milán adoptó, por unanimidad, el Informe *Addonnino* que subrayaba, entre otras cuestiones, que "el deporte representa un medio privilegiado para reforzar el sentimiento de pertenencia de los ciudadanos europeos a la misma Comunidad. Parte integrante de nuestro patrimonio cultural, el deporte siempre fue un medio muy particular de establecer lazos entre los pueblos, más allá de las barreras lingüísticas y de los estereotipos nacionales". Desde entonces, la Comunidad Europea ha desarrollado planes y programas conjuntos, profesionales y no profesionales, de educación y de comunicación, a través de la "Carta del Deporte". La media europea de participación de la juventud, por ejemplo, en actividades asociadas al deporte, está en torno a un 90%, si consideráramos la franja etaria entre 11 y 14 años. Es importante referir que más del 80% de ese total son experiencias relativas al fútbol y que esta tendencia no es exclusiva del continente europeo.

Casi todas las investigaciones de todos los rincones del mundo son unánimes en concluir que la participación de niños y jóvenes, en prácticas deportivas, funciona como una especie de precondition esencial para el buen desarrollo de los estudios formalizados por la institución escolar, para el proceso de las interacciones sociales y para una base formativa de valores éticos. En síntesis, contribuyen de modo edificante en la *construcción de la ciudadanía*. En todos los continentes, prácticamente en todos los países, hay iniciativas de esa naturaleza que transforman los deportes y específicamente la más popular de las modalidades, el fútbol, en elemento de motivación para la convivencia e impulso potencial para el cambio. El pro-

6 El fútbol es la modalidad deportiva más popular en el país y ya estuvo prohibido entre 1994 y 1997. Su liberalización fue una de las primeras medidas del régimen *talibán*, que llegó al poder en 1996. Junto con el boxeo, es uno de los raros deportes hoy permitidos, pues no es considerado ofensivo al libro sagrado del islamismo, el *Corán*. La Federación de Fútbol fue fundada en 1933 y se afilió a la FIFA en 1948. Las últimas estadísticas son de 1998 y dan fe de la existencia de más de 30 clubes de fútbol y más de 5.000 jugadores federados. Fuente: "Boletín de la FIFA", 2001.

yecto de esas "escuelas" pretende, en gran medida, que las mismas sean verdaderos centros comunitarios de educación social y ciudadana. Su vitalidad y proliferación son indicadores vibrantes de esas posibilidades del deporte en general y del fútbol en particular, en cuanto *contribuciones educativas y pacificadoras*.

A modo de conclusión: multiplicar es preciso

La historia mundial del fútbol (de los deportes de un modo general) está marcada por la presencia y participación de los colegios en la concepción de su ideario, en la construcción del estilo de juego y en la formulación de sus reglas. El fútbol nació en la Inglaterra del siglo XIX como deporte de élite, como actividad de *gentleman*, con los nobles y sus hijos que frecuentaban las *public schools* de la conservadorísima e imperialista "Era Vitoriana". Incontables y diferentes reglas surgieron en los incontables y diferentes colegios que practicaban la modalidad y, entre 1810/1840, la multiplicación de las instituciones de enseñanza que se adherieron al nuevo juego, así como la consecuente proliferación de normas, impusieron la necesidad de la reglamentación.

La reunión realizada en *Cambridge*, en 1848, y la fundación en Londres de la *Football Association*, en 1863, fueron momentos decisivos para la constitución del fútbol actual. Un código único de reglas y fundamentos del juego fue pensado de nuevo, discutido, elaborado y escrito colectivamente. De esa manera estaban creadas las bases de la *football association*. La fecha exacta: 26 de octubre de 1863. El lugar: Londres, Inglaterra. ¿Por qué 11 jugadores? Porque *fueron 11 los*

colegios / equipos que participaron en la histórica reunión, en la *Old Freemason's Tavern*, en la *Great Queen Street*. Esta historia se reprodujo, de modo más o menos semejante, en diversos lugares del mundo. En Brasil, un elemento que debe ser subrayado en la historia social de nuestro fútbol es la actuación de los colegios religiosos, principalmente los católicos en Río de Janeiro y en São Paulo.

Se podría, entonces, construir una estimulante hipótesis, tal sea, la de que ese movimiento internacional del *fútbol educativo* es una especie de rescate histórico de las relaciones culturales fundadoras de esta modalidad (Figueiredo, 2006; Murad, 2004), en una perspectiva de retorno a los orígenes institucionales de este deporte y de amplificación sociológica al mismo tiempo. Pero es evidente que este proceso, en su etapa contemporánea, está dotado de estructuras y dinámicas propias, diferentes de aquellas de los tiempos iniciales.

En las coyunturas inaugurales y elitistas, las escuelas, en la condición de instituciones formales de enseñanza y educación, fueron centros irradiadores de este juego, en una dinámica, podemos decir así, "de dentro hacia fuera". En la actualidad, donde el fútbol es el deporte más popular del mundo, diseminado como está en contextos más amplios, las llamadas "escuelas" invirtieron esta tendencia y, ahora, son lugares de atracción, convergencia y encuentro de culturas diversas. Operan como elementos de política pública, de integración y socialización, como espacios institucionales de aprendizaje, organización y aprovechamiento del tiempo-libre, un *proceso de enseñanza y de reeducación no-formal*.

Es de fundamental importancia observar que los datos e informaciones de las

investigaciones realizadas fueron presentados aquí de manera sintética. Es un resumen para apuntar una perspectiva, un sentido. Creo que ésta es la mayor cualidad de la pedagogía basada en los deportes. Entonces, repito: hicimos sólo un resumen de las experiencias exitosas existentes y disponibles para los estudiosos. De lo contrario el artículo quedaría excesivamente extenso. Para aquellos que deseen más detalles sobre los trabajos de investigación hechos, sugiero la consulta de los capítulos de la investigación de campo de mi tesis de doctorado, que consta en las referencias bibliográficas al fin del presente texto. Más aún: la lectura de la segunda parte del artículo debe estar contextualizada en las concepciones teóricas definidas en la primera.

Los efectos de esas experiencias han sido considerados positivos, para diferentes realidades, en diversos países. La idea en marcha para el futuro, a corto y medio plazo, es la elaboración de nuevos proyectos que integren educación y fútbol, a partir de las experiencias concretas y exitosas, que ahí están en pleno funcionamiento. En resumen, es consolidar y multiplicar. Mantener esas "escuelas" como elementos de la cultura local y de los llamados "corredores productivos" locales (Ibase, 2005), como medio de inclusión, ciudadanía y pedagogía, para posteriormente estimular el crecimiento y el intercambio de esas experiencias. Y más: desarrollar permanentemente sus fundamentos, sus principios teóricos y metodológicos, con el fin de infundirles más consistencia y uniformidad y ahondar en sus compromisos con los ambientes locales y sus "corredores productivos", en una cadena dilatada, de culturas internacionales y participaciones comunitarias colectivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo das Letras Editores.
- Bento, J. O. (2004). *Artigos no Jornal A Bola*. Lisboa.
- Bobbio, N. (1995). *Dicionário de política*. Brasília: Editorial UNB.
- DaMatta, R. (1982). *O universo do futebol*. Rio de Janeiro: Pinakothek.
- DaMatta, R. (2006). *A bola corre mais do que os homens*. Rio de Janeiro: Editorial Rocco.
- Debord, G. (1971). *Société du spectacle*. Paris: Champ Libre.
- Dunning, E. et al. (1990). *Football on trial - spectator violence and development in the football world*. London: Routledge.
- Faria Júnior, A. (2005). *Escolas e esportes*. Rio de Janeiro: Universo.
- Figueiredo, C. (2006). *Pedagogia esportiva e inclusão social*. Rio de Janeiro: Universo.
- Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens: estudo sobre a função social do jogo*. São Paulo: Editorial Perspectiva.
- Ibase, Instituto Brasileiro de Análises Sociais (2005). *Relatório*.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1997). *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Lévi-Strauss, C. (1979). *Introdução à obra de Marcel Mauss. In Estruturalismo: antologia de textos teóricos*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Lima, L. O. (1968). *Dinâmica de grupo*. Edição mimeografada. Rio de Janeiro: SENAI.
- Lyra Filho, J. (1952). *Introdução ao Direito desportivo*. Rio de Janeiro: Pongetti.
- Mauss, M. (1974). *Ensaio sobre a dádiva. In Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EDUSP.
- Mosquera, M. J., Lera, A. & Sánchez, A. (2000). *No violencia y deporte*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Murad, M. (1996). *Dos pés à cabeça: elementos básicos de sociologia do futebol*. Rio de Janeiro: Irradiação Cultural.
- Murad, M. (2004). *Tese de doutoramento*. Universidad do Porto / Portugal.
- Tubino, M. (1993). *O que é esporte*. São Paulo: Editorial Brasiliense.

Programa de Postgrado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Master Doctorado Oficial en Educación Física y Deporte. Curso 2006/2007

- **ÁREA DE CONOCIMIENTO:** Educación Física y Deportiva.
- **MATERIA QUE ABARCAN EL PROGRAMA:** Metodología de la investigación, estadística aplicada, análisis experimental de la conducta, pedagogía, psicopedagogía, longevidad, prevención, actividad física para toda la vida.
- **LICENCIATURAS CONSIDERADAS CON RELACIÓN AL PROGRAMA:** Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Educación Física, Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Medicina.

Periodo docente

- Metodología de la investigación en educación física y salud (6 créditos ECTS).
- Estadística aplicada (4,5 créditos ECTS).
- Enfoques y tendencias de investigación en educación física (4,5 créditos ECTS).
- Evaluación y calidad del aprendizaje (4,5 créditos ECTS).
- Psicología aplicada a la educación física (4,5 créditos ECTS).
- Salud y longevidad (4,5 créditos ECTS).
- Desarrollo y evaluación físico-biológica (4,5 créditos ECTS).
- Actividad física para toda la vida (4,5 créditos ECTS).
- Gestión, prevención, y seguridad en educación física (4,5 créditos ECTS).
- Practicum (9 créditos ECTS).
- Tesis de Master (9 créditos ECTS).

Periodo de investigación (Líneas de investigación)

- Evaluación en Educación Física
- Actividad Física, salud y longevidad
- Juegos tradicionales
- Actividad Física y psicología
- Iniciación deportiva y deporte escolar
- Valores educativos y Olimpismo
- Prevención de accidentes en educación física
- Seguridad y accesibilidad en instalaciones deportivas
- Enfoques y tendencias en Educación Física
- Valoración físico-biológica

RESPUESTAS, ADAPTACIONES Y SIMETRÍA DE LA HUELLA PLANTAR PRODUCIDAS POR LA PRÁCTICA DE LA MARCHA ATLÉTICA

Answers, adaptations and symmetry of the track to plant produced for the practice of the athletic march

José Luis López Elvira¹, Marta Meana Riera¹,
Francisco José Vera García² & Juan Alfonso García Roca¹

¹ Universidad Católica San Antonio de Murcia. Facultad de Ciencias de la Salud, la Actividad Física y del Deporte.

² Universidad Miguel Hernández de Elche. Área de Educación Física y Deportiva del Departamento de Arte, Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Dr. José Luis López Elvira
 Universidad Católica San Antonio de Murcia.
 Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
 Campus de los Jerónimos s/n. 30107 Guadalupe, Murcia. España
 jllevira@pdi.ucam.edu

Fecha de recepción: Febrero 2006 • Fecha de aceptación: Abril 2006

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue determinar el efecto que tiene la práctica de la marcha atlética sobre las estructuras del pie, tanto en las respuestas inmediatas a la práctica como en las adaptaciones a largo plazo por el entrenamiento. Para ello se realizaron tres tomas de la huella plantar por el método el fotopodograma a una muestra de 17 marchadores jóvenes. La primera y segunda toma se realizaron en ambos pies a mediados de temporada, en reposo y tras 30 min de marcha respectivamente. La tercera toma también en reposo sobre el pie dominante 3 meses después, al final de la temporada. Los resultados indican que no hay diferencias entre el pie derecho e izquierdo, ni antes ni después del ejercicio. Sin embargo, al analizar el efecto en las respuestas se encontraron comportamientos distintos. Mientras que el pie derecho mostró incrementos significativos en el ancho del antepié y mediopié ($P < 0,05$), en el pie izquierdo se manifestó un incremento en la longitud del pie. Este comportamiento distinto puede deberse a las características del circuito sobre el que se realizó la marcha, circular con giro a la izquierda. Esto nos lleva a sugerir que para evitar posibles sobrecargas y descompensaciones los entrenamientos se desarrollen en circuitos equilibrados en curvas a ambos lados, o en caso de realizarse en circuito cerrado, que se cambie con frecuencia el sentido de giro. En cuanto a las adaptaciones, siguen un patrón similar al de las respuestas del pie derecho, se encontraron incrementos significativos en el ancho del antepié, aunque también se incrementó significativamente la longitud del pie, si bien creemos que esto último puede haberse debido al desarrollo propio de los atletas, ya que muchos se encontraban en edad de crecimiento.

Palabras clave: biomecánica, huella plantar, respuestas, adaptaciones, marcha atlética.

ABSTRACT

The purpose of this paper was to determine the effect of the race walking exercise on the structures of the foot, so much in the immediate responses to the practice as in the long term training adaptations. Footprints were recorded three times using the photopodogram methodology on a sample of 17 young race walkers. The first one and second footprints were carried out in both feet at the middle of the season, in rest and after 30 min race walking respectively. The third was taken in rest on the dominant foot 3 months later, at the end of the season. The results indicate that there are not differences among the right and left foot, neither before nor after the exercise. However, the responses showed different behaviour. While the right foot showed significant increments in the width of the forefoot and midfoot ($P < 0.05$), the left foot showed an increment in the length of the foot. This different behaviour can be due to the characteristics of the circuit on which the race walk was carried out, circular with turn to the left. This takes us to suggest that, to avoid overloads and muscular unbalances the race walkers should train in circuits balanced in curves to either sides, or if in circular circuits frequently change the turning sense. The adaptations followed a similar pattern to that of the responses of the right foot. There were significant increments in the width of the forefoot, although the length of the foot also increased significantly. Anyway, we believe that the last could be due to the intrinsic characteristic of the athletes, since many of them were in age of growing.

Key words: biomechanics, footprint, responses, adaptations, race walk.

Introducción

En las actividades desarrolladas en el medio terrestre, el pie es la estructura anatómica que soporta y transmite las fuerzas de reacción del suelo al resto del cuerpo. El ejercicio físico supone para el pie recibir una serie de esfuerzos o estrés mecánicos que serán específicos para cada modalidad deportiva, y que van a producir una serie de respuestas (adaptaciones temporales) en su estructura. Estas respuestas dependerán de la modalidad deportiva practicada, de la dirección en la que se produzcan los esfuerzos en cada zona del pie y también de la composición corporal (Sirgo & Aguado, 1991a, 1991b). Aunque la tendencia habitual es hacia una dilatación de la huella en todas sus partes (antepié, mediopié y retropié), unas se verán más afectadas que otras en función del tipo de acciones deportivas realizadas y las zonas más solicitadas. Así, Sirgo y Aguado (1992) encontraron un mayor porcentaje de pie cavo en un grupo de gimnasia rítmica que en otro de gimnasia artística. En otro estudio, Sirgo y Aguado (1991b) concluyen que tras un partido de voleibol, en los jugadores longilíneos se incrementa en mayor grado la longitud que la anchura de la huella plantar, mientras que los jugadores mesomórficos presentan mayor tendencia al ensanchamiento que a la elongación.

Igualmente, podemos encontrar diferencias entre las sollicitaciones mecánicas del pie izquierdo y el derecho del mismo deportista, debidas a asimetrías en la técnica deportiva. Estas diferencias entre ambos pies se dan principalmente en deportes asimétricos, en los que cada una de las extremidades tiene su propia función dentro de las acciones técnicas (pierna de apoyo, pierna de ataque, pierna hábil, etc.). Por ejemplo, los jugadores de balonmano muestran niveles diferentes post esfuerzo en el grado de hundimiento de la huella plantar entre el pie de impulso en el tiro y el otro pie (Sirgo & Aguado, 1991a), mientras que no se encuentran diferencias significativas entre el pie dominante y el no dominante en gimnastas (Sirgo, Aguado, Tejedor, & Brel, 1992). En ocasiones, las diferencias pueden dar pistas acerca de la existencia de sobrecargas en determinados segmentos

y la posibilidad de que se produzcan lesiones musculoesqueléticas.

Por otra parte, se observa y está reconocido en el ámbito de la podología deportiva, que los deportistas entrenados mantienen el arco plantar más elevado que personas sedentarias (Sirgo et al., 1992). Esto indica que cuando los esfuerzos específicos del ejercicio se repiten a lo largo de un periodo de entrenamiento, se tornan en adaptaciones permanentes, que tienden a modelar hacia un pie más cavo, con una mayor altura del arco interno por una mayor rigidez de las estructuras que lo soportan.

El análisis de la huella plantar proporciona una forma sencilla y válida de analizar las estructuras del pie (Shiang, Lee, Lee, & Chui, 1998), ya que sus dimensiones son fiel reflejo de las estructuras anatómicas (Hamill, Bates, Knutzen, & Kirkpatrick, 1989). Diversos estudios han comparado el análisis de la huella plantar con la altura del escafoides, indicación directa de la altura del arco, medida por métodos de palpación externa y también por métodos radiográficos. Estos estudios han determinado que el análisis de la huella plantar es útil como método indirecto de medición de la altura del arco (Chu, Lee, Chu, Wang, & Lee, 1995; Kanatli, Yetkin, & Cila, 2001; McCrory, Young, Boulton, & Cavanagh, 1997; Shiang, Lee, Lee, & Chui, 1998; Staheli, Chew, & Corbett, 1987). Existen multitud de protocolos de análisis de la huella plantar, entre los más conocidos, el índice del arco (Cavanagh & Rodgers, 1987), el índice de la longitud del arco (Hawes, Nachbauer, Sovak, & Nigg, 1992), el índice del arco truncado (Hawes, Nachbauer, Sovak, & Nigg, 1992), el índice de la huella (Irwin, 1937) y el ángulo del arco (Clarke, 1933). Para este trabajo se ha escogido el índice de Hernández Corvo (1990), por tratarse de un protocolo muy preciso y claramente definido, además de que es el método empleado en los escasos trabajos que han analizado las modificaciones del pie ante el ejercicio.

La marcha atlética es una modalidad deportiva en la que la técnica del apoyo somete al pie a una serie de esfuerzos que van más allá de la normalidad, y son mantenidos durante periodos muy prolongados de tiempo, aunque por otro lado se aplican de forma simétrica en los dos pies.

Hasta el momento, no se conocen estudios sobre los efectos de esos esfuerzos a partir de las respuestas y adaptaciones del pie en la marcha atlética. No sólo eso, sino que son muy escasos los estudios publicados que prestan atención a este tema, ninguno de ellos en el ámbito internacional, lo que hace difícil la comparación de los resultados. Este trabajo pretende llenar ese importante vacío, ya que en caso de producirse modificaciones notables, éstas tendrían que ser consideradas en aspectos como la planificación del entrenamiento o la elección del calzado deportivo.

Las hipótesis que planteamos son que la marcha atlética se mostrará como una modalidad deportiva simétrica para ambos pies, que producirá respuestas haciendo el pie más ancho proporcionalmente en todo el pie y que las adaptaciones harán que la bóveda plantar se eleve y vuelva el pie más cavo.

Objetivos

Los objetivos del trabajo fueron:

- Analizar la simetría entre pie derecho e izquierdo en la huella plantar de los atletas marchadores antes y después del ejercicio.
- Estudiar los efectos de la marcha atlética sobre la huella plantar en forma de respuestas inmediatas y de adaptaciones a largo plazo.

Material y Métodos

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 17 marchadores (8 chicos y 9 chicas) de la región de Murcia. Las características descriptivas son: edad $16,4 \pm 3,8$ años, masa $52,4 \pm 9,5$ kg y talla $166,3 \pm 10,1$ cm. Todos ellos llevaban más de 2 años entrenando marcha atlética con una frecuencia de al menos tres días por semana, eran de buen nivel nacional en sus respectivas categorías y dos de ellos de nivel internacional. Todos los participantes, o sus padres en caso de ser menores de edad, firmaron un consentimiento informado acorde con la legislación sobre ensayos clínicos en humanos. Hasta el momento de las pruebas ninguno de los par-

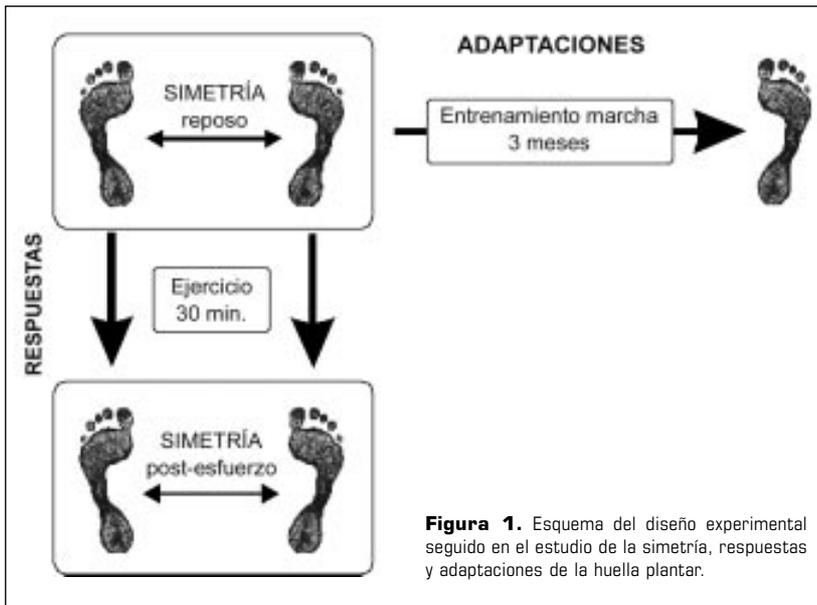


Figura 1. Esquema del diseño experimental seguido en el estudio de la simetría, respuestas y adaptaciones de la huella plantar.

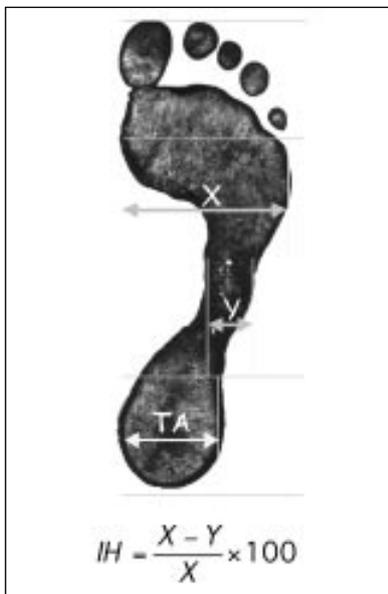


Figura 2. Protocolo seguido para analizar las huellas plantares (Hernández, 1990). IH- índice de la huella; X- ancho del antepié; Y- ancho del mediopié; TA- ancho del talón; LON- longitud del pie.

participantes había padecido operaciones quirúrgicas ni se le había diagnosticado ningún tipo de alteración en el pie, ni tampoco había usado plantillas ortopédicas que pudieran alterar la forma de la huella plantar o la dinámica del pie.

Protocolos

Con el fin de analizar las asimetrías producidas por la práctica de la marcha, se realizó un registro de la huella plantar de ambos pies en situación de reposo y tras 30 min de marcha a ritmo cómodo por un circuito cerrado de tartán blando

de unos 500 m. Estos mismos registros se utilizaron para analizar las respuestas provocadas en cada pie tras el ejercicio. Para estudiar las adaptaciones producidas por el entrenamiento, se realizaron dos tomas en distintos periodos de la temporada. La primera toma es la ya comentada en la que se analizaron las respuestas, llevada a cabo a mitad de temporada en marzo. La segunda toma se realizó al final del periodo competitivo en junio, en la que se registró únicamente el pie dominante, determinado como el pie preferido para chutar (Hamill, Bates, Knutzen, & Kirkpatric, 1989). No se registró el otro pie porque no se consideró relevante para la resolución de las hipótesis y por economía de tiempo. En la Figura 1 se muestra un esquema del diseño experimental.

Para obtener las huellas plantares se empleó el método del fotopodograma, descrito por Viladot (1989, 1992), consistente en humedecer la planta del pie con líquido revelador fotográfico para inmediatamente apoyarlo sobre papel de fotografía en blanco y negro. Esta metodología permite obtener registros permanentes de alta calidad (Aguado, Izquierdo, & González, 1997). Los registros se realizaron en apoyo bipodal con los dos pies descalzos permaneciendo en posición anatómica y repartiendo el peso corporal equilibradamente entre los dos pies.

Las huellas plantares se escanearon y se guardaron en formato de imagen digital *jpg* con una resolución de 200 ppp y un factor de compresión del 80%.

Análisis de datos

Para analizar las huellas plantares se empleó el índice de la huella descrito por Hernández (1990), que sitúa el tipo de pie en una escala que va desde pie plano hasta pie cavo extremo. El índice relaciona el ancho del antepié con el ancho del mediopié en dirección perpendicular a una línea que une los dos puntos más internos de la huella. El índice se calcula según la ecuación de la Figura 2.

Todas las mediciones se realizaron con el programa Corel Draw 8 con una sensibilidad de 0,01 cm.

Se realizó un análisis de la fiabilidad del método registrando dos huellas consecutivas a 20 sujetos siguiendo el mismo protocolo. Las huellas fueron analizadas por un mismo investigador, resultando para todas las medidas un ICC mayor de 0,96. También se analizó la objetividad comparando el análisis de una misma huella por dos investigadores, se obtuvo un ICC mayor de 0,98.

Análisis estadístico

Se utilizó estadística no paramétrica, dado el bajo número de sujetos en el apartado de las adaptaciones por muerte experimental. Para comparar las respuestas y las adaptaciones producidas en un mismo pie, se utilizó el test de Wilcoxon de comparación de medias para muestras relacionadas. Para comparar las diferencias entre pie derecho e izquierdo se utilizó el test de la U de Mann-Whitney para muestras independientes. El nivel de probabilidad elegido como estadísticamente significativo fue $P < 0,05$. Todo el análisis estadístico se llevó a cabo con el programa SPSS 12.0.

Resultados

En la Tabla 1 se presenta la estadística descriptiva de las medidas tomadas en la huella plantar del pie dominante en situación de reposo.

En la Figura 3 se presentan los resultados comparativos de las huellas del pie derecho e izquierdo antes y después del ejercicio. Las diferencias entre ambos pies son mínimas y en ningún caso estadísticamente significativas.

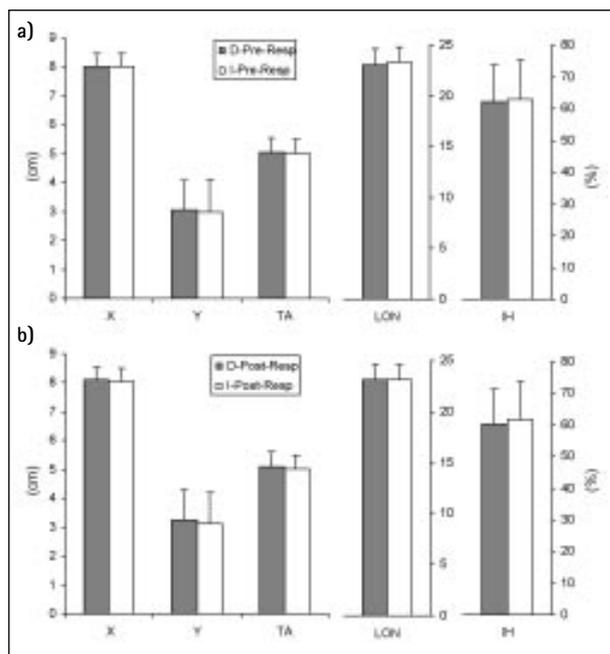


Figura 3. Comparación pie derecho e izquierdo antes del ejercicio (a) y después del ejercicio (b). Las barras de error representan la desviación estándar. D- derecho; I- izquierdo; Pre-Resp- toma previa al ejercicio; Post-Resp- toma posterior al ejercicio; X- ancho del antepié; Y- ancho del mediopié; TA- ancho del talón; LON- longitud del pie; IH- índice de la huella. No se encuentran diferencias significativas en ningún caso, lo que indica simetría en ambos pies. (n = 17).

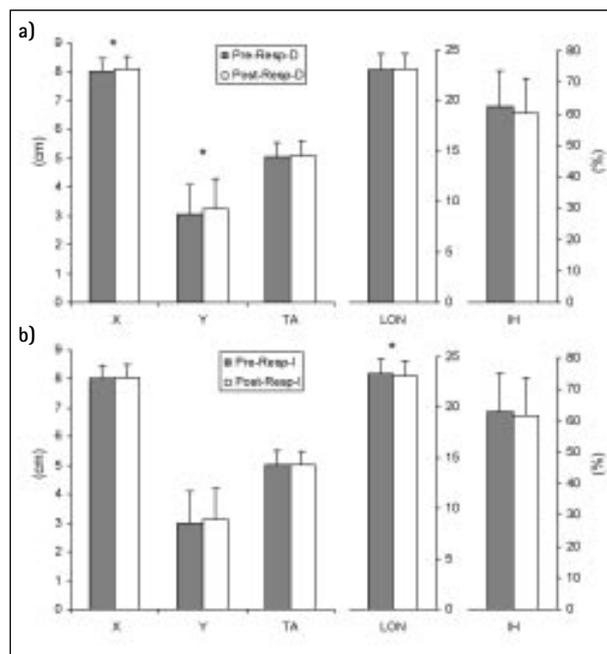


Figura 4. Respuestas producidas por la práctica de 30 min de marcha atlética en el pie derecho (a) e izquierdo (b). Las barras de error representan la desviación estándar. Pre-Resp- toma previa al ejercicio; Post-Resp- toma posterior al ejercicio; D- derecho; I- izquierdo; X- ancho del antepié; Y- ancho del mediopié; TA- ancho del talón; LON- longitud del pie; IH- índice de la huella. * P < 0,05. (n = 17).

En la Figura 4 se muestran los resultados relativos a la medición de las respuestas mediante la comparación de la huella de cada pie antes y después del ejercicio. En las mediciones lineales se aprecia un incremento tras el ejercicio, mayor en el pie derecho. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los valores del ancho del antepié y del mediopié del pie derecho. Por otra parte, la longitud del pie derecho se incrementó mínimamente, mientras que en el pie izquierdo se redujo significativamente. El índice de la huella disminuyó su valor, aunque no de forma significativa.

En la Figura 5 se pueden observar las modificaciones en la huella plantar del pie dominante a consecuencia de las adaptaciones producidas por el entrenamiento de la marcha atlética. Estas modificaciones siguen la pauta encontrada en las respuestas del pie derecho, el pie predominantemente analizado en las adaptaciones puesto que todos menos uno eran diestros. Las mediciones lineales muestran un incremento mayor que en las respuestas, resultando estadísticamente significativo para el ancho del antepié y la longitud del pie. El índice de la huella también se redujo, aunque no significativamente.

Tabla 1. Estadística descriptiva de las mediciones tomadas sobre la huella plantar del pie dominante.

	Media	Desv. est.	Mínimo	Máximo
X (cm)	8,03	0,46	7,36	9,01
Y (cm)	3,03	1,04	1,39	4,67
TA (cm)	5,05	0,51	4,34	6,17
LON (cm)	23,13	1,52	21,04	25,56
IH (%)	62,69	11,41	47,73	81,17

X- ancho del antepié; Y- ancho del mediopié; TA- ancho del talón; LON- longitud del pie; IH- índice de la huella. (n = 17).

Discusión

Se ha visto que el valor medio del índice de la huella de los marchadores en reposo es 62,69%, lo que los encuadra en la categoría de pie cavo. Sin embargo, a pesar de que parece demostrar una tendencia al pie cavo, no se puede concluir que sea debida exclusivamente a la práctica de la marcha atlética, puesto que se han encontrado valores entre el 47,73% y el 81,17% (entre pie normal y cavo fuerte).

Simetría de los pies

Las diferencias encontradas entre pie derecho e izquierdo han sido mínimas tanto en la situación de reposo como después del ejercicio de marcha. Puede concluirse, por tanto, que la marcha atlética es una modalidad deportiva que no pro-

duce asimetrías en la huella plantar. Este mismo comportamiento se ha encontrado en deportistas de gimnasia rítmica y artística (Sirgo et al., 1992), y no en jugadores de balonmano, en los que se encontraron diferencias entre ambos pies tras un partido (Sirgo & Aguado, 1991a).

Respuestas pie derecho y pie izquierdo

El análisis de las respuestas al ejercicio de la huella plantar permite estimar el grado de estrés que supone al pie la práctica deportiva. En el caso de los marchadores, se encontraron incrementos en todas las medidas lineales transversales, tanto en el pie derecho como en el izquierdo. Este incremento representa que el pie tiende a ensancharse, si bien los incrementos son pequeños (menores de 1

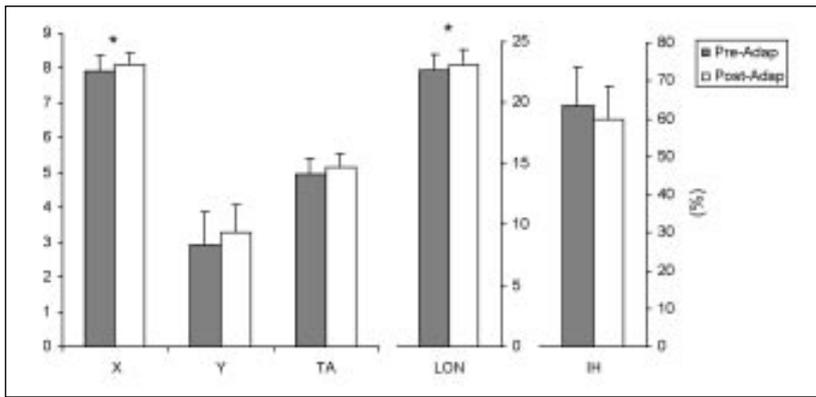


Figura 5. Adaptaciones producidas por el entrenamiento de marcha atlética en el pie dominante. Las barras de error representan la desviación estándar. Pre-Adap- toma de datos inicial antes del periodo de entrenamiento; Post-Adap- toma de datos final al acabar el periodo de entrenamiento; X- ancho del antepié; Y- ancho del mediopié; TA- ancho del talón; LON- longitud del pie; IH- índice de la huella. * $P < 0.05$. (n = 10).

cm). Es posible que el tiempo de ejercicio planteado no suponga un estímulo suficientemente intenso como para producir manifestaciones más acusadas. En cualquier caso, en la medida del ancho del antepié y la del mediopié del pie derecho han mostrado ser estadísticamente significativas. En cuanto a la longitud del pie, también se aprecia un comportamiento distinto entre los pies, puesto que en el derecho aumenta mínimamente mientras que en el izquierdo se reduce significativamente. Resulta llamativo encontrar modificaciones distintas en ambos pies, ya que como se ha comentado anteriormente, no se aprecian diferencias entre ellos antes ni después del ejercicio. Creemos que las diferencias se deben a que la marcha se realizó en un circuito cerrado girando siempre en sentido antihorario, lo que podría suponer una sobrecarga distinta en cada extremidad inferior. El acortamiento en longitud del pie izquierdo podría deberse a una mayor tensión en las estructuras del arco por tener que soportar el peso verticalmente, que hace que se acorte aún sin manifestarse en modificaciones en el índice del arco. Mientras que el pie derecho, al tratarse del pie exterior a la curva tendría que soportar mayores presiones mediolaterales. Teniendo en cuenta que gran parte del entrenamiento de la marcha atlética se realiza en circuitos de este tipo y que además es una modalidad deportiva cíclica de larga duración, sería lógico pensar que se convierte en un factor de riesgo de cara a producir descompensaciones y sobrecargas. Esto nos lleva a sugerir que se eviten los circuitos cerrados circulares en los entrena-

mientos, sustituyéndolos por otros abiertos con igualdad de curvas a ambos lados, y si esto no es posible, al menos alternar frecuentemente el sentido de giro.

En cuanto al índice de la huella, se observa que reduce su valor con el ejercicio en los dos pies, lo que se interpreta como un desplazamiento hacia el pie plano. Sin embargo, las diferencias no son estadísticamente significativas, por lo que no se puede asegurar la generalización de este hecho.

Adaptaciones

En el análisis de las adaptaciones se tomó únicamente la huella del pie dominante, con lo que no se pueden realizar comparaciones entre pie derecho e izquierdo. Aún así, todos los marchadores menos uno eran diestros, y el comportamiento observado en el sujeto zurdo fue similar al de los demás.

Las adaptaciones producidas siguen un patrón similar al de las respuestas. Todas las variables lineales aumentan mientras que el índice de la huella disminuye. El incremento del ancho del antepié resulta ser significativo, como ocurría en el análisis de las respuestas. Por otra parte, el ancho del mediopié es el que más incremento medio presenta, aunque no resulta ser significativo por una mayor variabilidad. En todos los análisis se ha observado que el ancho del mediopié es la variable con mayor variabilidad, medida por la desviación estándar. Esto es lógico, dado que es la parte del pie en la que la piel sigue una dirección menos perpendicular al suelo, haciendo que pequeñas modifi-

caciones en la estructura del pie en esa zona se manifiesten con una mayor área de impresión.

Creemos que el descenso en el número de sujetos por muerte experimental en el estudio completo de las adaptaciones (n = 10) hizo que no se manifestara un mayor número de diferencias significativas.

Comúnmente se admite que los deportistas presentan pies más cavos que personas sedentarias (Sirgo et al., 1992), lo que se interpreta como una adaptación al ejercicio. Sin embargo, en nuestro estudio los marchadores presentan una tendencia a manifestar un pie más plano, como así lo demuestra el descenso en el valor del índice de la huella. Es posible que la adaptación tendente a hacer el pie más cavo se produzca en periodos más prolongados de tiempo, como de una temporada a otra y no dentro de una misma temporada, con lo que el periodo analizado de 3 meses sería insuficiente para detectar cambios.

También el incremento significativo en longitud del pie puede entenderse como un hundimiento del arco plantar. De todas formas, este resultado debe ser tomado con cautela, puesto que muchos de los marchadores se encontraban en edad de crecimiento, y los tres meses transcurridos entre los registros pueden haber supuesto tiempo suficiente para aumentar de forma espontánea la longitud del pie.

Como conclusión, se ha cumplido la hipótesis de que la marcha atlética se manifiesta como una modalidad simétrica en cuanto a la huella plantar, tanto antes como después del ejercicio. También la hipótesis referida a las respuestas se ha cumplido, puesto que se ha comprobado que ensancha proporcionalmente la huella plantar. Sin embargo se encontraron modificaciones distintas en el pie derecho e izquierdo, que achacamos al repetido sentido de giro del circuito. Por otra parte, no se ha cumplido la hipótesis de las adaptaciones, ya que el índice de la huella no muestra un pie más cavo, en todo caso más plano, aunque las diferencias no han sido significativas. Sería interesante realizar un estudio con una muestra más numerosa para observar si los pies más planos y los más cavos se comportan de igual forma o tienden a producir respuestas y adaptaciones distintas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, X., Izquierdo, M. & González, J.L. (1997). *Biomecánica fuera y dentro del laboratorio*. León: Universidad de León.
- Cavanagh, P.R. & Rodgers, M.M. (1987). The arch index: a useful measure from footprints. *Journal of Biomechanics*, 20(5), 547-551.
- Clarke, H.H. (1933). An objective method of measuring the height of the longitudinal arch in foot examinations. *Research Quarterly*, 4, 99-107.
- Chu, W.C., Lee, S.H., Chu, W., Wang, T.J. & Lee, M.C. (1995). The use of arch index to characterize arch height: a digital image processing approach. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 42(11), 1088-1093.
- Hamill, J., Bates, B.T., Knutzen, K.M. & Kirkpatrick, G.M. (1989). Relationship between selected static and dynamic lower extremity measures. *Clinical Biomechanics*, 9, 145-149.
- Hawes, M.R., Nachbauer, W., Sovak, D. & Nigg, B.M. (1992). Footprint parameters as a measure of arch height. *Foot & Ankle*, 13(1), 22-26.
- Hernández, R. (1990). *Morfología funcional deportiva* (Vol. II). Esplugas: Secretaría General de l'esport.
- Irwin, L.W. (1937). A study of the tendency of school children to develop flat-footedness. *Research Quarterly*, 8, 46-53.
- Kanatli, U., Yetkin, H. & Cila, E. (2001). Footprint and radiographic analysis of the foot. *Journal of Pediatric Orthopaedics*, 21, 225-228.
- McCrary, J.L., Young, M.J., Boulton, A.J.M. & Cavanagh, P.R. (1997). Arch index as a predictor of arch height. *Foot*, 7, 79-81.
- Shiang, T.Y., Lee, S. H., Lee, S. J. & Chui, W.C. (1998). Evaluating different footprint parameters as a predictor of arch height. *IEEE Engineering in Medicine and Biology Magazine*, 17(6), 62-66.
- Sirgo, G. & Aguado, X. (1991a). Estudio de las variaciones en el pie de apoyo mediante el método de la huella plantar en jóvenes jugadores de balonmano. *Archivos de Medicina del Deporte*, 8, 42.
- Sirgo, G. & Aguado, X. (1991b). Estudio del comportamiento de la huella plantar en jugadores de voleibol después del esfuerzo considerando su composición corporal y somatotipo. *Apuntes Medicina de l'Esport*, 18, 207-212.
- Sirgo, G., Aguado, X., Tejedor, J.C. & Brel, J. (1992). El niño ante el deporte de competición visto desde el punto de vista biomecánico, a propósito de un estudio transversal basado en la función de apoyo de gimnastas. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 13-17.
- Staheli, L.T., Chew, D.E., & Corbett, M. (1987). The longitudinal arch. *Clinical Orthopaedics*, 69, 426-428.
- Viladot, A. (1989). *Quince lecciones sobre patología del pie*. Barcelona: Toray.
- Viladot, A. (1992). Surgical treatment of the child's flatfoot. *Clinical Orthopaedics*, 283, 34-38.

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad Católica San Antonio de Murcia mediante el proyecto de investigación PMAFI-PI-03/1C/02.

ESTUDIO CINEANTROPOMÉTRICO DEL JUGADOR DE TENIS ADOLESCENTE

Cinematic anthropometric study of adolescent tennis players

Gema Torres Luque¹, Fernando Alacid Cárceles¹,
Carmen Ferragut Fiol¹ & Carmen Villaverde Gutiérrez²

1 Universidad Católica San Antonio de Murcia. Facultad de Ciencias de la Salud, la Actividad Física y del Deporte

2 Universidad de Granada. Escuela de Ciencias de la Salud

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Dra. Gema Torres Luque
Universidad Católica San Antonio de Murcia.
Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
Campus de los Jerónimos s/n. 30107 Guadalupe, Murcia. España
gtorres@pdi.ucam.edu

Fecha de recepción: Marzo 2006 • Fecha de aceptación: Mayo 2006

RESUMEN

El propósito de este estudio fue aproximarse al perfil cineantropométrico de jugadores de tenis de edad adolescente. Para ello se seleccionaron 75 jugadores de tenis (47 varones y 26 mujeres) a los cuales se les determinó el perfil antropométrico, composición corporal y somatotipo, mostrando a su vez las diferencias en cuanto al género. Todas las valoraciones se realizaron siguiendo las recomendaciones del Grupo Español de Cineantropometría, los tenistas fueron evaluados a la misma hora del día. Los resultados muestran diferencias significativamente mayores en los tenistas en peso, talla, perímetros bioestiloide y bicondíleo húmero, así como en diámetros en brazo contraído y perímetro del muslo y pierna. A su vez, las tenistas muestran un mayor porcentaje de grasa corporal y un menor porcentaje de masa ósea, no existiendo diferencias significativas respecto al porcentaje de masa muscular. El somatotipo marca una tendencia ecto mesomórfica para el género masculino, y una tendencia meso endomórfica para el género femenino. El estudio cineantropométrico del tenista adolescente permitirá una aproximación de referencia al perfil funcional del tenista y contribuir al máximo rendimiento deportivo.

Palabras clave: tenis, composición corporal, antropometría, somatotipo, adolescentes.

ABSTRACT

The aim of this study was to approach to the anthropometric profile of young tennis players. Seventy five tennis players (47 males and 27 females) participated in this study. All the evaluations were made following the recommendations of the Spanish Group of Kineanthropometric, the tennis players were evaluated to the same hour of the day. The results show significantly greater differences in the tennis players in weight, carves, perimeters styloid process, humerus epicondyle and femoral epicondyle, as well as in diameters in contracted arm and perimeter of the thigh and leg. As well, the tennis players show to a greater percentage of corporal fat and a smaller percentage of bony mass, not existing significant differences with respect to the percentage of muscular mass. Somatotype marks to a est-mesomorphy tendency for the males, and a tendency meso-endomórfy for female. The Kineanthropometric study of the adolescent tennis player, will allow an approach of reference to the functional profile of the tennis player and to contribute sport yield to the maximum.

Key words: tennis, anthropometric, somatotype, adolescent.

Introducción

La valoración antropométrica es la aplicación del estudio de la forma, dimensiones, composición y proporcionalidad del individuo para un mejor conocimiento del crecimiento y rendimiento del deportista (Ross et al., 1980). Dentro de la valoración antropométrica de un suje-

to, existen amplias diferencias entre deportistas y sedentarios; así como dentro del deporte también se muestran distinciones entre especialidades deportivas (Hawes y Sovak, 1994). Entre los diferentes factores a analizar se encuentra el somatotipo, que es la descripción cuantificada de la configuración morfológica del individuo en el momento de ser estudia-

do (Solanelas et al., 1996). El somatotipo muestra perfiles diferenciados en relación a la especialidad deportiva que se plantea (Camarero et al., 1997; Centeno et al., 1999; Lentini et al., 2004).

En este trabajo se aborda esta cuestión en el tenis, donde los estudios relacionados con la valoración antropométrica han estado centrados en jugadores ya forma-

dos, siendo este aspecto menos trabajado con población adolescente.

Un parámetro considerado en la mayoría de las investigaciones referenciadas a continuación es el porcentaje de grasa corporal, observando diferencias significativas en cuanto al sexo, presentando mayor porcentaje el género femenino que el masculino (Buti et al., 1984, Carlsón y Cera, 1984, Kibler et al., 1988; Ferrauti et al., 1997a; Sanchis Moysi et al., 1998). En esta línea, Buono et al. (1980) determinaron que el porcentaje de grasa corporal en tenistas escolares estaba por debajo de la media, situándose en $10,4 \pm 3,2\%$. Kibler et al., en 1988, en tenistas de alto nivel entre 14 y 19 años, ofrecieron datos de un 16 a un 22% en chicos y de un 21 a un 23% en chicas. Estos datos difieren de los aportados por Fernández del Prado (1991) en chicas españolas de nivel nacional donde encuentran entre un 12 y un 16%. Sin embargo, Unierzyski (1995) en tenistas chicos y chicas, en edades comprendidas entre 11 y 14 años, obtiene datos entre el 14 y 15% de grasa corporal, en la misma línea de Fernández del Prado (1991). Aunque los métodos de análisis son variados en cada caso, se encuentran aproximaciones al objeto de estudio.

En tenistas de diferentes niveles y de edad en torno a los 20 años, se ha observado que el porcentaje de grasa permanece en $10,6 \pm 4,5$ para los chicos y en $19,3 \pm 1,7$ para las chicas (Bergeron et al., 1991, Therminarias et al., 1991). Este último autor comparando mujeres jóvenes (aproximadamente 20 años) y mujeres mayores (aproximadamente 46 años) no encuentra diferencia en el porcentaje de grasa corporal, 19% frente al 21% respectivamente. Ferrauti et al. (1997a) se centran en el Índice de Masa Corporal (IMC) en jugadores/as de 45 años, encontrando valores de $25,8 \pm 1,2$ y $23,7 \pm 2,5$ kg/m^2 en hombres y mujeres respectivamente. Estos datos son similares a los obtenidos por Jetté et al. (1991) en jugadores de 49 años, donde el IMC fue de $26,4$ kg/m^2 .

Elliott et al. (1989) realizan un estudio muy interesante y completo en 120 tenistas australianos de 10 a 17 años. Dentro de los parámetros que estudian llama la atención la determinación del somatotipo, destacando los datos aportados en te-

nistas de 14-15 años y 16-17 años sobre los valores de endomorfa, mesomorfa y ectomorfa. Así, en chicos de 14-15 años los valores numéricos son $2,1 \pm 1,0$; $3,8 \pm 1,0$ y $4,2 \pm 1,1$ respectivamente; de igual forma para chicas son $4 \pm 1,5$; $3,3 \pm 1,1$ y $3,4 \pm 1,3$. En chicos de 16-17 años son $2,2 \pm 0,9$; $4,1 \pm 0,6$ y $3,9 \pm 1,1$; siendo en chicas $4,2 \pm 1,1$; $3,4 \pm 1,0$ y $3,1 \pm 1,2$. Posteriormente, Solanellas et al. (1997) determinaron un somatotipo ectomesomórfico en chicos y un endomesomórfico para el género femenino.

Por último, destacar que Kraemer et al. (2000) observan cómo en 24 jugadoras escolares el porcentaje de grasa corporal desciende después de un entrenamiento de tenis de 9 meses, respecto a un grupo control.

El propósito de este trabajo es realizar una aproximación a los parámetros que son importantes a la hora de definir perfiles de rendimiento en edades tempranas, en la línea de poder detectar talentos deportivos en estas edades.

Material y métodos

Sujetos

La muestra para este estudio estuvo compuesta por un total de 75 jugadores de tenis de categoría cadete (14 a 16 años), de los cuales 47 fueron varones y 25 mujeres. Todos eran jugadores de tenis, con un entrenamiento sistemático en este deporte de al menos 3 años, y todos en el tiempo del estudio eran de nivel regional y/o nacional. Tras ser informados del propósito del estudio, todos ellos dieron su consentimiento por escrito.

Procedimiento

Todas las medidas se realizaron en una habitación a temperatura estable de $20 \pm 1^\circ\text{C}$. Las medidas se realizaron siempre por el mismo explorador siguiendo las recomendaciones del Grupo Español de Cineantropometría (Esparza, 1993).

Las variables estudiadas fueron:

- Dimensiones corporales: altura (cm), peso (kg), Índice de Masa Corporal (IMC = kg/m^2).
- Para ello se empleó una báscula mecánica y tallímetro modelo SECA (SECA

LTD., Germany) de 100 gramos y 1 mm de sensibilidad respectivamente.

- Pliegues cutáneos: tríceps, subescapular, supraespal, abdominal, muslo medio y pierna media. Para estas mediciones se empleó un plicómetro o compás de pliegues cutáneos Holtain Skinfold Caliper (Holtain Ltd. Reino Unido) con amplitud de 0 a 40 mm, graduación de 0,2 mm.
- Diámetros: Los diámetros (biestiloideo y bicondileo humero y fémur) se determinaron con un paquímetro Holtain (Holtain Ltd. Reino Unido).
- Perímetros: Los perímetros (brazo contraído, muslo y pierna) también se midieron por triplicado, con una cinta métrica inextensible milimetrada de fibra de vidrio Holtain (Holtain Ltd. Reino Unido).

Los datos fueron introducidos en el programa informático Medidep 2000 V2.4.139 para Windows (SportSoft 2000). El programa calcula automáticamente el porcentaje de masa magra, masa ósea, masa muscular y masa residual, según los cálculos propuestos por Faulkner para la categoría masculina y Yuhasz para la femenina (Esparza, 1993). A su vez, calcula el somatotipo, entendiéndolo como la descripción cuantificada de la configuración morfológica del individuo en el momento del estudio. Esta valoración ha seguido el método de Carter y Heath (1990), quedando definido el somatotipo de cada tenista por estos tres componentes:

- Endomórfico o primer componente: obesidad relativa
- Mesomórfico o segundo componente: robustez músculo-esquelética relativa.
- Ectomórfico o tercer componente: linealidad relativa.

El tratamiento estadístico de los datos se realizó utilizando el paquete informático SPSS para Windows (versión 12.0).

Resultados

Los valores del grupo de tenistas, respecto al peso fue $62,38 \pm 11,20$ Kg, para la talla $171,07 \pm 9,51$ cm e Índice de Masa Corporal (IMC) de $21,19 \pm 2,62$ (kg/m^2).

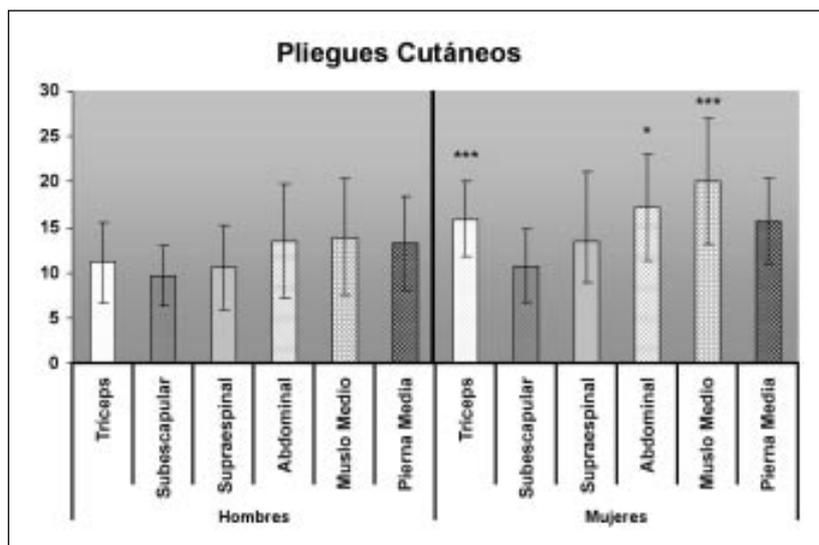
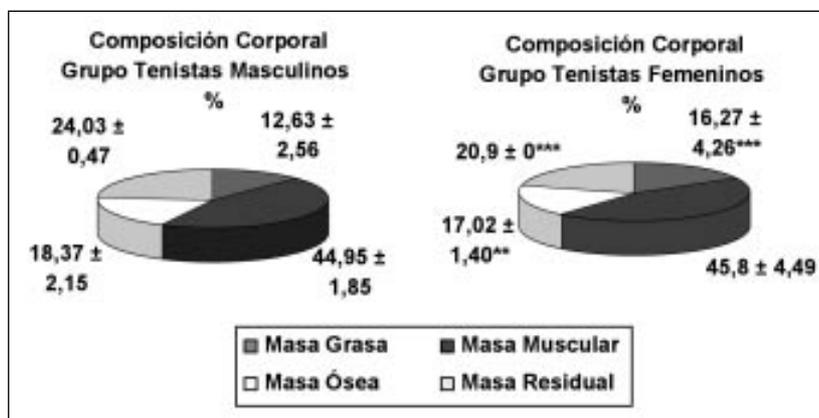
En la Tabla 1, se muestran los datos de peso, talla e IMC por género, con indicación de la significación estadística en relación a las diferencias de peso y talla ($p < 0,001$).

Tabla 1. Diferencias en peso, talla e IMC entre tenistas masculinos y femeninos. (Los datos se presentan en valor medio y desviación típica. Las diferencias entre grupos se marcan con asterisco; ***p < 0,001).

	Tenistas Hombres (n = 46)	Tenistas Mujeres (n = 21)
Peso (kg)	66,13 ± 10,58	54,18 ± 7,70***
Talla (cm)	174,77 ± 8,13	162,94 ± 6,97***
IMC (m ² /kg)	21,58 ± 2,80	20,34 ± 1,97

Tabla 2. Valores medios por género de los Pliegues Cutáneos. (Los datos se presentan como media y desviación típica. Las diferencias entre grupos se marcan con asterisco; *p < 0,05; ***p < 0,001).

	Tenistas Hombres (n = 46)	Tenistas Mujeres (n = 21)
Tríceps (mm)	11,14 ± 4,45	15,89 ± 4,15***
Subescapular (mm)	9,65 ± 3,31	10,77 ± 4,03
Supraespinal (mm)	10,51 ± 4,70	13,49 ± 7,56
Abdominal (mm)	13,46 ± 6,23	17,16 ± 5,84*
Muslo Medio (mm)	13,89 ± 6,39	20,08 ± 6,91***
Pierna Media (mm)	13,28 ± 5,10	15,69 ± 4,70
S6 Pliegues	71,96 ± 26,53	94,81 ± 28,33

**Figura 1.** Valores medios por género de los Pliegues Cutáneos. (Los datos se presentan como media y desviación típica. Las diferencias entre grupos se marcan con asterisco; *p < 0,05; ***p < 0,001).**Figura 2.** Valores medios de la Composición Corporal en el grupo masculino (a) y grupo femenino (b). (Los datos se presentan como media y desviación típica. Las diferencias entre grupos se marcan con asterisco; **p < 0,01; ***p < 0,001).

Los valores referentes a los pliegues cutáneos para el grupo de tenistas fueron, para tríceps 12,63 ± 4,86 mm, subescapular 10,00 ± 3,56 mm, supraespinal 11,45 ± 5,86 mm, abdominal 14,62 ± 6,31 mm, muslo medio 15,83 ± 7,12 mm y pierna media 14,03 ± 5,07 mm.

En la Tabla 2 y en la Figura 1 se muestran los datos referentes a las mediciones de los pliegues cutáneos por géneros, con indicación de la significación estadística para tríceps y muslo medio (p < 0,001), y pliegue abdominal (p < 0,05).

Los valores referentes a los diámetros óseos marcaron unos datos para el grupo de tenistas, de 5,54 ± 0,47 cm para diámetro bioestiloideo, 6,73 ± 0,59 cm diámetro bicondíleo húmero y 9,49 ± 0,64 cm para el bicondíleo fémur.

En la Tabla 3 se muestran los datos referentes a las mediciones de los diámetros óseos por géneros, con indicación de la significación estadística para el diámetro bioestiloideo y bicondíleo del húmero (p < 0,05).

Los valores para el grupo de tenistas en cuanto a los perímetros musculares fueron, para el perímetro del brazo contraído de 28,67 ± 3,30 cm, perímetro del muslo medio de 51,42 ± 5,45 cm, y perímetro de pierna de 35,27 ± 2,85 cm.

En la Tabla 4 se muestran los datos referentes a las mediciones de los perímetros musculares por géneros, con indicación de la significación estadística en todos los perímetros, de brazo contraído, muslo y pierna entre género masculino y femenino (p < 0,001; p < 0,05 y p < 0,01, respectivamente).

Los valores medios respecto a la composición corporal del grupo de tenistas ofrecen unos datos en el porcentaje de masa grasa de 13,77 ± 3,59%, masa muscular de 45,22 ± 2,93%, masa ósea de 17,95 ± 2,03% y masa residual de 23,04 ± 1,51%.

En la Figura 2 se muestran los valores medios y desviación típica de la composición corporal en el grupo masculino (a) y grupo femenino (b).

Respecto al somatotipo del grupo de tenistas los datos ofrecen unos valores de 3,44 ± 1,20 de componente endomorfo, 4,17 ± 1,17 de componente mesomorfo, y 5,65 ± 3,16 componente ectomorfo.

Tabla 3. Valores medios por género de los Diámetros Óseos. (Los datos se presentan como media y desviación típica. Las diferencias entre grupos se marcan con asterisco; *p < 0,05).

	Tenistas Hombres (n = 46)	Tenistas Mujeres (n = 21)
Bioestiloideo (cm)	5,77 ± 0,35	5,04 ± 0,24*
Bicondíleo Húmero (cm)	7,04 ± 0,41	6,06 ± 0,29*
Bicondíleo Fémur (cm)	9,79 ± 0,45	8,83 ± 0,49

Tabla 4. Valores medios por género de los Perímetros Musculares. (Los datos se presentan como media y desviación típica. Las diferencias entre grupos se marcan con asterisco; *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001).

	Tenistas Hombres (n = 46)	Tenistas Mujeres (n = 21)
P. Brazo Contraído (cm)	29,90 ± 3,07	25,97 ± 1,88***
Perímetro Muslo (cm)	52,33 ± 5,67	49,42 ± 4,44*
Perímetro Pierna (cm)	35,96 ± 2,88	33,76 ± 2,14**

Tabla 5. Valores medios por géneros del Somatotipo. (Los datos se presentan como media y desviación típica. Las diferencias entre grupos se marcan con asterisco; *p < 0,05; **p<0,01; ***p<0,001).

	Tenistas Hombres (n = 46)	Tenistas Mujeres (n = 21)
C. Endomorfo	3,14 ± 1,10	4,10 ± 1,18**
C. Mesomorfo	4,52 ± 1,10	3,42 ± 0,97***
C. Ectomorfo	3,22 ± 1,24	3,03 ± 1,02

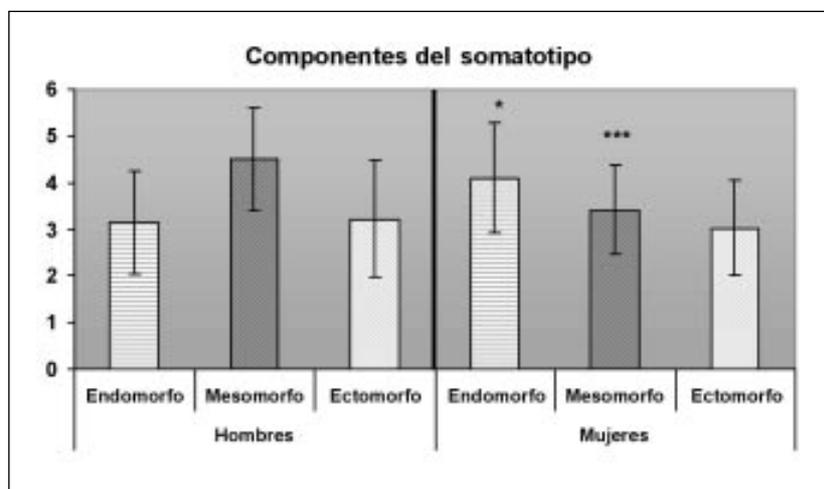


Figura 3. Valores medios por géneros de somatotipo. (Los datos se presentan como media y desviación típica. Las diferencias entre grupos se marcan con asterisco; *p > 0,05; ***p > 0,001).

En la Tabla 5 y Figura 3 se muestran los valores medios por género del somatotipo expresados en los componentes endomorfo, mesomorfo y ectomorfo. Se indica la significación estadística entre el componente endomorfo y mesomorfo (p < 0,01; p < 0,001 respectivamente).

La Figura 4 muestra la somatocarta del grupo de tenistas, así como de su diferencia en cuanto al género.

Discusión

En la Tabla 1 se muestran las características antropométricas de los sujetos de este estudio. La media en cuanto al peso fue de 62,38 kg; altura de 171,07 cm y un IMC de 21,19. Dichos resultados muestran una altura y un peso medio similares a los valores estándar de la población, para chicos y chicas de la misma edad (Es-

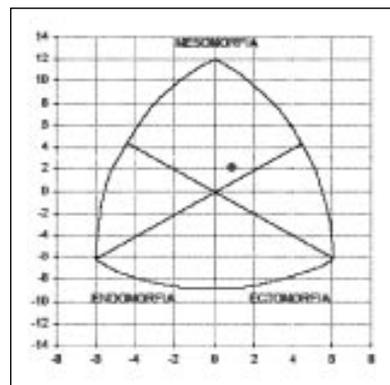


Figura 4. Somatotipo del grupo de tenistas.

parza, 1993). Existe una diferencia altamente significativa entre tenistas masculinos y femeninos en cuanto al peso y a la altura, siendo mayor en los primeros (p < 0,001). Esta diferencia es debida al propio desarrollo biológico de los jugadores masculinos y femeninos en la etapa de adolescencia, aspecto ya destacado por otros autores en jugadores de tenis (Solanelas et al., 1996; Lentini et al., 2004).

Los datos referentes a los pliegues cutáneos muestran una diferencia significativa en el pliegue tríceps, abdominal y muslo medio, entre jugadores masculinos y femeninos (Tabla 2, Figura 1), siendo sólo la diferencia en el primero de ellos la que concuerda con los resultados de Centeno et al. (1999) comparando jugadores y jugadoras de bádminton. Sin embargo, nuestros resultados se aproximan a los referidos por Solanelas et al. (1996) que encontraron diferencias significativas más acentuadas en el pliegue abdominal, muslo medio y pierna media. No hay que olvidar que estamos tratando valores en edades adolescentes, ya que la relación de los valores de los pliegues cutáneos en tronco y extremidades es estable durante la infancia, pero tienden a modificarse a partir de los 13-14 años, que en el género masculino los pliegues tienden a ser mayores en el tronco y en las chicas en las extremidades (Malina y Bouchard, 1991). En nuestros resultados estas diferencias se marcan siempre en un valor numérico mayor en las jugadoras de tenis, las cuales también van a tener un porcentaje de grasa corporal significativamente mayor que en los varones.

Son menos numerosos los estudios que hacen referencia a la determinación y comparación de los valores obtenidos en

las medidas referentes a los diámetros óseos y perímetros musculares, no obstante, nuestros resultados marcan una diferencia significativa entre géneros para todos los parámetros excepto para el diámetro bicondíleo del fémur. Esta diferencia es altamente notable en cuanto a los perímetros musculares del brazo contraído y perímetro de la pierna (Tabla 4), en consonancia con lo determinado por Centeno et al. (1999) en jugadores y jugadoras de bádmiton.

Uno de los aspectos que más interesa a nivel deportivo es el tanto por ciento de grasa corporal; nuestros resultados (Figura 2) indican una media del 13%, algo inferior a lo expuesto por Buono et al. (1980) que observan, en chicos, un porcentaje del 16 al 22%, y en chicas, del 21 al 23%, para un rango de edad de 14 a 19 años. Los autores no especifican el nivel de entrenamiento de estos sujetos, pero sabemos que con un nivel de entrenamiento alto, los tantos por ciento disminuyen, como muestran los resultados de Fernández del Prado (1991) obtenidos en tenistas femeninas de nivel nacional con un 12 y 16% de grasa corporal, datos más próximos a los encontrados en nuestro estudio, y en la línea de lo observado en jugadores de tenis de 11 y 14 años con valores de 14 y 15% (Unierzyski, 1995). Es importante considerar tanto el nivel de entrenamiento de los jugadores como el estado de desarrollo, ya que en la etapa de adolescencia los cambios que se producen en el organismo son grandes y variados.

Al igual que lo observado para la talla, nuestros resultados muestran diferencias

en la grasa corporal en función del género, los tenistas masculinos poseen un tanto por ciento de grasa menor, 12% frente al 16% determinado en chicas (Figura 2), aspecto común en deportistas en general, donde las chicas poseen un tanto por ciento superior a los chicos (Esparza, 1993; Unierzyski, 1995; Solanellas et al., 1996; Lentini et al., 2004). Sin embargo, es de destacar que los valores de las tenistas femeninas de nuestro estudio son bajos en relación a lo citado en la bibliografía respecto al género femenino, lo que por otra parte resulta lógico en chicas con un entrenamiento extenso y continuado.

Existen pocos estudios en adolescentes que refieran el Índice de Masa Corporal (IMC), y los datos más próximos se refieren a jugadores de tenis adultos, cuyo IMC es evidentemente superior, en torno a 23 y 26 kg/m² (Jetté et al., 1991; Ferrauti et al., 1997b). Los resultados observados en nuestra investigación están en torno a 20 y 21 kg/m², sin diferencias significativas entre chicos y chicas, los cuales se pueden justificar por la edad de los sujetos en relación a los encontrados en adultos, aunque de todas formas nuestros datos se corresponden muy estrechamente con los obtenidos en jugadores de un deporte con características muy similares al tenis, como es el bádmiton (Centeno et al., 1999).

Finalmente, la media del grupo de tenistas en cuanto al somatotipo muestra una tendencia mesoectomórfica, que se identifica con una ectomorfía mayor que la mesomorfía, y ésta a su vez mayor que la endomorfía (Tabla 5). Estos valores difieren

cuando se valoran jugadores y jugadoras de tenis por separado, ya que los primeros tienen un somatotipo central, con tendencia a la mesomorfía, y las chicas tienen un somatotipo con tendencia central, pero con el componente endomórfico más acentuado. Estas características son estadísticamente significativas (Tabla 5).

Nuestros valores son cercanos a los encontrados por Solanellas et al. (1996) en tenistas pero al género masculino, ya que considerando un grupo de tenistas independientemente del género su perfil tiene una cercanía más patente al componente ectomorfo que mesomorfo, aunque también es cierto que con valores muy próximos a los centrales. Es de destacar que el estudio de Elliott et al. (1989) aunque no es actual, sí nos indica que en un grupo de 120 tenistas la tendencia en jugadores de tenis era ectomesomorfo en deportistas de 14 y 15 años, así como mesoectomorfo en 16 y 17 años; siendo para las jugadoras de 14 y 15 años endoectomórfico y de 16 y 17 años, mesoectomórfico. Estos valores son también cercanos o similares a los encontrados en nuestro estudio. No obstante, para estos jugadores en edad de desarrollo, los valores marcan un predominio central en todos los casos.

Conclusiones

El estudio cineantropométrico del tenista adolescente permitirá una aproximación de referencia al perfil funcional del tenista y contribuir al máximo rendimiento deportivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bergeron, M., Maresh, C., Kraemer, W., Abraham, A., Conroy, B. & Gabaree, C. (1991). Tennis: A physiological profile during match play. *International Journal Sports Medicine*, 12 (5), 474-479.
- Buono, M., Constable, S. & Stanforth, P. (1980). Maximun oxygen uptake and body composition of varsity collegiate tennis players. *Arizona Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 23, 6-7.
- Buti, T., Elliott, B. & Morton, A. (1984). Physiological and anthropometric profiles of elite prepubescent tennis players. *The Physician and Sports Medicine*, 12(1), 111 - 116.
- Camarero S., Tella V., Moreno J.A. & Fuster, M.A. (1997). Perfil antropométrico en las pruebas de 100 y 200 metros libres. *Archivos de Medicina del Deporte*, 62, 461-468.
- Carlson, J. & Cera, M. (1984). Cardiorespiratory, muscular strength and anthropometric characteristics of elite Australian junior male and female tennis players. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 16(4), 7-13.
- Carter L. & Heath B. (1990). *Somatotyping. Development and applications*. Cambridge: University press.
- Centeno R.A., Naranjo J. & Guerra V. (1999). Estudio cineantropométrico del jugador de bádmiton de élite juvenil. *Archivos de Medicina del Deporte*, 70, 115-119.
- Elliott, B., Ackland, T., Blansky, B., Hood, K. & Bloomfield, J. (1989). Profiling junior tennis players Part 1: morphological, physiological and psychological normative data. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(3), 14 - 21.

- Esparza, F. (1993). *Manual de Cineantropometría*. Pamplona: FE-MEDE
- Fernández del Prado, J., Ceberio, F., Usoz, B. & Aragonés, M.T. (1991). Somatotipo y pliegues cutáneos en mujeres tenistas. *Archivos de Medicina del Deporte*, 31, 21-25.
- Ferrauti, A., Weber, K. & Strüder, K. (1997a). Effects of tennis training on lipid metabolism and lipoproteins in recreational players. *British Journal of Sports Medicine*, 31, 322-327.
- Ferrauti, A., Predel, G., Weber, K. & Rost, R. (1997b). Beansprungsprofil von golf und tennis aus gesundheitssportlicher sicht. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 48, 7-8.
- Hawes M.R. & Sovak D. (1994). Morphological prototypes, assessment and change in elite athletes. *Journal of Sports Science*, 12, 235-242.
- Kibler, W., McQueen, C. & Uhl, T. (1988). Fitness evaluations and fitness findings in competitive junior tennis players. *Clinics in Sports Medicine*, 7.
- Lentini N.A., Gris G.M., Cardey M.L., Aquilino G. & Dolce P.A. (2004). Estudio somatotípico en deportistas de alto rendimiento en Argentina. *Archivos de Medicina del Deporte*, 104, 497-509.
- Malina, R. & Bouchard, C. (1991). *Growth maturation and physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Ross W.D., Drinkwater D.T., Bailey D.A., Marshall G.R. & Leia R.M. (1980). Kinanthropometry: traditions and new perspectives. In *Kinanthropometry II*. Baltimore: University Park Press.
- Sanchis Moysi, J., Dorado, C. & López Calbet, J.A. (1998). Regional body composition in professional tennis players. En Reilly y cols. (Eds), *Science and Racket Sports* (pp.34- 43). London: E & FN Spon.
- Solanellas F., Tuda M. & Rodríguez F.A. (1996). Valoración cineantropométrica de tenistas de diferentes categorías. *Apunts*, (44-45), 122-133.
- Therminarias, A., Dansou, P., Chirpaz, M., Gharib, C. & Quirino, A. (1991). Hormonal and metabolic changes during a strenuous tennis match. Effect of ageing. *International Journal Sports Medicine*, 12(1), 10 - 16.
- Unierzyski, P. (1995). Influence of physical fitness specific to the game of tennis, morphological and psychological factors on performance level in tennis in different age groups. En Reilly y cols. (Eds), *Science and Racket Sports* (pp.61-68). London: E & FN Spon.

Este trabajo es parte de un proyecto financiado por la Universidad Católica San Antonio de Murcia (PMAFI 06 1C 05)

RAZONES PARA PARTICIPAR EN CARRERAS DE RESISTENCIA. UN ESTUDIO CON CORREDORES AFICIONADOS*

Reasons for participating in long distance races. A study with amateur runners

David Llopis Goig¹ & Ramón Llopis Goig²

¹ Psicólogo del Deporte

² Universidad de Valencia. Departamento de Sociología

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Ramón Llopis Goig

Universidad de Valencia. Departamento de Sociología
Avda. Tarongers s/n (edificio oriental). 46022 Valencia
ramon.llopis@uv.es

Fecha de recepción: Febrero 2006 • Fecha de aceptación: Abril 2006

RESUMEN

En las últimas décadas ha aumentado el número de participantes en carreras populares de resistencia así como el número de pruebas organizadas. En este trabajo se analizan las razones por las que los corredores aficionados participan en carreras de resistencia, y la influencia sobre la participación en las citadas carreras de variables como la edad, el nivel de estudios, la experiencia adquirida, la pertenencia a un club de atletismo y si se cuenta o no con entrenador. Los análisis efectuados indican que la razón principal para participar en carreras populares de resistencia es la satisfacción que produce. Así mismo, se constata la influencia que ejerce sobre las razones para correr la pertenencia a un club de atletismo y estar asesorado por un entrenador.

Palabras clave: carreras de resistencia, participación deportiva, razones para correr, corredores aficionados.

ABSTRACT

In the last decades it has been an increase of the number of participants in popular races of resistance as well as the number of races. In this paper we analyse which are the main reasons of amateur runners to participate in resistance careers and the influence of acquired experience, the ownership to an athletics club and trainer's possession on the decision to participate in long distance races. The analyses indicate that the main reason to participate in long distance races of resistance is the satisfaction that takes place. Likewise, it has been verified the influence that exercises on the reasons to run the ownership to an athletics club and to be advised by a trainer

Key words: long distance races, sport participation, reasons for running, amateur runners

Introducción

Diversos estudios han analizado los principales motivos para la práctica de ejercicio físico o deporte (Wankel, 1980; Gould y Petlichkoff, 1988; García Ferrando, 1991, 1997, 2001; Sorensen, 1997; Sánchez, García, Landabaso y de Nicolás, 1998; Marrero, Martín-Albo y Núñez, 1999; Capdevilla, Niñerota y Pintanel, 2004). Especial importancia tiene en la sociedad española la serie de estudios realizados por García Ferrando sobre las prácticas deportivas de los españoles, donde se pueden ver los motivos principales por los que se practica deporte (García Ferrando, 1991, 1997, 2001). De la revisión de los datos recogidos por es-

tos estudios puede concluirse que no existe un motivo único que lleve a la práctica deportiva, sino una interacción entre diversos motivos que, en algunos casos sirven para iniciarse, pero también contribuyen al mantenimiento de esa práctica deportiva.

En relación con las carreras populares y la práctica deportiva de correr, existen también algunos estudios que han abordado este fenómeno, aunque la mayoría presentan resultados esencialmente descriptivos. Las razones por las que las personas corren han sido objeto prioritario de algunas investigaciones (Irwin, 1986;

Clough, Shepherd y Maughan, 1989; Biddle, 1991; Ebbeck, 1995; Ogles et al, 1995; Ogles y Masters, 2000; Barrios, 2001, 2002;) y de todas ellas se desprende la existencia de diversos motivos que llevan a las personas a correr. Dependiendo de la metodología, de los instrumentos utilizados y del tipo de análisis se obtienen diversos resultados. Sin embargo, tal y como afirman Morgan y Pollock (1977), las razones por las que se comienza a correr no son únicas, sino que están causadas por varios factores, como la influencia de familiares o amigos, mantenerse en forma o perder peso. Estos mismos autores afir-

* Agradecemos al entrenador de atletismo y seleccionador del equipo nacional de atletismo de montaña, Jesús Castelló del Río, su colaboración para la realización de esta investigación.

man que el hecho de que se siga corriendo y entrenando se debe fundamentalmente a factores motivacionales derivados del entrenamiento y las sensaciones positivas que se obtienen al correr¹.

En el estudio realizado por Summers y colaboradores (Summers, Machin y Sargent, 1982) se obtiene que "mejorar físicamente" es el motivo principal para correr (21%), seguido de "perder peso" (12%). Le sigue en tercer lugar "mejorar la salud y sentirse mejor" (11%). En este mismo estudio se analizan también los motivos aducidos por los corredores aficionados para correr un maratón, siendo el "desafío personal" el primero (18%), seguido de "el sentido de mejora" (11%) y "mejorar físicamente" (9%).

En España también se han realizado diversas investigaciones relacionadas con la participación en carreras populares de resistencia, entre las cuales destaca el maratón. Todos estos estudios se han centrado principalmente en corredores aficionados, es decir, personas para las que correr no es una dedicación profesional. Algunos se han dirigido a la identificación de las variables psicológicas que influyen en el rendimiento (Jaenes, 1994, 1996, 2000; Jaenes, Caracuel y Pérez-Gil, 1999a y b; Buceta *et al.*, 2003; López de la Llave *et al.*, 2002). Otros han estudiado la importancia de la ayuda psicológica a los corredores (Buceta *et al.*, 2002), y también ha habido trabajos que han tratado de identificar las razones por las que se corre (Jaenes, 1994).

Para muchos corredores aficionados, correr una carrera de resistencia, como por ejemplo un maratón, supone un reto personal que se realiza con el objetivo de finalizarlo o realizar una marca concreta (Clough, Shepherd y Maughan, 1989). En un reciente estudio se analizaron los motivos principales para participar en un maratón (Barrios y Cardoso, 2002). El principal motivo estaba relacionado con lograr una meta personal establecida. También destacaban como muy importantes los relacionados con la aptitud física, la satisfacción, la interacción social, la autoestima, el sentido de la vida, interés por la propia competición, búsqueda de reconocimiento y el interés por el deporte en general.

1 Citado en Jaenes y Caracuel (2005).

Tabla 1. Media y desviación típica de algunas de las variables.

Variable	Media	Desviación típica
Edad	38,25	8,76
Años practicando deporte	20,72	10,59
Años corriendo	11,52	8,05
Años participando en competiciones	9,12	6,80

En el estudio que ahora se presenta se parte de la hipótesis de que las razones que los corredores aficionados proporcionan para explicar su participación en carreras de resistencia difieren en función de su edad, el nivel de estudios, si pertenecen a un club de atletismo, si cuentan con entrenador, su nivel físico y los años que llevan participando en las mismas. Al margen de conocer las razones por las que se participa en carreras de resistencia y la influencia sobre esa participación de las variables mencionadas, el estudio pretende obtener una información que permita mejorar el asesoramiento y la orientación a aquellos corredores aficionados que tratan de mejorar su práctica deportiva. Como se describe en el siguiente apartado, para lograr los citados objetivos se preguntó a 26 corredores aficionados la importancia que una serie de razones tenían a la hora de participar en carreras de resistencia.

Método

Participantes del estudio

Los participantes del estudio son 26 corredores que asistieron a un Campus de atletismo para aficionados organizado por el Club Interval. Convivieron allí durante una semana corredores de diferentes puntos del país con la intención de mejorar, desde una perspectiva práctica, sus conocimientos sobre temas relacionados con el entrenamiento. Técnica, alimentación, entrenamiento de la flexibilidad, fuerza, resistencia y entrenamiento psicológico fueron aspectos a cuyo conocimiento contribuyó aquella concentración.

De estos corredores, el 88% son hombres y el 12% mujeres. El 44% tiene menos de 35 años, el 28%, entre 35 y 44 años de edad, y el 28% restante, con edades superiores a los 45 años. Por lo que hace referencia a los estudios, el 16%

posee estudios primarios, el 32% posee el título de bachillerato o de formación profesional. Finalmente, el 52% restante posee titulación universitaria. En relación con los años que llevan practicando deporte, el 20% lleva menos de 10 años; el 32%, de 11 a 20 años; y el 48% restante lleva más de 20 años practicando deporte. En relación con el tiempo que llevan practicando la carrera a pie: un 28% lleva menos de 5 años, un 40%, entre 6 y 15 años; y el 32% restante, más de 15 años. Por lo que hace referencia a su experiencia en carreras populares, el 28% lleva menos de 5 años participando en éstas; el 48%, entre 5 y 10 años; y el 24% restante, más de 10 años. En relación con la pertenencia a clubes, el 64% pertenece a algún club de atletismo. Finalmente, el 48% de los corredores entrena bajo la supervisión y dirección de un entrenador, mientras el restante 52% autoentrena. En la tabla 1 se recogen la media y desviación típica de algunas de estas variables.

Instrumento de medición

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario elaborado por Barrios (2002), consistente en una escala que recoge diferentes razones (23 ítems) para participar en carreras de resistencia. Estos ítems fueron elaborados por Barrios a partir de la información cualitativa procedente de un trabajo previo (Barrios, 2001) en el que entrevistó a una muestra de corredores de maratón aficionados. A partir de la categorización de sus respuestas y de la revisión bibliográfica sobre el tema, especialmente las aportaciones procedentes de la Escala de Motivaciones de los Maratonianos de Master, Ogles y Jolton (Ogles *et al.*, 1995), elaboró la escala utilizada en el presente estudio. Cada ítem está relacionado con un aspecto psicológico que se pretende evaluar siguiendo la concepción de los autores de la misma. La es-

Tabla 2. Estadísticas descriptivas de los ítems de la Escala.

(Ítems ordenados según las medias de las respuestas)	Media	Desv. típ.
7. Sentir el placer de correr (satisfacción)	4,16	0,80
15. Cumplir la meta que me tracé (logro de meta personal)	3,96	0,89
23. Comprobar mi condición física (aptitud física)	3,80	0,96
16. Competir contra mi propia marca (logro de meta personal)	3,76	1,01
8. Divertirme durante la competición (satisfacción)	3,72	1,06
5. Sentirme atraído por el deporte (interés por el deporte)	3,52	1,00
9. Encontrarme con otros corredores (interacción social)	3,36	0,91
17. El atractivo que tienen las competiciones (atracción por la competencia)	3,32	0,99
10. Sentirme parte del grupo de corredores (interacción social)	3,12	0,93
1. Sentirme orgulloso de mí mismo (autoestima)	3,12	1,24
2. Sentirme más seguro de mí mismo (autoestima)	2,84	1,07
4. Darle ocupación a mi tiempo libre (sentido de la vida)	2,84	1,18
3. Hacer mi vida más significativa (sentido de la vida)	2,80	1,15
18. El prestigio que tiene esta competición (atracción por la competencia)	2,60	0,91
5. Demostrar mi interés por el deporte (interés por el deporte)	2,60	1,04
12. Que se sientan orgullosos de mí (búsqueda de reconocimiento)	2,08	0,95
21. Ser parte de mi preparación para otro deporte (conveniencia)	2,00	1,22
11. Que me vean compitiendo mis amigos y familiares (reconocimiento)	1,96	0,84
13. Vencer a otros compañeros (competición)	1,88	1,05
20. Deseo ser seleccionado y representar a mi país (conveniencia)	1,76	1,16
14. Obtener mejor tiempo que otro compañero (competición)	1,64	0,76
19. Deseo obtener algún estímulo material (camiseta, bolsa del corredor,...) (conveniencia)	1,64	0,64

Tabla 3. Estadísticas descriptivas de las categorías de la Escala.

(ordenados según las medias de las respuestas)	Estadísticos descriptivos		
	Media	Desv. típ.	Varianza
Satisfacción	3,94	0,82	0,67
Logro de meta personal	3,86	0,87	0,76
Aptitud física	3,80	0,96	0,92
Interacción social	3,24	0,87	0,75
Interés por el deporte	3,06	0,87	0,76
Autoestima	2,98	1,09	1,20
Atracción por la competencia	2,96	0,84	0,71
Sentido de la vida	2,82	1,01	1,02
Búsqueda de reconocimiento	2,02	0,85	0,72
Conveniencia	1,80	0,69	0,48
Competición-rivalidad	1,76	0,81	0,65

2 En la tabla 2, junto con el ítem se añade la categoría psicológica a la que hace referencia.

cala utilizada es de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: nada importante (1); poco importante (2); importante (3); muy importante (4) y extremadamente importante (5). Cada uno de estos ítems pertenece a una de las doce categorías² establecidas por Barrios (2002).

Resultados

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que componen la escala. La razón principal por la que los corredores participan en carreras populares de resistencia es "sentir el placer de correr", seguido de "cumplir la meta que me tracé" y de "comprobar mi condición física". Otras razones importantes para los corredores son: "competir contra mi propia marca", "divertirme durante la competición" y "sentirme atraído por el deporte".

Cada uno de estos ítems forma parte de una categoría motivacional con un determinado contenido psicosocial (Barrios y Cardoso, 2001). En la Tabla 3 se presentan la varianza, la desviación típica y las medias de cada una de las categorías motivacionales, ordenadas de mayor a menor puntuación media.

La *satisfacción* que produce correr es la categoría principal dada por los corredores del estudio. Le sigue el logro de una *meta personal* y la categoría que hace referencia a conocer el estado de forma (*aptitud física*). Las categorías motivacionales menos importantes han sido la *rivalidad con otros deportistas*, el que sea un camino para obtener beneficios en otros deportes (*conveniencia*) y la *búsqueda de reconocimiento*.

En segundo lugar, y para poder determinar la relación de otras variables con las razones para participar en carreras de resistencia, se ha utilizado la técnica del análisis de varianza (ANOVA). Para ello se ha tomado como variable dependiente las puntuaciones obtenidas en cada una de las categorías de la escala y como variables independientes la edad, el nivel de estudios, el número de años practicando deporte, el número de años corriendo, el número de años participando en carreras populares, la pertenencia a un club, y realización de entrenamientos dirigidos por un entrenador de atletismo. Estos resultados se presentan y discuten a continuación.

Tabla 4. Medias según las diferentes variables en cada una de las categorías de la Escala

		Autoestima	Sentido de la vida	Interés por el deporte	Satisfacción	Interacción social	Búsqueda de reconocimiento	Competición	Logro de Meta personal	Atracción por la competencia	Conveniencia	Aptitud física
Edad	Menos de 35 años	6,4	5,8	6,6	8,3	6,6	4,5	3,7	8,2	6,5	5,9	4,0
	Entre 35 y 44 años	5,9	5,0	5,0	7,7	5,9	2,9	3,0	7,9	5,7	5,1	3,6
	Más de 44 años	5,4	6,0	6,4	7,4	6,9	4,4	3,7	6,9	5,3	4,9	3,7
	Total	6,0	5,6	6,1	7,9	6,5	4,0	3,5	7,7	5,9	5,4	3,8
Nivel de estudios	Estudios primarios	8,0	7,5	7,0	8,0	6,3	5,3	4,3	8,8	6,8	7,0	4,8
	Bachillerato/FP	5,6	5,4	6,1	7,9	6,0	4,0	3,6	7,3	5,9	6,6	3,4
	Estudios Universitarios	5,5	5,2	5,8	7,8	6,8	3,7	3,2	7,7	5,7	4,2	3,8
	Total	6,0	5,6	6,1	7,9	6,5	4,0	3,5	7,7	5,9	5,4	3,8
¿Cuántos años llevas practicando deporte?	De 1 a 10 años	6,2	5,2	6,0	6,8	6,4	4,6	3,4	7,0	5,0	5,4	3,6
	De 11 a 20 años	6,4	6,5	6,4	8,0	6,6	5,0	5,0	8,1	6,8	5,5	4,0
	Más de 20 años	5,6	5,3	6,0	8,3	6,4	3,2	2,6	7,8	5,8	5,3	3,8
	Total	6,0	5,6	6,1	7,9	6,5	4,0	3,5	7,7	5,9	5,4	3,8
¿Cuántos años llevas corriendo?	Menos de 5 años	7,00	5,86	6,14	7,86	6,71	4,57	3,86	7,86	5,86	6,14	3,86
	De 6 a 15 años	5,50	5,90	6,10	7,60	6,40	4,20	4,00	7,80	6,00	5,40	3,90
	Más de 15 años	5,63	5,13	6,13	8,25	6,38	3,38	2,63	7,50	5,88	4,75	3,63
	Total	5,96	5,64	6,12	7,88	6,48	4,04	3,52	7,72	5,92	5,40	3,80
¿Cuántos años llevas participando en carreras populares?	Menos de 5 años	6,4	6,0	6,7	8,3	6,9	4,9	3,9	7,6	6,1	6,1	3,6
	De 5 a 10 años	5,8	5,6	5,8	7,6	6,7	4,1	3,8	8,3	6,1	5,2	4,3
	Más de 10 años	5,7	5,3	6,0	8,0	5,7	3,0	2,7	6,8	5,3	5,0	3,2
Nivel deportivo	Grupo de nivel alto	6,3	6,2	6,5	8,5	6,5	4,2	4,2	8,2	6,4	5,0	3,9
	Grupo de nivel medio	5,6	5,0	5,7	7,3	6,4	3,8	2,8	7,3	5,4	5,8	3,7
	Total	6,0	5,6	6,1	7,9	6,5	4,0	3,5	7,7	5,9	5,4	3,8
¿Tiene entrenador?	Sí	5,9	5,8	6,5	8,2	7,1	4,2	3,7	8,3	6,1	4,6	4,0
	No	6,0	5,5	5,8	7,6	5,9	3,9	3,4	7,2	5,8	6,2	3,6
	Total	6,0	5,6	6,1	7,9	6,5	4,0	3,5	7,7	5,9	5,4	3,8
¿Pertenece a algún club de atletismo	Sí	6,3	5,9	6,4	8,3	6,9	4,1	3,9	8,2	6,5	4,8	3,9
	No	5,4	5,2	5,7	7,2	5,7	4,0	2,8	6,9	4,9	6,4	3,6
	Total	6,0	5,6	6,1	7,9	6,5	4,0	3,5	7,7	5,9	5,4	3,8

Edad y razones de participación

En la Tabla 4 se presentan las medias obtenidas por los tres grupos de corredores según la edad (menores de 35 años, de 35 a 44 años y mayores de 44 años) en cada una de las categorías de la escala.

Y a continuación, en la Tabla 5 se presentan los resultados del análisis de varianza asignando como variable independiente la edad y como variable dependiente las puntuaciones obtenidas en las

distintas categorías de la escala. Como puede apreciarse no se han encontrado diferencias significativas en función de la edad.

Estudios y razones de participación

Cuando se toma como variable independiente el nivel de estudios de los corredores encontramos diferencias significativas en las categorías *Conveniencia* y *Aptitud Física*.

En la categoría *Conveniencia*, tras la aplicación del método de comparación múltiple de medias de Tukey, se obtiene que estas diferencias son significativas entre el grupo de corredores con estudios universitarios y el grupo de corredores con estudios primarios ($p = 0,018$) y entre el grupo con estudios universitarios y el que posee estudios de Bachillerato o Formación Profesional. La comparación de las medias de estos grupos permite afirmar que a medida que disminuye el

Tabla 5. Resultados del Análisis de Varianza (ANOVA)

ANOVA	Edad	Estudios	Años practicando deporte	Años corriendo	Años participando en carreras	Nivel	Entrenador	Club
Autoestima	0,688	0,124	0,721	0,346	0,805	0,420	0,927	0,388
Sentido de la vida	0,622	0,130	0,358	0,699	0,843	0,130	0,655	0,449
Interés por el deporte	0,128	0,530	0,890	0,999	0,577	0,218	0,304	0,339
Satisfacción	0,560	0,988	0,253	0,722	0,672	0,064	0,413	0,136
Interacción social	0,536	0,552	0,963	0,921	0,427	0,865	0,095	0,078
Búsqueda de reconocimiento	0,088	0,285	0,035	0,382	0,143	0,569	0,728	0,932
Competición-rivalidad	0,622	0,548	0,001	0,161	0,341	0,038	0,671	0,084
Logro de meta personal	0,294	0,388	0,546	0,916	0,268	0,202	0,148	0,073
Atracción por la competencia	0,345	0,564	0,170	0,983	0,636	0,154	0,651	0,018
Conveniencia	0,558	0,003	0,986	0,452	0,552	0,328	0,058	0,058
Aptitud física	0,646	0,056	0,757	0,831	0,051	0,515	0,328	0,349

nivel de estudios de los corredores aumentan las puntuaciones obtenidas en esta categoría, es decir, valoran como importantes otros beneficios que obtienen de esta práctica deportiva.

En relación a la categoría *Aptitud Física*, la aplicación del test de Tukey permite afirmar que las diferencias son significativas entre el grupo de corredores con estudios primarios y el que posee estudios de bachillerato o formación profesional ($p = 0,045$). Son los corredores con menos estudios los que en mayor medida valoran la información que sobre su estado físico les aporta la participación en este tipo de carreras de resistencia.

Años practicando deporte y razones de participación

Con respecto a los años que llevan practicando deporte de forma regular y su relación con las razones para correr, tras la realización del análisis de varianza, se han encontrado diferencias significativas en las categorías *Búsqueda de Reconocimiento* y *Competición*.

En la categoría *Búsqueda de Reconocimiento*, la aplicación del test de Tukey indica que las diferencias son significativas entre los corredores que llevan practicando deporte de 11 a 20 años y los de más de 20 años ($p = 0,038$). Son estos últimos los que otorgan una menor importancia al reconocimiento de los demás.

Por lo que hace referencia a la variable *Competición*, la comparación entre me-

días indica que las diferencias son significativas también entre los corredores que llevan practicando deporte de 11 a 20 años y los de más de 20 años ($p = 0,001$). Los corredores que llevan practicando deporte entre 11 y 20 años son los más motivados por la comparación y superación de los otros.

Experiencia en competiciones y razones de participación

Con respecto a la variable "número de años corriendo" el análisis de varianza indica que no se han encontrado diferencias significativas. Relacionado con ello se encuentra la pregunta ¿cuántos años llevas corriendo en carreras populares? La aplicación de la prueba "F" nos indica que únicamente se han encontrado diferencias significativas en la categoría *Aptitud Física*. Las comparaciones *post hoc* mediante el test de Tukey indican que estas diferencias son significativas entre el grupo de corredores que llevan entre 5 y 10 años participando en carreras populares y el de más de 10 años ($p = 0,050$). Es a los que están participando en carreras entre 5 y 10 años a los que más le motiva la participación en carreras de resistencia como forma de conocer su estado de forma.

Nivel deportivo y razones de participación

Los corredores han sido agrupados según el nivel de sus mejores marcas en las

diferentes carreras de resistencia (de diez mil a maratón). Así se han formado dos grupos. El primero, denominado de nivel alto, y el segundo, bajo la denominación de nivel medio. Como en los casos anteriores, se ha intentado conocer si existen diferencias significativas entre los dos grupos en las respuestas que nos han dado a la escala que evalúa las razones que dan para correr.

La aplicación de la prueba "t" de Student indica que las diferencias son significativas en la categoría *Competición* ($p = 0,038$) y próximas a la significación estadística en el caso de la categoría *Satisfacción* ($p = 0,064$).

Observando sus medias, puede apreciarse cómo en ambos casos son los corredores clasificados en el grupo de mayor nivel los que obtienen puntuaciones significativamente más altas. Es decir, para los corredores con un nivel alto la superación de otros rivales es una razón importante que les motiva, así como la satisfacción que obtienen mientras corren y compiten.

Autoentrenamiento vs. entrenamiento con entrenador y razones de participación

Con relación a la influencia del entrenador o su ausencia en las razones para correr, la aplicación de la prueba "t" indica que únicamente se han encontrado diferencias próximas a la significación estadística en la categoría *Conveniencia*.

Aquellos corredores que tienen entrenador obtienen puntuaciones más altas, es decir, les gusta participar en competiciones de resistencia porque les sirve para mejorar.

Pertenencia a un club y razones de participación

Finalmente, se ha intentado conocer la relación entre la pertenencia a algún club de atletismo o corredores y su influencia en las razones para participar en carreras de resistencia.

La aplicación de la prueba "t" de student para comparar dos grupos indica que las diferencias son significativas en la categoría *Atracción por la Competencia* ($p = 0,018$) y próximas a la significación estadística en los casos de las categorías *Interacción Social* ($p = 0,078$), *Competición* ($p = 0,084$), *Logro de Meta Personal* ($p = 0,073$) y *Conveniencia* ($p = 0,058$).

Por lo que hace referencia a la categoría *Atracción por la Competencia*, los corredores que pertenecen a algún club son los que obtienen puntuaciones más altas. Es decir, les motiva participar en estas carreras de larga duración por el prestigio que supone para los que lo hacen.

Con relación a la categoría *Interacción Social*, son también los que pertenecen a clubes los que puntúan más alto. Para estos corredores, las carreras son una forma de encontrarse con amigos y conocidos.

Respecto a la categoría *Competición*, también son los pertenecientes a clubes los que obtienen puntuaciones más altas, es decir, compararse con otros y superarse es más importante que para los que no están en un club.

Con respecto a la categoría *Logro de Meta Personal*, como en los casos anteriores, también son los corredores asociados los que obtienen mayores puntuaciones. Para éstos es muy importante alcanzar la meta y resultado que se han marcado para la carrera.

Finalmente, en la categoría *Conveniencia*, son los que no pertenecen a clubes los que obtienen puntuaciones más altas. Es decir, participan en estas carreras porque les conviene en relación con otros objetivos, que pueden estar relacionados con este mismo deporte o con otros.

Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos en el apartado anterior indican que la razón principal por la que los corredores participan en carreras populares tiene que ver con el placer de correr. Esta razón, que pertenece a la categoría motivacional denominada satisfacción, está muy entremezclada con los beneficios que produce correr. Diferentes investigaciones han intentado conocer qué explica que los corredores se sientan mejor después de correr. Pese a que no se han encontrado resultados concluyentes, sí existe un reconocimiento generalizado de que practicar alguna actividad física como correr de forma regular ayuda a mejorar el bienestar físico, social y psicológico (Folkins y Sime, 1981; Dubbert, Martin y Epstein, 1986; Leite y Taylor, 1990; Ranglin, 1990; Biddle y Mutrie, 1991; Weyerer y Kupfer, 1994; Guillén, Castro y Guillén, 1997; Alfaro, 2000; Biddle y Mutrie, 2001). Sin embargo, el mecanismo por el que actúa no es bien conocido. Se han formulado diversas hipótesis, basadas, principalmente, en procesos psicológicos o biológicos.

Entre las primeras destaca la hipótesis de la distracción que afirma que correr ayuda a distraer la mente de los pensamientos y situaciones generadoras de estrés (Bahrke y Morgan, 1978). Existen otras hipótesis que se basan en las mejoras que se producen en áreas como las relaciones sociales, la autoestima o la capacidad de control como consecuencia de la práctica habitual de correr (Dubbert, Martin y Epstein, 1986; McTeer y Curtis, 1990, 1993).

Otro tipo de explicaciones son las que se basan en la hipótesis de las endorfinas. El cerebro, la hipófisis y otros tejidos producen diversas endorfinas que pueden reducir la sensación de dolor y producir un estado de euforia, de bienestar (Pargman y Barket, 1980, Morgan, 1985; LaForge, 1995; Balaguer y García Merita, 1995; Alfermann y Stoll, 2000).

La segunda razón más importante manifestada por los corredores de nuestro estudio tiene que ver con el cumplimiento de los objetivos trazados, una razón relacionada con el logro de metas personales. Una de las técnicas más utilizadas para motivar a las personas a practicar algún

deporte es el establecimiento de metas. En este caso, se puede observar cómo los corredores aducen uno de los pilares fundamentales de esta técnica: saber lo que se quiere conseguir. Son muchos los corredores que corren por un compromiso que han adquirido y éste puede estar relacionado con su salud, los compromisos sociales u otro tipo de razón.

La tercera razón por la que se participa en competiciones es la comprobación de la propia condición física.

Evidentemente, la importancia de estas razones difiere entre los corredores. Con esta investigación se ha pretendido conocer, a través del análisis de varianza, las diferencias que existen en las razones para correr carreras competitivas en función de diferentes variables estructurales. Se ha podido comprobar que ni la edad ni los años que se lleva corriendo están relacionados significativamente con los cambios en los argumentos para participar en carreras de resistencia. Las diferencias significativas han sido detectadas en las variables referidas al tiempo que se lleva practicando deporte y al número de años que se lleva participando en carreras populares. Los resultados indican que las personas que llevan entre 11 y 20 años practicando deporte son las que más buscan el reconocimiento y las que más motivadas están por la superación de otros rivales en comparación con los que llevan menos de 10 años y los que llevan más de 20 años. Se puede afirmar, por tanto, que a partir de los resultados de esta investigación existe un periodo intermedio con relación a los años que lleva una persona haciendo deporte que valora especialmente el reconocimiento y la superación de los rivales.

Los años que se lleva corriendo carreras populares también influyen en las razones para participar en las propias carreras. Así, las personas que se están iniciando en esta práctica deportiva y aquellas que llevan entre cinco y diez años participando, son los que más interesados están en participar como medio de conocer su estado de forma.

El nivel deportivo de los corredores es importante e influye en las razones para participar en carreras. Para los corredores con un nivel más alto, las competiciones populares son atractivas por la posibilidad

que tienen de medirse a otros rivales y superarlos. Además, también están altamente motivados por la satisfacción que les produce participar.

Por otro lado, el hecho de disponer o no de un entrenador que dirija y planifique los entrenamientos también ha resultado ser relevante. Los corredores que disponen de un entrenador ven a las carreras como un medio que les lleva a otras metas y no una meta en sí.

Respecto al nivel de estudios y su relación con las razones para correr, los resultados indican que a medida que disminuye el nivel de estudios aumentan las puntuaciones en la categoría *conveniencia*, es decir, valoran más los beneficios que obtienen en otras áreas. También se ha encontrado que las personas con menos estudios están más motivadas por la in-

formación que les aportan las carreras sobre su estado físico.

Finalmente, existe otro aspecto que se consideraba importante estudiar: la relación existente entre pertenecer a un club de corredores o de atletismo y las razones para correr. El estudio ha demostrado que los vinculados a alguna asociación deportiva de este tipo están más motivados a participar en carreras de larga distancia por el prestigio que supone para ellos. También se ha demostrado que los que pertenecen a algún club ven las carreras populares de resistencia como una forma de encontrarse con amigos y otros corredores que hace tiempo que no ven y que por diversas circunstancias no pueden ver en los entrenamientos.

La pertenencia a algún club también se encuentra relacionada con las categorías

competición, logro de meta personal y conveniencia. De esta forma, los resultados indican que para los que están asociados, las carreras son motivantes por la posibilidad que les proporcionan de compararse con otros corredores y superarlos. Así mismo, también les sirven para alcanzar metas que se han establecido. Los que no pertenecen a ningún club ven las carreras populares, en mayor medida, como un medio de conseguir otros beneficios.

Los resultados obtenidos deben ser considerados con las precauciones habituales en los estudios realizados con muestras inducidas. No obstante, debe enfatizarse que permiten apuntar la influencia que sobre la decisión de participar en carreras de resistencia tiene el hecho de pertenecer a un club de atletismo y de contar con entrenador.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, E. (2000). Deporte y estilo de vida. En S.D. Bujeda (coord.), *Educación para la prevención de drogodependencia*. Madrid: Fundación Nacional Proforpa.
- Alfermann, D. & Stoll, O. (2000). Effects of physical Exercise on Self-concept and well-being. *Journal of Sport Psychology*, 30, 47-65.
- Bahrke, M.S. & Morgan, W.P. (1978). Anxiety reduction following exercise and meditation. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 223-333.
- Balaguer, I. & García Merita M. (1995). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuario de Psicología*, 1, 3-26.
- Barrios, R (2001). Motivación hacia la práctica del ejercicio en corredores cubanos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 31.
- Barrios, R. & Cardoso, L. (2002). Motivación para competir en corredores populares cubanos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 47.
- Biddle, S. & Mutrie, N. (1991) Exercise adoption and maintenance. En *Psychology of physical activity and exercise*. London: Edit Springer Verlag.
- Biddle, S. & Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity: determinants, well-being and interventions*. Londres: Routledge.
- Buceta, J.M. López de la Llave, A., Pérez-Llantada, M.C., Vallejo, M. & del Pino, M.D. (2003). Estado psicológico de los corredores populares de maratón en los días anteriores a la prueba. *Psicothema*, 15 (2), 273-277.
- Buceta, J.M. López de la Llave, A., Pérez-Llantada, M.C., Vallejo, M. & del Pino, M.D. (2002). Intervención psicológica con corredores de maratón: características y valoración del programa aplicado en el maratón de Madrid. *Revista de Psicología del Deporte*, 11 (1), 83-109.
- Capdevilla, L., Niñerota, J. & Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (1), 55-75.
- Clough, P.J., Shepherd, J. & Maughan, R. (1989). Motives for participation in recreational running. *Journal of Leisure Research*, 21 (4), 297-309.
- Dubbert, P.M., Martin, J.E. & Epstein, L.H. (1986). Exercise. En K.A. Holroyd y T.L. Creer (Eds.), *Self Management and chronic disease*, Orlando: Academic Press, Inc.
- Ebbeck, V., Gibbons, S.L. & Loken-Dahle, L.J. (1995). Reasons for Adult participation in Physical activity: An Interactional Approach. *International journal of sports Psychology*, 26 (2), 262-275.
- Folkens, C.H. & Sime, W.E. (1981). Physical fitness training and mental health. *The American Psychologist*, 36, 373-379.
- García Ferrando, M. (1991). *Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociológico*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- 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*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Gould, D. & Petlichkoff, L. (1988). Participation motivation and attrition in young athletes. En F. Smoll, R. Magill y M. Ash (Eds.), *Children in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guillén, F., Castro, J.J. & Guillén, M.A. (1997). Calidad de vida, salud y ejercicio físico: una aproximación al tema desde una perspectiva psicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 91-107.

- Irwin, D. (1986). Long Distance Runners: a Psychological Profile. *Track and Field Quart* 3, 103-08.
- Jaenes, J.C. (1994). Psicología del deporte y maratón. En F. Plata, N. Terrados y P. Vera (Eds.), *El maratón. Aspectos técnicos y científicos* (pp. 227-312). Madrid: Alianza Deporte.
- Jaenes, J.C. (1996). Estudio de la ansiedad-estado en corredores de la maratón de Sevilla. En E. Pérez y J.C. Caracuel (Eds.). *Psicología del Deporte. Investigación y aplicación* (pp. 79-84). Málaga: IAD.
- Jaenes, J.C. (2000). *Estado emocional y conducta deportiva: Ansiedad competitiva en corredores de maratón*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Jaenes, J.C. & Caracuel, J.C. (2005). *Maratón. Preparación psicológica para el entrenamiento y la competición*. Sevilla: Almuzara.
- Jaenes, J.C., Caracuel, J.C. & Pérez-Gil, J. A. (1999a). Adaptación española del test SCAT: un estudio en corredores españoles de maratón. En *VII Congreso Nacional de la Actividad Física y del Deporte*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Jaenes, J.C., Caracuel, J.C. & Pérez-Gil, J.A. (1999b). Adaptación española del test CSAI-2: un estudio en corredores españoles de maratón. En *VII Congreso Nacional de la Actividad Física y del Deporte*. Murcia: Universidad de Murcia..
- LaForge, R. (1995). Exercise associated mood alterations: a review of interactive neurobiological mechanisms, *Medicine Exercise Nutrition and Health*, 4 (1), 17-32.
- Leite, L. & Taylor, A. (1990). Psychological aspects of exercise: a decade literature review. *Journal of Sport Behaviour*, 13 (4), 219-239.
- López de la Llave, A., Buceta, J.M., Pérez-Llantada, M.C. & Vallejo, M. (2002). Análisis factorial y de fiabilidad de las escalas del perfil psicológico óptimo para el deportista individual, versión para uso en maratón (PODIUM): Estudio preliminar. *Revista de Metodología de las Ciencias del Comportamiento*. Volumen especial, 576-578.
- Marrero, G., Martín-Albo, J. & Núñez, J.L. (1999). *Motivos, motivación y deporte*. Salamanca. Tesitex.
- McTeer, W. & Curtis, J. (1990). Physical activity and psychological well-being: testing alternative sociological interpretations. *Sociology of Sport Journal*, 7, 95-102.
- McTeer, W. & Curtis, J. (1993). Sport and physical activity and subjective well being: national panel data for the U.S. *International Review for the Sociology of Sport*, 28 (4), 397-414.
- Morgan, W.P. (1985). Affective beneficence of vigorous physical activity. *Medicine and Science in Sports and Medicine*, 17 (1), 94-100.
- Morgan, W.P. & Pollock, M. (1977). Psychological characteristics of the marathon runner. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 12, 42-46.
- Ogles, B.M. & Masters, K.S. (2000). Older vs younger adult male marathon runners: participative motives and training habits. *Journal of Sport Behavior*, 23 (2), 130-143.
- Ogles, B., Master, K. & Richardson, S. (1995). Obligatory running and gender: an analysis of participative motives and training habits. *International Journal of Sports Psychology*, 26 (2), 233-248.
- Pargman, D. & Barket, M.C. (1980). Running high: encephalin indicted. *Journal of Drug Issues*, 10, 341-349.
- Ranglin, J.S. (1990). Exercise and mental health: beneficial and detriments effects. *Sports Medicine*, 9 (6), 323-329.
- Sánchez, A., García, F., Landabaso, V. & Nicolás, L. (1998). Participación en actividad física de una muestra universitaria a partir del modelo de etapas de cambio en el ejercicio físico: un estudio piloto. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 233-245.
- Sorensen, M. (1997). The contribution of psychological theory to understanding of health behaviour change and maintenance. Applications to exercise. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 109-118.
- Summers, J., Machin, V. & Sargent, G. (1983). Psychosocial factors related to marathon running. *Journal of Sport Psychology*, 5, 314-331.
- Wankel, L.M. (1980). Involvement in vigorous physical activity: Considerations for enhancing self-motivation. En R.R. Danielson y K.F. Danielson (Eds.), *Fitness motivation: Proceedings of the Geneva Park workshop*. Toronto: Research Council on Leisure.
- Weyerer, S. & Kupfer, B. (1994). Physical exercise and psychological health. *Sports Medicine*, 17 (2), 108-116.

LA HERENCIA DE LOS JUEGOS MEDITERRÁNEOS ALMERÍA 2005

The heritage of Mediterranean games Almería 2005

Antonio Jesús Casimiro Andujar

Universidad de Almería. Coordinador de formación del COJMA 2005

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Dr. Antonio Jesús Casimiro Andujar
Universidad de Almería.
Ctra. de Almería. Ctra. Sacramento s/n.
La Cañada de San Urbano. 04120 Almería
casimiro@ual.es

Fecha de recepción: Abril 2006 • Fecha de aceptación: Mayo 2006

Organización de eventos

Cuando el s. XXI está dando sus primeros pasos es innegable la enorme rentabilidad, a nivel económico y social, que supone para una ciudad la organización de un gran acontecimiento deportivo.

En efecto, la entrada de nuevas fuentes de ingresos, especialmente procedentes de los derechos de televisión y de los patrocinados, han generado una corriente positiva en todos los aspectos (económicos, sociales, de imagen...) que ha llevado a las ciudades más grandes e importantes del mundo a luchar e invertir grandes cantidades de dinero con el objetivo de lograr la organización de estos grandes eventos.

Buena prueba de ello son las cinco ciudades finalistas que han optado a la organización de los Juegos de la XXX Olimpiada en el año 2012: Madrid, Moscú, Nueva York, París y Londres.

La organización de eventos deportivos es uno de los grandes campos de la economía del deporte, ya que los mismos generan no sólo ingresos directos, sino que dejan en la provincia unos recursos de infraestructura y una inversión inducida sustancial, cuya repercusión puede superar ampliamente una década, tomando como referencia el periodo anterior de preparación y el posterior al citado evento (Año, 2003).

Las repercusiones socioeconómicas se han convertido en una de las razones fundamentales por las que se solicita la organización de los grandes eventos de-

portivos, pudiéndose concretar las mismas en (Año, 2000, 2003; Casimiro et al., 2003):

- 1 *Construcción y remodelación de instalaciones deportivas que luego sirven para el uso ciudadano.*
- 2 *Construcción y remodelación de obras públicas (carreteras, vías públicas, aeropuertos, estaciones, etc.).*
- 3 *Mejoras en las redes de transporte.*
- 4 *Aumento de la capacidad hotelera.*
- 5 *Creación de puestos de trabajo.*
- 6 *Expansión de la práctica deportiva.*
- 7 *Aumento de las subvenciones a la práctica deportiva por parte de las instituciones públicas.*
- 8 *Aumento de la inversión privada en el deporte.*
- 9 *Aumento del patrocinio deportivo*
- 10 *Aumento del turismo local.*

Y junto a estas razones se encuentra la que podría ser la más poderosa: la imagen de las ciudades, fundamentalmente a través de la televisión. En definitiva, un buen medio de "vender" la provincia y la ciudad, y una excelente vía de marketing de bajo coste económico.

Los Juegos Mediterráneos

Tras la II Guerra Mundial el mundo entero intentaba volver a la normalidad y superar las consecuencias de tan devastadora contienda. En este panorama la familia olímpica vuelve a reunirse para celebrar en Londres los Juegos de la XIV Olimpiada y los dirigentes deportivos de

los países de la ribera mediterránea vuelven a encontrarse. Es en este momento cuando el considerado padre de los Juegos Mediterráneos, el egipcio Mohamed Taher Pacha, propone celebrar cada cuatro años una competición similar a los Juegos Olímpicos que reúna a los países bañados por el "Mare Nostrum".

Bajo esta premisa comienzan a celebrarse los Juegos Mediterráneos. Una competición polideportiva que se enmarca entre los llamados juegos regionales, pues sólo toman parte en ella países de una región concreta del mundo. Su celebración se realiza bajo el auspicio del Comité Olímpico Internacional y con escrupuloso respeto a la Carta Olímpica. Reúne cada cuatro años a los veintinueve países que rodean el Mediterráneo con la finalidad, entre otras, de difundir el espíritu olímpico y fomentar la cooperación y el conocimiento entre los países participantes.

Desde la primera edición, de Alejandría '51 hasta la actualidad, los Juegos Mediterráneos no han parado de crecer (actualmente movilizan a unos 5.000 deportistas, 1.000 árbitros y 4.000 voluntarios).

Al igual que los Juegos Olímpicos se identifican en todo el mundo por los cinco aros de colores enlazados entre sí, los Juegos Mediterráneos también tienen símbolo propio. Tres aros de color azul marino enlazados simbolizan la unión y la hermandad que debe existir entre Europa, Asia y África: los tres continentes que participan en los Juegos Mediterráneos.

Almería 2005

Cuando en 1990 los responsables políticos de la ciudad de Almería comienzan a estudiar la posibilidad de organizar unos Juegos Mediterráneos, la primera intención era la de mejorar la imagen negativa que se tenía en el resto de España sobre esta ciudad. Además, en ese momento y en la última década del siglo XX, la infraestructura, en cuanto a instalaciones deportivas se refiere, era muy deficiente.

Largo pero muy atractivo ha sido el camino hacia los Juegos Mediterráneos Almería 2005. Desde que se concedió a Almería la organización de la XV edición (1999) hasta que el 24 de junio de 2005 se celebró la ceremonia inaugural de este evento, Almería ha experimentado un importante cambio (urbanístico, infraestructuras, etc.) para afrontar la que ya ha sido catalogada como la cita más importante de su historia.

En este sentido, una de las grandes "herencias" que los Juegos dejarán a la provincia de Almería han sido las instalaciones deportivas, pero además hay que subrayar lo que ha supuesto, durante los años previos, la compleja labor organizativa de este acontecimiento deportivo: programas de eventos deportivos, promoción de los Juegos, planificación de variadas operaciones, programas de captación y formación de voluntarios, popularización de la mascota, etc., tal como recogía la periodización del "Plan Director".

En el manual de formación de voluntarios, entregado a cada uno de ellos en formato papel o digital, a través de su comunidad virtual de voluntarios 2005, se reflejaba el siguiente texto:

En Almería, tras los JJMM, quisiéramos verificar como una realidad palpable los beneficios que los mismos han dejado en su paso por la provincia. Así, además de los beneficios cuantitativos de las infraestructuras deportivas, sería deseable una mayor incidencia a nivel social, fundamentalmente en lo que se refiere a:

- *Mejora de las expectativas e ilusiones de los ciudadanos, de modo que se sientan integrados, vinculados y comprometidos socialmente gracias al Proyecto de Almería 2005.*

- *Mayor identificación de la población con su provincia, aumentando el compromiso, la lealtad, la comprensión y el respeto ante los diferentes proyectos que sobre la misma se puedan realizar.*
- *Una dinamización de la práctica deportiva, manteniendo y fomentando la afición al deporte para todos, así como un mayor interés hacia el deporte espectáculo.*
- *Mayor dinamismo del tejido asociativo y deportivo, posibilitando la aparición y desarrollo del voluntariado en diferentes ámbitos.*

Repercusión de los Juegos Mediterráneos Almería 2005 en diferentes ámbitos

Vamos a ir repasando cómo han incidido los XV Juegos Mediterráneos Almería 2005 en algunos aspectos de la sociedad almeriense:

A nivel de **infraestructuras deportivas**, en los Juegos se han utilizado 40 instalaciones deportivas de las más diversas tipologías (estadios, pabellones, piscinas, pistas de atletismo, canal de remo y piragüismo, centro de tiro, etc.), con una inversión final resultante de más de 130 millones de euros, al margen de otros 52 millones para la organización del evento. De entre ellas, 25 eran instalaciones de competición y 15 de entrenamiento, en su mayoría nuevas o remodeladas. Esta inversión permitió disponer en los Juegos de un conjunto de instalaciones de diseño funcional, moderno y en un perfecto estado de conservación.

Respecto al ámbito **económico**, jamás Almería había recibido tanta inversión pública por parte de todas las administraciones (unos 600 millones de euros entre inversión pública y privada). Miles de trabajadores de la construcción y de la hostelería, fundamentalmente, han propulsado un vertiginoso incremento del empleo. Del mismo modo, durante los Juegos, la masiva presencia de toda la Familia Mediterránea (deportistas, técnicos, autoridades, jueces,...) y los visitantes han favorecido un incremento de las ventas comerciales, así como el cartel de "completo" en los hoteles de la ciudad y de la provincia.

A nivel **cultural**, la Villa de la Hospitalidad ha permitido disfrutar todos los días del evento de un excelente programa cultural (música, pasacalles, teatro, actuaciones infantiles), al tiempo que se podía saborear la gastronomía de los diferentes países del Mediterráneo. Este lugar de encuentro de diferentes culturas también se veía realzado con otras ofertas de cine (festival de cortos); magníficos conciertos en otros puntos de la capital o provincia; el Campamento de la Juventud, con jóvenes de diversas procedencias Mediterráneas; exposiciones y otros actos culturales en las subseces de Vera y Adra, etc.

A nivel **turístico** los Juegos han traído aparejada una inversión en infraestructura turística (hoteles, campo de golf, apartamentos) en el Toyo, paraje muy cercano al Parque Natural de Cabo de Gata-Níjar, en el que se ubicó la Villa Mediterránea (alojamiento de los deportistas durante los mismos), donde hubo 45.000 pernoctaciones en total, con más de 4.000 personas diarias durante el evento. A lo largo de los diez días de competición, la sede y subseces de los Juegos tuvieron un nivel de ocupación hotelera superior al 90%, en 31 hoteles, 3.260 habitaciones y 31.000 pernoctaciones, con un nivel medio de ocupación de 8 días.

Refiriéndonos al número de **espectadores**, la masiva afluencia de público a las competiciones de Almería 2005 ha sido un hecho constatable a todos los niveles, reflejado en la cifra de venta de entradas que alcanzó la cantidad de 135.594, a pesar de que estamos hablando de la ciudad más pequeña de entre las que han organizado los JJ MM.

En cuanto a la **repercusión mediática** y la **imagen exterior** de la provincia, la celebración de los XV Juegos Mediterráneos llevó consigo una repercusión mediática sin precedentes en la historia de Almería. Ningún evento deportivo, social o cultural celebrado en la provincia almeriense había tenido un impacto semejante en los medios de comunicación locales, nacionales e internacionales.

Según el informe elaborado por la empresa TNS, líder mundial en investigación de audiencias, las noticias sobre Almería 2005 aparecidas en los medios de comunicación entre el 1 de junio y el 6 de ju-

lio de 2005 fueron 3.930: 3.305 en prensa escrita y 625 en televisión. El impacto de difusión, o sea, el número acumulado de ejemplares en los que aparecieron esas noticias asciende a 154.758.172, según la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD). Esta cifra supone un número acumulado de lectores de 949.730.000, según datos del Estudio General de Medios.

Sumadas prensa y televisión, la cuantificación económica supera los veinte millones y medio de euros, lo que da idea de la repercusión mediática de Almería 2005. Los Juegos Mediterráneos fueron vistos en más de 70 países gracias a las emisiones por satélite de TVE y Canal Sur Televisión.

TVE desplazó a Almería a unas 400 personas. Todo este despliegue se concretó en más de 230 horas de retransmisión entre La 2 y Tele Deporte, a lo que hay que sumar los resúmenes en programas especiales y las noticias aparecidas en los informativos. Por su parte, Canal Sur ofreció 70 horas en directo, con su cota más elevada en los telediarios, programas especiales diariamente, el programa "Almería Olímpica", etc., con 150 profesionales desplazados durante los Juegos entre televisión y radio de RTVA. La audiencia acumulada en España fue de 17.570.000 espectadores por La 2 y de 7.901.000 en Canal Sur, lo que hace un total de 25.471.000 personas, sin contar con las personas que siguieron las noticias de los Juegos por los informativos de las diferentes cadenas.

En definitiva, ésta sería la primera y, quizás, la más importante aportación de los Juegos a Almería: su promoción en el exterior: unos mil profesionales, entre redactores, técnicos y fotógrafos, de 18 países del Mediterráneo, cubrieron informativamente los Juegos.

Pero todo ello estaría empañado si la organización o la seguridad hubieran fallado. Hay que felicitar a los diferentes cuerpos y fuerzas de seguridad, pero especialmente al Comité Organizador, por la tremenda dificultad organizativa que conlleva el engranaje de todas las operaciones transversales (gestión de resulta-

dos, transportes, voluntarios, servicios médicos, tecnología, etc.), para que funcionen simultáneamente en perfecta armonía, en más de 20 instalaciones de competición.

También es significativo el éxito deportivo en el medallero español, gracias al compromiso del Comité Olímpico, Consejo Superior de Deportes y Federaciones Nacionales en participar con sus mejores deportistas, lo que ha posibilitado el disfrute del público en todas las instalaciones, animados por la simpatía de nuestra mascota, el querido Indalete, que ha calado profundamente en todos los deportistas y espectadores.

Habría que destacar, con gran énfasis, al área de voluntariado del COJMA, que ha sabido conducir excepcionalmente a 3.500 personas, jóvenes y mayores procedentes de lugares diversos, que han dado lo mejor de sí mismos, de forma desinteresada, por el bien de Almería, disfrutando de unos días inolvidables. Aún más importante es la herencia que deja el voluntariado, ya que se han constituido 2 asociaciones de voluntariado deportivo, social y cultural, tras los Juegos.

No podemos olvidar a los 8.500 escolares que han acogido y animado a los deportistas, y al comportamiento cívico y ejemplar de los almerienses, con el único deseo de romper ese tradicional escepticismo, comportamiento pasivo, negativo o apático de muchos ciudadanos.

Respecto a la incidencia social de los Juegos Mediterráneos, la organización de este evento polideportivo de carácter internacional requiere de un proceso de evaluación formativa que permita detectar las deficiencias y limitaciones de la puesta en práctica del proyecto. No cabe duda que para conseguir esta valoración debe recurrirse a las opiniones y manifestaciones de los ciudadanos y analizar, a través de sus voces, si el proyecto está respondiendo a las necesidades planteadas.

Con esta finalidad se ha recurrido a la realización de una investigación social, que se ha ido replicando durante los años 2002, 2003, 2004 y 2005 (Casimiro et al., 2005). El objetivo general de esta inves-

tigación ha sido analizar, de forma longitudinal a lo largo de cuatro años, la percepción que los ciudadanos de la provincia de Almería tienen sobre el Proyecto de preparación de los Juegos Mediterráneos del año 2005: conocimientos, intereses, actitudes, comportamientos y expectativas de dicha población, con respecto a la organización del evento, y contrastarlo con su opinión respecto a cómo se ha desarrollado el mismo una vez finalizado. Es decir, la evolución de la imagen social desde el 2002 hasta después de los Juegos.

Como síntesis de los diferentes trabajos de investigación realizados se puede indicar que se ha pasado del escepticismo y negativismo de los primeros estudios (2002-2004) al orgullo, alegría y entusiasmo colectivo del último (2005), realizado tras el evento. Basta con indicar que un 70,7% de los almerienses ha cubierto sus expectativas iniciales en una valoración de "bastante o mucho", y que un 94,2%, independientemente de la edad, se sienten orgullosos de la celebración de los Juegos en Almería.

En definitiva, la celebración de la decimoquinta edición de los Juegos Mediterráneos en Almería durante el pasado año 2005 ha supuesto una realidad que ha permitido fortalecer los vínculos de paz y hermandad con los países de la cuenca mediterránea. De este modo, Almería ha pretendido reafirmarse como símbolo de la unión entre las culturas árabe y europea que confluyen en el Mediterráneo, lo cual resulta lógico, tanto por su privilegiada situación geográfica, como por los 30 siglos de historia que avalan la interacción de Almería con el resto de pueblos del Mediterráneo.

Finalmente, desear que las instituciones locales continúen con una buena gestión de las instalaciones, mantengan viva la "llama" de la ilusión colectiva, sigan creyendo en la cultura física y deportiva como parámetro de primer orden para la calidad de vida de los ciudadanos y, sobre todo, que "mimen" a esas asociaciones de voluntariado para que continúen con su labor social en beneficio de "todos".

BIBLIOGRAFÍA

- Añó, V. (2000). Organización de grandes eventos deportivos internacionales. *Arbor CLXV*, nº 650. (Febrero), pág. 265-287. Madrid: Ed. CSIC.
- Añó, V. (2001). Beneficios socioeconómicos de la organización de Grandes Eventos Deportivos. El impacto sobre la economía y el turismo. En *Nuevas aportaciones al estudio de la Actividad Física y el Deporte* (pág. 15-31). Valencia: Ed. F.C.A.F y D. Universitat de València.
- Añó, V. (2003). *Organización y gestión de actividades deportivas. Los grandes eventos*. Barcelona: Ed. Inde.
- Casimiro, A.J., Añó, V., Aguila, C., Artés, E., Hernández, A., Navarro, J.L., Rojas, A. & Sicilia, A. (2003). *Imagen social de los Juegos Mediterráneos y hábitos deportivos de la sociedad almeriense*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Casimiro, A.J., Añó, V., Artés, E., Sicilia, A., Rojas, A., Fernández, J.S., Aguila, C., Hernández, A., Navarro, J.L., Rivera, E., Trigueros, C. & García, J. (2004). *Opiniones de los almerienses ante los Juegos Mediterráneos Almería 2005*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Casimiro, A.J., Añó, V., Aguila, C., Artés, E., García, J., Hernández, A., Fernández, J.S., Navarro, J.L., Ramírez, A. & Sicilia, A. (2006). *Incidencia social de los Juegos Mediterráneos Almería 2005. Estudio longitudinal desde el año 2002 hasta después del evento*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- COJMA 2005 (2006). *Memoria de gestión. XV Juegos Mediterráneos Almería 2005*. Almería.
- Durán, J., García, M. & Latiesa, M. (1998). El deporte mediático y la mercantilización del deporte: la dialéctica del deporte de alto nivel. En García, Puig y Lagardera (comps.). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CSD.
- Heinemann K. (2001). Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI. En Latiesa, Martos y Paniza (comps.). *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Esteban Sanz
- Kesenne, S. (2001). *El problema de los estudios de incidencia económica del deporte*. En terceras Jornadas sobre Economía y Deporte. Málaga: IAD.
- Mundina J. (2005). *Estudio de Calidad Percibida y la satisfacción de los espectadores y los deportistas de los Juegos Mediterráneos Almería 2005*. Valencia: Ed. UVEG.
- Otero J.M. (2000). *Impacto socioeconómico del deporte en Andalucía 1998-1999*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Turismo y Deporte.

Begoña Learreta Ramos (coord.) - Miguel Ángel Sierra Zamorano - Kiki Ruano Arraigada

LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL

Ed. INDE., 2005. ISBN: 84-9729-074-7

Sebastián Gómez Lozano

Universidad Católica San Antonio de Murcia. Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Sebastián Gómez Lozano

Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

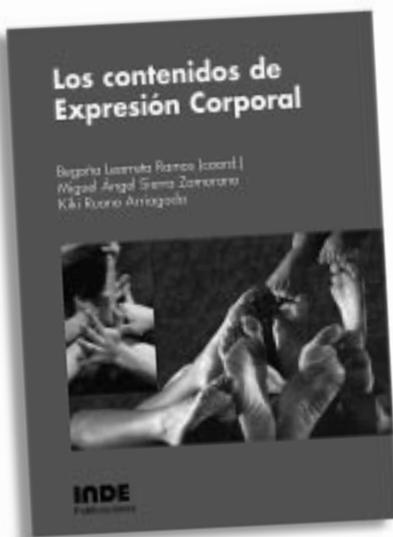
Campus de los Jerónimos s/n. 30107 Guadalupe, Murcia. España

sglozano@pdi.ucam.edu.

Fecha de recepción: Abril 2006 • Fecha de aceptación: Mayo 2006

El presente libro forma parte de un área de conocimiento como es la Expresión Corporal que durante las tres últimas décadas ha soportado gran cantidad de perspectivas teóricas y planteamientos de diversa índole. Este hecho no ha permitido delimitar sus contenidos dentro de un área científica y de investigación didáctica. La UNESCO, en los códigos que reflejan las áreas de conocimiento en los campos de Ciencia y Tecnología no otorga a la Expresión Corporal dicho estatus. Sin embargo, permite la posibilidad de establecer vínculos y ciertas bases a través de otras áreas. Me refiero al apartado 5101.03 *Danzas y fiestas*, que pertenece al 5101 *Antropología cultural* y el apartado 6203.02 *Baile y coreografía* y 6203.10 *Teatro*, ambos puntos se ubican en el 6203. *Teoría, Análisis y Crítica de las Bellas Artes*.

En este sentido, me gustaría agradecer a los autores el hecho de intentar responder de manera rigurosa a preguntas que hasta ahora permanecían todavía sin cerrar, como: ¿cuál debe ser el corpus teórico de la expresión corporal en el marco de la Educación Física?, ¿qué contenidos teóricos deben corresponder a cada etapa educativa curricular?, ¿qué ciencias sustentan esta área como fuentes epistemológicas? En este sentido la gran mayoría de los autores sólo se atreven a exponer ideas y propuestas genéricas. La presente obra no solamente contesta a estas preguntas sino que refleja en la práctica cómo se han transferido elementos de un sinfín de manifestaciones a la práctica de la Expresión Corporal y de manera justificada.



Desde el punto de vista estructural la obra se divide en tres partes bien diferenciadas, precedidas por un prólogo y una introducción.

El prólogo está escrito por Dña. Teresa Bardisa Ruiz, profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la UNED. En él señala cómo la expresión corporal posee ya cierto arraigo en el currículo de Educación Física y cómo durante todos estos años el profesor de esta asignatura ha propuesto contenidos de diferentes ámbitos, en la mayoría de las ocasiones, de forma subjetiva e intuitiva. En este caso, observa la importancia de la doble perspectiva de estudio que realizan los autores y de la que tan necesitados nos encontramos: la delimitación del concepto *Expresión Corporal* y la sistematización de los contenidos. Además señala, y de forma muy acertada, la importancia de

dos áreas como son la Antropología y las Artes Escénicas para desarrollar la capacidad expresiva, comunicativa y creativa que forman parte de la Expresión Corporal en Educación Física. Por otro lado, alude a la visión novedosa de la enseñanza y del aprendizaje, de los cuales no tiene cabida la vertiente competitiva. De esta forma observa cómo estos autores defienden el *Modelo Pedagógico* frente al *Modelo de Rendimiento*.

Respecto a la introducción, debemos agradecer la claridad de ideas y cómo ha existido un gran cantidad de soporte teórico para fundamentar las prácticas. Es de resaltar, como se indicó en el prólogo, el rechazo de los autores por el modelo reproductivo de enseñanza. Niegan los modelos de ejecución, de rendimiento estético a favor de los otros que fomentan la investigación corporal.

En mi opinión, en esta área de trabajo ambos modelos no son incompatibles sino que además se necesitan. No debemos caer en el error de pensar de forma absoluta que existen modelos correctos o incorrectos de enseñanza. La utilidad del conocimiento es fundamental para que cada docente sea capaz de discernir qué modelo es el más apropiado para cada momento de la enseñanza en la expresión del cuerpo y el movimiento. De hecho, la Expresión Corporal no sólo precisa de los mismos modelos de enseñanza de otras áreas de conocimiento sino que requiere además el entendimiento de dichos modelos para el desarrollo pleno del alumno como persona que está en el mundo, co-

mo ser social, como ser comunicador, como ser capaz de expresar y sentir el cuerpo, y que es capaz de aprender. La didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje se divide en dos tipos de tendencias fundamentales: la corriente conexionista, cuyo modelo se denomina reproductivo, y en la corriente cognitivista, basada en el constructivismo de Vigotsky, modelo productivo. Cada corriente o modelo utiliza determinados métodos de enseñanza para desarrollar los objetivos pretendidos.

Los métodos de enseñanza se podrán llevar a cabo mediante dos tipos fundamentales de técnicas de enseñanza (Sánchez Bañuelos, 1996); Las técnicas mediante la Instrucción Directa, vinculadas más al ámbito del modelo reproductivo, y las técnicas mediante la búsqueda o indagación de descubrimiento, más acorde con el modelo productivo. Se diferencian una u otra dependiendo de la información inicial dada y de los conocimientos del resultado. Delgado (1991) aporta una tercera: técnica de enseñanza sin modelo previo. Además, en otro nivel nos encontraríamos con los recursos y estrategias de cada profesor. Es decir, la manera de proceder. Nivel que determina la calidad de enseñanza.

En la primera parte, representada por los dos primeros capítulos, se abordan aspectos generales de la Expresión Corporal que sirven para contextualizar los contenidos que posteriormente se desarrollan. A partir de esta aproximación conceptual se intenta justificar la necesidad de definir y delimitar los contenidos de esta materia tomando como punto de partida lo que significa el elemento curricular.

En el primer capítulo, los autores destacan el carácter marginal de la Expresión Corporal dentro de la Educación Física debido al choque ideológico con las concepciones más tradicionales de nuestra área. Además aluden a la gran disparidad de contenidos que ha existido.

En el segundo capítulo establecen las bases curriculares para saber qué significa la palabra contenidos (conjunto de conocimientos y habilidades que permiten socializar al individuo...) y la necesidad de seleccionar y delimitarlos en esta área dado el complejo curricular tan amplio.

Me gustaría aludir a dos cuestiones fundamentales de esta primera parte: ¿de qué manera podemos resolver el *choque*

conceptual (p. 17) al que se alude entre la Expresión Corporal y el resto de áreas? y ¿de qué forma podemos solucionar esta diferencia tan grande de contenidos?

Creo que la Antropología y concretamente la *Antropología teatral* resuelven la mayoría de los problemas y de las cuestiones que se plantean en la Expresión Corporal. La expresión del cuerpo se rige según unos principios culturales y sociales (Barba y Savarese, 1990). Las bases de la expresión corporal: espacio, tiempo e intensidad, tan diferentes en cada cultura, se desarrollan y se potencian en un marco de encuentro llamado espacio escénico. Se conoce que el lenguaje no verbal o corporal es distinto en cada cultura pero en la escena sólo existe un lenguaje corporal que se orienta a utilizar el cuerpo en un mismo sentido. Autores y creadores como Emile Jacques-Dalcroze, Rudolf Von Laban o Jacques Lecoq durante el siglo XX, han investigado sobre el espacio, el tiempo o las cualidades del cuerpo, desde la danza o el teatro, es decir desde una perspectiva escénica. Los principios antropológicos que rigen la gramática gestual y la expresión del cuerpo en escena (Barba y Savarese, 1988) nos sirven tanto como criterios de evaluación como guía de actuación docente.

En la segunda parte, representada por los capítulos tercero a sexto, se expone una propuesta que intenta sistematizar los contenidos considerados propios de esta materia a partir de un planteamiento teórico. Los autores pretenden ofrecer un muestrario de posibles ejemplos de actividades vinculadas con cada contenido, así como las claves para que el lector pueda entender la lógica de cada contenido a partir de su aplicación didáctica.

Las ejemplificaciones de propuestas prácticas de trabajo aparecen ilustradas, tanto con dibujos inspirados en las clases de educación física como con fotografías tomadas del mundo del arte en todas sus manifestaciones, las cuales, además, aparecen comentadas en relación con la actividad o el contenido al que se refieren. En el último de estos capítulos, además, se expone el paralelismo existente entre los contenidos propuestos y los que proponen los documentos normativos que constituyen el currículo oficial. Con esto, los autores pretenden aportar un enfoque

didáctico integrador de la Expresión Corporal.

Estos dos capítulos tienen la intención de contribuir a la formación del docente de Expresión Corporal en cualquier contexto educativo, aportándole conocimiento sobre cómo se relacionan estos contenidos a través de sus prácticas, cómo se integra la Expresión Corporal con otros contenidos de Educación Física, cómo se manejan los contenidos otorgando mayor o menor protagonismo a cada uno de ellos en función de cómo se haga la propuesta de trabajo al alumnado.

En el capítulo tercero propone definir y estructurar los contenidos de esta área. En él describe los objetivos que se derivan del concepto propio de la Expresión Corporal relacionándolos con conceptos como facultades, objetivos y los supuestos prácticos. Defienden la postura del *Paradigma expresivo* en el cual no existen modelos porque el cuerpo y el movimiento son entendidos como una construcción personal, desde esta perspectiva el planteamiento didáctico que se materializa, señalan los autores, corresponde a un planteamiento didáctico exclusivo *No Directivo*.

En relación a las facultades sobre las que se incide, aluden a la expresión a través del movimiento como la principal facultad que vinculan con la expresión, la comunicación y la creatividad a partir del movimiento. Esta última, añaden, es específica, pero no exclusiva de esta materia. Respecto a la comunicación, la definen como un hecho de expresión, como manifestación de uno mismo.

Los criterios utilizados para definir y estructurar los contenidos de Expresión Corporal, señalan, son muchos, entre tantos proponen uno fundamental: *la intención desde la que surge la propuesta* (p. 31).

Respecto a la estructura de los contenidos proponen dos tipos de contenidos: *contenido nuclear*, cuando adquieren gran protagonismo, y un valor *complementario*, cuando están presentes en una propuesta pero sin ser el eje central de la misma (p. 32).

En el capítulo cuatro se describen de forma muy exhaustiva todos los contenidos que pertenecen a las tres dimensiones que consideran pilares de la expresión corporal: dimensión expresiva, comunica-

tiva y creativa. La dimensión creativa sería eje transversal de las otras dos, englobándolas.

La dimensión expresiva la definen como la toma de conciencia de todas las posibilidades que puede tomar el movimiento. En este punto incluyen las bases técnicas o expresivas de la expresión corporal, como son *Espacio, Tiempo e Intensidad o Antagonismo muscular*. Por lo tanto, todos los aspectos relacionados con las cualidades del movimiento (Laban, 1987 y 1993). La voz como parte del cuerpo y la prolongación del cuerpo en objetos se circunscriben también en esta dimensión.

La dimensión comunicativa la relacionan con los recursos que capacitan al sujeto para que su movimiento sea comprendido por los demás y para que el uso del mismo mejore las relaciones con los otros. Además, inciden en la interpretación del mensaje ajeno, para lo cual se hace necesario conocer el código utilizado por los interlocutores. Esta dimensión según la propuesta de contenidos de estos autores abarca el uso y significado del lenguaje no verbal, la simbología del cuerpo y de los objetos en el espacio.

La dimensión creativa es la última de las dimensiones que se reflejan en la obra. Los autores la orientan al desarrollo de la capacidad de componer, idear, ingeniar, inventar, etc..., actitudes, gestos, movimientos y sonidos. Contenidos específicos como fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, lluvia de ideas corporales, improvisación corporal y sinéctica corporal (metáfora) están relacionadas según estos autores con esta dimensión.

El capítulo quinto corresponde al tratamiento didáctico de cada una de las dimensiones que se tratan en el capítulo anterior. Las propuestas prácticas las dividen en propuestas comentadas y propuestas enunciadas.

Respecto a la *dimensión expresiva* las propuestas planteadas se basan en elementos expresivos que provienen de la danza contemporánea, de las manifestaciones orientales como el Khatakali, de la Danza Balinesa, del Ballet clásico, de las Técnicas circenses y de la acrobática, de la Opera de Pekín, del Teatro Pobre de Grotowski, de la Danza Expresionista alemana, del cine de comedia, de la Rítmica de Dalcroze, del Mimo y la Pantomima, de

las corrientes gimnásticas modernas, de las gimnasias rítmicas y expresivas, del Neoclasicismo, de la Danza Moderna americana y del Musical americano.

En relación a la dimensión comunicativa, las propuestas planteadas se fundamentan en elementos propios de dinámicas teatrales, del Clown, del cine interpretativo, del Juego Dramático, de la Commedia de'Il Arte, del drama teatral, del cine mudo, Teatro Figurativo, de la técnica de Lee Strasberg y de bailes populares.

Por último, en lo que se refiere a la *dimensión creativa*, las propuestas que utilizan se asientan en el teatro de movimiento, de la escuela pedagógica de Jacques Lecoq, de la danza postmodernista, el mimo de Marcel Marceau, la técnica de mimo de Etienne Decroux, de técnicas del clown escénico, de la concepción contemporánea del circo como arte, del lenguaje musical, del neoclasicismo creativo de Roland Petit, del Happening, de las técnicas de improvisación, del teatro provocador y de la Performance, del Baile Flamenco, y del cine cómico.

En el capítulo sexto se justifica la relación de los contenidos propuestos con lo establecido curricularmente en la LOGSE.

En relación a esta adaptación y justificación de los contenidos, es tarea del profesor buscar los máximos recursos posibles y transmitir a través de diferentes métodos o estilos específicos para conseguir el máximo de los alumnos (objetivos pretendidos). En esta tercera parte se refleja el excepcional bagaje de conocimiento en la materia de los autores respecto a la cantidad de manifestaciones artísticas en las que se sostienen sus prácticas. Por otra parte, sería cuestionable relacionar el paradigma expresivo exclusivamente como un planteamiento didáctico no directivo (Lecoq, 1989), tema al que alude en esta parte del libro e idea que quieren transmitir a lo largo del mismo.

Otro aspecto que me gustaría plantear es la necesidad de que el movimiento sea siempre comprendido por parte del receptor y que los otros deban conocer el código utilizado. Por otra parte, la dimensión creativa la relacionan con la capacidad de inventiva. Una cuestión importante es si esta capacidad se desarrolla a través de direcciones claras de enseñan-

za e incluso con técnicas directas de intervención. Es decir, el aprendizaje de códigos predeterminados nos puede facilitar la creatividad a posteriori (Barba y Savarese, 1988).

La tercera parte corresponde al capítulo séptimo y en él se presenta un glosario dividido en dos apartados diferentes. Uno es el glosario de términos de la obra, y otro es el glosario de contenidos, en el que a modo de síntesis se presenta cada uno de los contenidos de la propuesta que se exponen. Finalmente se presentan las referencias bibliográficas.

Tengo que resaltar la sistematización y el riguroso planteamiento realizado por los autores. Felicito este excelente manuscrito que justifica y sirve de referente indiscutible a los docentes del Ciclo Educativo de Primaria y de la ESO.

Aún así, me gustaría aportar una visión ampliada para etapas posteriores educativas donde la creación teatral-dancística-artística debe ser el referente principal, finalidad última y máxima expresión de cuerpo. El espacio de enseñanza debe estar obligado a seguir las mismas reglas que se le atribuyen al espacio de representación. Creo necesario que nuestros modelos didácticos se orienten según unas reglas o principios antropológicos teatrales (Barba y Savarese, 1988 y 1990).

Por último, me gustaría destacar que la pedagogía moderna de las artes expresivas del cuerpo tiene un referente clave que no debemos olvidar: Jacques Lecoq. Este maestro es considerado un renovador de la Escuela tradicional francesa de Mimo y Pantomima. A pesar de que esta escuela es una referencia indiscutible, él rompe con esta tradición del mimo clásico creando una forma de enseñanza basada en una pedagogía abierta y de reflexión sobre el movimiento con la finalidad de potenciar la habilidad creativa de los alumnos. *Le corps poétique*, publicada en 1989, es su único legado escrito. En el campo de la pedagogía del teatro de movimiento, Jacques Lecoq desarrolló un modelo didáctico en el que utilizó ambos modelos de enseñanza. Se convierte, este antiguo profesor de Educación Física, en un referente indiscutible para los docentes de Expresión Corporal para todas las Etapas Educativas de su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- Barba, E. & Savarese, N. (1988). *Anatomía del Actor. Un diccionario de antropología teatral*. Mexico: Colecciones escenología.
- Barba, E. & Savarese, N. (1990). *El Arte secreto del Actor. Diccionario de Antropología Teatral*. Mexico: Pórtico de la Ciudad de Mexico, Escenología, A.C.
- Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento* (2ª edición). Madrid: Editorial Fundamentos
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. (5ª edición). Barcelona: Ediciones PAIDOS.
- Lecoq, J. (1989). *Le corps poétique. Un enseignement de la creation théâtrale*. Paris: Editions Teatrales.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte* (4ª edición). Madrid: Gymnos.

Servicio de Publicaciones de la UCAM

Colección: Ciencias de la Actividad Física y del Deporte



ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PUBLICITARIA

El uso del deporte en la publicidad televisiva en España

A finales del siglo XX y principios del XXI se ha observado un incremento del hábito deportivo de los españoles, que se ve reflejado en los medios de comunicación, especialmente en el aumento de programación deportiva en televisión así como en el uso de contenido deportivo en la publicidad televisiva. En la presente investigación se analiza cómo se utiliza el deporte en la creación y emisión de publicidad televisiva con contenido deportivo y qué cambios se han manifestado en un periodo de cuatro años (1998-2002). El análisis se ha realizado sobre la observación y registro de un total de 24.544 spots, a partir de los cuales se han llevado a cabo estudios específicos de los anuncios con contenido deportivo.

Autor: Agnès Riera Ferran. **Año de publicación:** 2005.
270 páginas. **I.S.B.N.:** 84-96353-30-3. **PVP:** 20€

FACTORES PSICOLÓGICOS Y LESIONES EN FUTBOLISTAS

En esta monografía se relacionan algunas de las variables psicológicas más importantes para el rendimiento deportivo y su influencia en la probabilidad de sufrir lesión por parte del futbolista. El libro está dividido en dos partes claramente diferenciadas: una primera, teórica, en la que se explica la relación entre psicología y lesión, y una segunda en la que, utilizando una muestra de futbolistas profesionales y semiprofesionales, se analiza la influencia de las variables psicológicas en la propensión de estos deportistas a lesionarse. El principal propósito de la obra es aportar puntos de referencia para un acercamiento, comprensivo y pragmático, a la influencia de los factores psicológicos en la probabilidad de sufrir lesión por parte de los futbolistas.

Autor: Aurelio Olmedilla Zafra. **Año de publicación:** 2005.
168 páginas. **I.S.B.N.:** 84-96353-39-7. **PVP:** 16€



VICERRECTORADO DE COORDINACIÓN. SERVICIO DE PUBLICACIONES

Teléf.: 968 27 87 72/968 27 88 22 Fax: 968 30 70 66
www.ucam.edu/publicaciones/monografias/index.htm
publicaciones@pas.ucam.edu

Armando Forteza de la Rosa - Emerson Ramírez Farto

TEORÍA, METODOLOGÍA Y PLANIFICACIÓN DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO: DE LO ORTODOXO A LO CONTEMPORÁNEO

Ed. Wanceulen Editorial Deportiva, 2005. ISBN:84-96382-76-1

Marta Meana Riera

Universidad Católica San Antonio de Murcia. Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Dra. Marta Meana Riera

Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Campus de los Jerónimos s/n. 30107 Guadalupe, Murcia. España

mmeana@pdi.ucam.edu

Fecha de recepción: Abril 2006 • Fecha de aceptación: Mayo 2006

En esta obra que aquí presentamos los autores han realizado un verdadero esfuerzo al poner sobre la mesa, en el primer capítulo del libro, el verdadero problema científico del entrenamiento deportivo: la escasa relación entre la teoría científica basada en la ley de la bioadaptación y la metodología de entrenamiento que se requiere para afrontar los retos del mundo competitivo actual, en el cual las exigencias son cada vez mayores. Esto ha provocado un creciente interés por parte de la población científica en utilizar el deporte como un objeto de estudio y, a su vez, hace que el deporte y el entrenamiento deportivo se sirvan, cada vez más, del conocimiento científico para lograr nuevos avances en el desarrollo de nuevas metodologías de entrenamiento. Uno de los aspectos que más destacan los autores es la importancia de basarse en el conocimiento científico a la hora de planificar el entrenamiento, aunque siempre con una mente abierta por el hecho de que no se trata de una ciencia exacta, sino que depende de múltiples factores que a menudo no podemos controlar. Por otra parte, destacan la importancia de guiarnos también por nuestra propia práctica y experiencia con determinados deportistas, ya que en ocasiones puede ser igual de importante que la propia ciencia. Para justificar estas reflexiones, realizan una revisión de los principales métodos, técnicas y diseños de investigación que se



han venido utilizando en los últimos años para la investigación dentro del campo del entrenamiento deportivo, desde los más empíricos hasta los más puramente científicos, reseñando sus ventajas e inconvenientes y remarcando la importancia de adaptarnos a cada deportista de forma individual y en función de las circunstancias. Tras exponer las tendencias actuales sobre Teoría del Entrenamiento Deportivo, destacan la importancia del pensamiento innovador y creativo del entrenador, fundamentándose en tres paradigmas: un enfoque positivista que privilegia la concepción biológica y constituye el análisis preponderante en el tratamiento de la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo; un espacio

funcional-estructuralista que fuerza sus estudios en los esquemas de la Actividad Física y sus actores sociales con una orientación al método; y una tendencia desde la comprensión cultural de las formas de Actividad Física que legitima al humanismo como principio de su análisis.

En el segundo capítulo, los autores nos regalan una nueva definición de la carga de entrenamiento desde la experiencia práctica en el deporte de competición y basada en los apuntes de destacados investigadores: "Relación inversa entre el potencial de entrenamiento y la condición del deportista, es decir, es la reacción funcional de adaptación que ejerce el potencial de entrenamiento que genera efectos de entrenamiento y condiciona un determinado nivel de preparación deportiva". Además de definir este concepto, exponen los componentes de la carga tal y los efectos del entrenamiento como ya han sido descritos por numerosos autores como Weineck, Bompa, Groser, Navarro, Verkjoshansky o Platonov.

Los capítulos centrales del libro están dedicados a los principales métodos de entrenamiento deportivo, los cuales, estructurados a lo largo del tiempo, adoptan la forma de sistemas metodológicos, curiosamente, abordan todas las direcciones físicas condicionales del entrenamiento deportivo, la fuerza, la resistencia y la rapidez, sin mencionar otra muy importante como lo es la flexibilidad, sobre

todo si tenemos en cuenta que se trata de un factor primordial de rendimiento deportivo en muchos deportes de alta complejidad técnica.

Por último, los autores dedican un capítulo a la estructuración y planificación del entrenamiento deportivo, insistiendo en que "la planificación del entrenamiento deportivo es ante todo el resultado del pensamiento del entrenador", que debe estar lo más distanciado posible de la improvisación y muy próximo a la ciencia y la tecnología con el fin de lograr grandes resultados deportivos y prolongar la vida deportiva de los atletas, más aún dadas las exigencias competitivas de nuestros días. En este capítulo enumeran los principales

condicionantes de la planificación de la temporada y explican cómo diseñarla en función de los mismos y cómo elegir el modelo de periodización más adecuado en función de los puntos fuertes y los puntos débiles que estos modelos presentan. Finalmente, exponen su propuesta ajustada a las condiciones competitivas actuales en las que los deportistas se ven obligados a competir casi de forma ininterrumpida y basada en la estructura cíclica de Péndulo que planteaban en 1971 Aroseiev y Kalinin, lo que los autores adaptan y denominan "Campanas Estructurales". Una vez expuesta su propuesta la complementan con unas consideraciones finales sobre las formas de estructurar la

planificación del entrenamiento y la responsabilidad de "biologizar el entrenamiento" bajo la responsabilidad moral de la ciencia. Así mismo insisten en que un plan de entrenamiento es real siempre y cuando éste sea controlado y evaluado en su proceso. Por último, los autores exponen una secuencia metodológica para la confección de un plan de entrenamiento de forma muy detallada que, sin duda, facilita la comprensión de su tendencia a la hora de planificar el entrenamiento.

En resumen, se trata de un libro con una alta justificación teórica, aunque con una gran intención práctica, que pretende acercar la Teoría del Entrenamiento a la realidad competitiva actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Grosser, M. & Zimmerman, M. (1990). *Principios del Entrenamiento Deportivo*. México: Martínez Roca.
- Matveiev, L. (1990). *El entrenamiento y su organización*. Roma: Escuela de Deportes.
- Navarro, F. (1997). *Bases biológicas y funcionales del entrenamiento deportivo*. Madrid: COE.
- Platonov, V.N. (1988). *El entrenamiento deportivo, teoría y metodología*. Barcelona: Paidotribo.
- Tchiene, P. (1990). *El estado actual de la teoría del entrenamiento*. Roma: Escuela de Deportes.
- Verjoshanski, I. (1990). *Entrenamiento deportivo. Planificación y programación*. Barcelona: Martínez-Roca.

LA VIOLENCIA EN (DE) EL DEPORTE: REPRESENTACIONES CULTURALES. UN ESTUDIO A TRAVÉS DE ENTREVISTAS A DIFERENTES COLECTIVOS QUE FORMAN EL INEF-GALICIA

Antonio Sánchez Pato

Universidad Católica San Antonio de Murcia. Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte

Directores

María José Mosquera González

Rui Pronça de Campos García

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Antonio Sánchez Pato

Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Campus de los Jerónimos s/n. 30107 Guadalupe, Murcia. España

apato@pdi.ucam.edu

Resumen

La tesis se inicia con una Introducción que incluye la justificación del tema elegido, los objetivos y la estructura del estudio; y, por otra parte, la actualidad y relevancia del tema de la violencia a través de cuatro ejes: la historia, la sociedad, el deporte y la educación.

En la *Primera Parte*, dedicada a los conceptos, revisión de la literatura, fundamentación teórico-metodológica y propuesta de marco interpretativo, se realiza en primer lugar una revisión multidisciplinar del fenómeno de la violencia (Filosofía, Sociología, Psicología y Derecho), en particular, referido al deporte. A continuación se analizan los conceptos de deporte y *no-violencia*, con el objetivo de alcanzar una definición operativa de "violencia en el deporte". A partir de ahí, elaboramos un marco teórico para estudiar el fenómeno, utilizando como referencia la revisión de las diferentes teorías existentes, dado que las propuestas identificadas no recogen el carácter multifactorial de esta realidad. La propuesta de marco teórico, denominada "los ámbitos intercondicionantes", se articula a partir de los ámbitos desde los que surgen los factores de violencia permitiendo recoger todas las posibles causas de violencia. Como comple-

mento, también desarrollamos todas las categorías explicativas de la violencia: sinónimos, antónimos, tipos, ámbitos, manifestaciones, origen, causas, funciones y significado, las cuales nos van a servir como categorías de análisis de las entrevistas que se recogen en la segunda parte.

En la *Parte Empírica*, mediante entrevistas semiestructuradas, reconstruimos las representaciones sociales sobre la violencia en el deporte del INEF-Galicia. Algunas de nuestras conclusiones más relevantes han sido: la representación social de la violencia en el deporte en estudiantes de la licenciatura en CAFD, así como de sus profesores, que constituye un *corpus* multidimensional; los dos colectivos entrevistados, profesores y alumnos, muestran en sus declaraciones una gran unidad y coherencia interna; el Inef-Galicia manifiesta un pensamiento sobre la violencia en el deporte académico, científico y riguroso; nuestra propuesta de marco teórico es viable y válida para el análisis de discursos sobre la violencia; y los *ámbitos intercondicionantes* son un modelo adecuado para analizar los discursos sobre la violencia.

Palabras clave: representaciones sociales, violencia, *no-violencia*, deporte.



***Colegio Oficial de Licenciados en
Educación Física y en Ciencias de la
Actividad Física y del Deporte de la
Región de Murcia***

Entre todos podemos conseguir la regulación del mercado profesional:

- **Dirección de entidades y clubes deportivos.**
- **Organización y gestión de actividades deportivas.**
- **Organización y dirección de programas de actividad física y salud.**
- **Entrenamiento Deportivo.**
- **Docencia en Educación Física.**
- **Organización de actividades de ocio y recreación.**
- **Empresas de servicios deportivos.**
- **Turismo deportivo.**

DOMICILIO SOCIAL

**Avenida del Cantón, s/n.
Estadio Municipal Cartagonova
30205 Cartagena
Telf.: 968122242
Fax: 968122243
Lunes y Jueves: de 16 a 19h.
Martes: de 12 a 14h.**

<http://www.colefmurcia.org>

CONTENIDO

La revista *CULTURA, CIENCIA Y DEPORTE* considerará para su publicación trabajos de investigación relacionados con las diferentes áreas temáticas y campos de trabajo en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Todos los trabajos enviados deberán ser inéditos. No se admitirán aquellos trabajos que hayan sido publicados total o parcialmente ni los que se encuentren en proceso de revisión por otra publicación periódica.

Los trabajos se enviarán a la Secretaría de la revista, pudiéndose enviar por dirección postal o por correo electrónico.

Dirección postal: Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Campus de Los Jerónimos s/n. Pabellón Docente nº 3; planta baja. 30107 GUADALUPE (Murcia). España.

Dirección electrónica: cferragut@pdi.ucam.edu

Los manuscritos se enviarán acompañados de una carta de presentación, en la que deberá figurar, de forma expresa, la aceptación de las normas de publicación y todas aquellas declaraciones juradas que se indican a continuación.

CONDICIONES

Sobre la selección de trabajos. La recepción de los trabajos se comunicará de inmediato. Todos los trabajos recibidos serán examinados por el Comité Editorial de la revista *CULTURA, CIENCIA y DEPORTE*, que decidirá si reúnen las condiciones suficientes para pasar al proceso de revisión anónima por parte de al menos dos evaluadores externos a la institución editora de la revista, miembros del Comité Editorial. Los artículos rechazados en esta primera valoración serán devueltos al autor indicándole los motivos por los cuales su trabajo no ha sido admitido o, en su caso, se recomendará su envío a otra publicación científica más relacionada con el área de conocimiento. Así mismo, los autores de todos aquellos trabajos que, habiendo superado este primer filtro, no presenten los requisitos formales planteados en esta normativa, serán requeridos para subsanar las deficiencias detectadas en el plazo más breve posible. Si el trabajo reúne las condiciones suficientes definidas por el Comité Editorial, pasará al proceso de revisión anónima por parte de al menos dos evaluadores externos a la institución editora de la revista, miembros del Comité Editorial. Los autores podrán sugerir cuatro posibles evaluadores pertenecientes al Comité Editorial. Las revisiones realizadas por los evaluadores externos se enviarán en un plazo de entre dos y cuatro meses. En todo momento el trabajo permanecerá en depósito, pudiendo el autor solicitar la devolución del manuscrito si así lo considera oportuno.

Sobre la cesión de derechos. Todos los manuscritos están sujetos a revisión editorial. Podrán ser admitidos tanto artículos originales como revisiones de conjunto, siempre y cuando sean inéditos. *Los autores remitirán una declaración jurada de no haber publicado ni enviado simultáneamente el artículo a otra revista para su revisión y posterior publicación.* La aceptación de un artículo para su publicación en la revista *CULTURA, CIENCIA y DEPORTE* implica la cesión de los derechos de reproducción del autor a favor de su editor, no pudiendo ser reproducido o publicado total o parcialmente sin autorización escrita del mismo. Igualmente, *el autor certificará que ostenta la legítima titularidad de uso sobre todos los derechos de propiedad intelectual e industrial correspondientes al artículo en cuestión.* Cualquier litigio que pudiera surgir en relación a lo expresado con anterioridad deberá ser dirimido por los juzgados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Sobre los principios éticos. Los trabajos enviados deben estar elaborados –si es el caso– respetando las recomendaciones internacionales sobre investigación clínica y con animales de laboratorio. En concreto el RD 944/1978 de 14 de abril y la Orden de recomendaciones internacionales sobre investigación clínica y con animales del Ministerio de Sanidad de 3 de agosto de 1982 por los que se regulan en España los Ensayos Clínicos en humanos, recogiendo los acuerdos de las asambleas médicas mundiales de Helsinki 64, Tokio 65 y Venecia 83 y las directivas comunitarias (UE) al respecto 75/318, 83/570, 83/571; y el RD 233/88 que desarrolla en España la directiva 86/609/UE sobre utilización de animales en experimentación y otros fines científicos. Se entiende que las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, no comprometiendo la opinión y política científica de la revista.

PRESENTACIÓN

Los trabajos se presentarán mecanografiados en hojas DIN A-4 (210 x 297 mm) a doble espacio en su totalidad (fuente Times New Roman, tamaño 12), con márgenes de 2,5 cm en los lados y en los extremos superior e inferior de cada hoja. Todas las páginas irán numeradas correlativamente en el extremo inferior derecho. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 16 páginas, incluida la bibliografía. Si los trabajos son enviados por correo postal, se incluirá un disquete o CD formateado para PC con el texto en un archivo tipo Word.

Los manuscritos constarán de las siguientes partes:

1. En la *PRIMERA PÁGINA* del artículo se indicarán los siguientes datos: *título, nombre y apellidos de los autores, re-*

ferencias de centros de trabajo u ocupación, nombre completo y dirección del centro donde se ha desarrollado el trabajo (en su caso), *título abreviado* (30 caracteres máximo), *dirección, correo electrónico, teléfono y fax* para la correspondencia.

2. En la *SEGUNDA PÁGINA* se incluirá: *título*, un *resumen* (inglés y castellano) no superior a 250 palabras y, entre 3 y 6, *palabras clave* en ambos idiomas. Deberá indicarse la fecha de finalización del trabajo. *El nombre del autor sólo debe aparecer en la primera página*, a fin de poder realizar la valoración imparcial. Se garantiza, además, que el artículo y el nombre de sus autores gozarán de una total confidencialidad hasta su publicación.

3. *Texto*, a partir de la *TERCERA PÁGINA*. En el caso de utilizar siglas, éstas deberán ser explicadas entre paréntesis la primera vez que aparezcan en el texto. Siempre que sea posible se evitarán las notas a pie de página, pero en el caso de ser imprescindibles aparecerán en la página correspondiente con un tamaño de letra igual a 10 y se utilizará la numeración arábiga en superíndice (1, 2, 3, etc.).

4. *Citas en el texto y referencias bibliográficas*. Se ajustarán a las Normas de APA (5ª edición). Se recomienda el uso de citas y referencias de revistas indexadas y libros publicados con ISBN. No se aceptarán citas ni referencias de documentos no publicados. Las referencias irán al final del manuscrito en orden alfabético.

Ejemplos de casos:

<http://www.monografias.com/apa.shtml>

Revistas

Artículos de revistas

Sprey, J. (1988). Current theorizing on the family: An appraisal. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 875-890.

Ambrosini, P. J., Metz, C., Bianchi, M. D., Rabinovich, H. & Undie, A. (1991). Concurrent validity and psychometric properties of the Beck Depression Inventory in outpatients adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 51-57.

Walker, L. (1989). Psychology and violence against women. *American Psychologist*, 44, 695-702.

Libros y otras monografías

Autor(es) personal(es)

Jiménez, G. F. (1990). *Introducción al Psicodiagnóstico de Rorschach y láminas proyectivas*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Undurraga, C., Maureira, F., Santibañez, E & Zuleta, J. (1990). *Investigación en educación popular*. Santiago: CIDE.

Cuando los autores son 7 o más, se escriben los primeros 6 y luego se pone et al.

Libro sin autor

The insanity defense. (s.f.). Extraído el 22 enero 2002 de http://www.psych.org/public_info/insanity.cfm

Capítulo de libro

Garrison, C., Schoenbach, V. & Kaplan, B. (1985). Depressive symptoms in early adolescence. En A. Dean (Ed.), *Depression in multidisciplinary perspective* (pp. 60-82). New York, NY: Brunner/Mazel.

Shinn, M. (1990). Mixing and matching: Levels of conceptualization, measurement, and statistical analysis in community research. En P. Tolan, C. Keys, F. Chertok & L. Jason (Eds.), *Researching community psychology: Issues of theory, research, and methods* (pp. 111-126). Washington, DC: American Psychological Association.

Libro o informe de alguna institución

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª ed.). Washington, DC: Autor.

Diccionarios o enciclopedias

Sadie, S. (Ed.). (1980). *The new Grove dictionary of music and musicians* (6ª ed., Vol 15). Londres: Macmillan.

Cuando es un diccionario o enciclopedia con un equipo editorial extenso, se pone sólo al editor principal, seguido por et al.

Informes técnicos o de investigaciones de universidades o centros de investigación

Ravazzola, M. C. (1992). *La violencia familiar: una dimensión ética de su tratamiento* (Publicación interna). Montevideo: Red de Salud Mental y Mujeres.

Medios electrónicos en Internet

Artículo duplicado de una versión impresa en una revista

Maller, S. J. (2001). Differential item functioning in the WISC-III: Item parameters for boys and girls in the national standardization sample [Versión electrónica]. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 793-817.

Artículo similar a la versión impresa en una revista

Hudson, J. L. & Rapee, M. R. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1411-1427. Extraído el 23 Enero, 2002, de <http://www.sibuc.puc.cl/sibuc.html>

Medios audiovisuales

Scorsese, M. (Productor) & Lonergan, K. (Escritor/Director). (2000). *You can count on me* [Película]. Estados Unidos: Paramount Pictures.

5. *Tablas y figuras*. Deben ser presentadas aparte, incluyéndose una tabla o figura por hoja, con su número y enunciado. En el caso de utilizar abreviaturas, se deberán aclarar a pie de tabla o figura. Las tablas deberán llevar numeración y título en la parte superior de las mismas. Las figuras deberán llevar la numeración y título en la parte in-

ferior. En el caso de no ser originales, aun siendo del mismo autor, se deberá reseñar también su procedencia y referencia bibliográfica. Las tablas y figuras se numerarán consecutivamente en el texto según su ubicación (Tabla 1 o Fig. 1), respetando una numeración correlativa para cada tipo.

6. *Fotografías*. Se recomienda que las fotografías sean originales, y entregadas en soporte de papel fotográfico o diapositiva, ya que pueden existir problemas con la publicación de imágenes obtenidas de Internet, o entregadas en archivos de imagen que no den buena calidad a la hora del proceso de impresión. En ese caso no serán publicadas. Las fotografías reciben el tratamiento de figuras, por lo que el autor deberá atenerse a las normas establecidas a tal efecto. Las fotografías enviadas deberán ir acompañadas, en hoja aparte, del texto y numeración que figurará al pie.

En las fotografías que aparezcan personas se deberán adoptar las medidas necesarias para que éstas no puedan ser identificadas.

El Comité Editorial se reserva el derecho a reducir el número de tablas y figuras propuestas por el autor si se consideran irrelevantes para la comprensión del texto. En este caso se notificará al autor la decisión tomada.

7. *Unidades de medida*. Las medidas de longitud, talla, peso y volumen se deben expresar en unidades métricas (metro, kilogramo, litro) o sus múltiplos decimales.

Las temperaturas se facilitarán en grados Celsius y las presiones arteriales en milímetros de mercurio. Todos los valores de parámetros hematológicos y bioquímicos se presentarán en unidades del sistema métrico decimal, de acuerdo con el Sistema Internacional de Unidades (SI).

ARTÍCULOS ORIGINALES

Los artículos originales contemplarán los siguientes apartados: *Introducción, Método, Resultados, Discusión, Conclusiones, Aplicaciones prácticas* (si procede), *Agradecimientos y Referencias Bibliográficas*.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Los artículos de revisión contemplarán a modo de referencia los siguientes apartados: *introducción, antecedentes, estado actual del tema, conclusiones, aplicaciones prácticas, futuras líneas de investigación, agradecimientos, referencias, y tablas/gráficos*. Se consideran como artículos de revisión aquellos que analizan, desde una perspectiva histórica, el estado o nivel de desarrollo científico de una temática concreta.

CALLE LIBRE

Esta sección de la revista *CULTURA, CIENCIA y DEPORTE* estará destinada a permitir la realización de valoraciones críticas y constructivas de cualquier temática de actualidad de nuestra área de conocimiento.

RECENSIÓN DE LIBROS

Esta sección de la revista *CULTURA, CIENCIA y DEPORTE* estará destinada a ofrecer una visión crítica de obras publicadas recientemente y de destacada relevancia para nuestra área de conocimiento.

En líneas generales, la estructura podría ser la siguiente: *presentación de la obra, introducción, contenido del libro, aportación fundamental, comentarios personales, conclusiones generales, bibliografía*. Los manuscritos enviados para su publicación en esta sección tendrán una extensión máxima de tres páginas ajustadas a las indicaciones realizadas en el apartado de PRESENTACIÓN.

TESIS DOCTORALES

La revista *Cultura, Ciencia y Deporte*, pretende ser una plataforma de transmisión y divulgación de nuevos conocimientos, por lo que en la sección Tesis Doctorales se recogen aquellas tesis doctorales defendidas en los últimos años. Los autores deberán enviar la misma ficha técnica que envían a la base de datos Teseo.

CARTAS AL DIRECTOR

CULTURA, CIENCIA y DEPORTE pretende ser un órgano de opinión y discusión para la comunidad científica del área de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En este apartado se publicarán cartas dirigidas al Director de la revista criticando y opinando sobre los artículos publicados en los números anteriores. El documento será remitido al autor del artículo para que, de forma paralela, pueda contestar al autor de la carta. Ambas serán publicadas en un mismo número. La extensión de las cartas no podrá exceder de las dos páginas, incluyendo bibliografía de referencia, quedando su redacción sujeta a las indicaciones realizadas en el apartado de PRESENTACIÓN.

Cada carta al director deberá adjuntar al principio de la misma un resumen de no más de cien palabras. El Comité de Redacción se reserva el derecho de no publicar aquellas cartas que tengan un carácter ofensivo o, por otra parte, no se ciñan al objeto del artículo, notificándose esta decisión al autor de la carta.

TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

En virtud de lo establecido en el artículo 17 del Real Decreto 994/1999, por el que se aprueba el Reglamento de Medidas de Seguridad de los Ficheros Automatizados que contengan Datos de Carácter Personal, así como en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, la Dirección de la revista *CULTURA, CIENCIA y DEPORTE* garantiza el adecuado tratamiento de los datos de carácter personal.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN SERVICIO DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS

SUSCRIPCIÓN INDIVIDUAL ANUAL

(Incluye 2 números: junio y diciembre)

CULTURA, CIENCIA Y DEPORTE

Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

D./D^a..... DNI/NIF.....

con domicilio en C/..... C.P.....

Provincia de..... E-mail.....

Teléfono..... Móvil.....

FORMA DE PAGO

Datos de domiciliación bancaria:

Solicito sean cargadas en mi cuenta las anualidades que sean enviadas a partir de la fecha por la revista Cultura Ciencia y Deporte hasta que reciba orden contraria.

Titular de la cuenta:.....

Número de Cuenta (20 dígitos) _ _ _ _ / _ _ _ _ / _ _ / _ _ _ _ _ _ _ _

Cuota a cargar:

- Profesionales 15 € Estudiantes (adjuntando fotocopia del resguardo de matrícula) 12 €

Fecha.....

Fdo.

ENVIAR ESTE BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A:

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

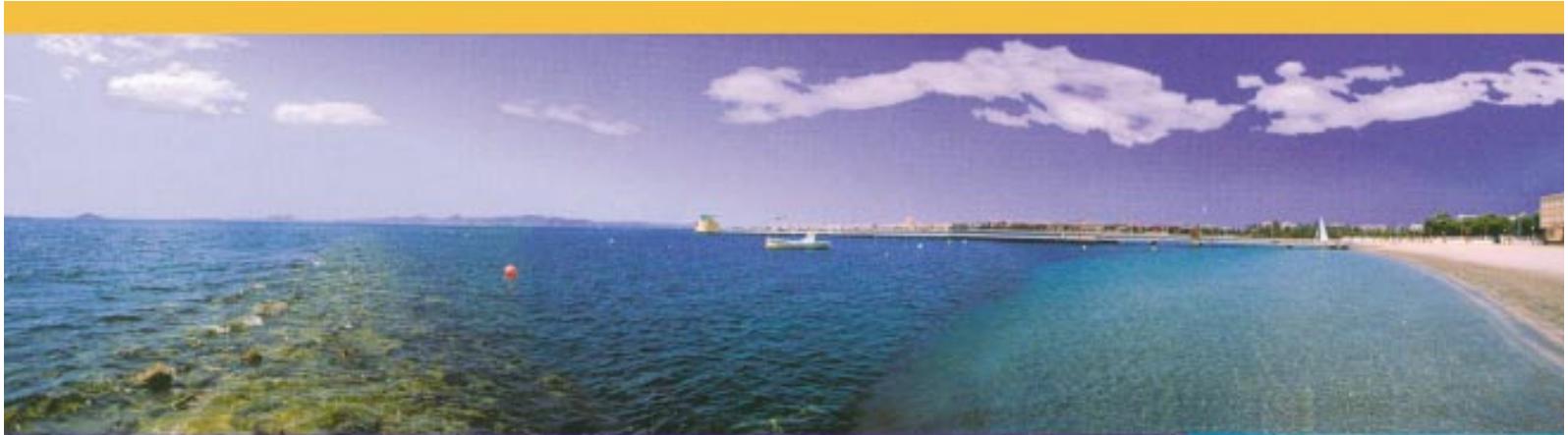
Revista Cultura Ciencia y Deporte

Campus de los Jerónimos s/n

30107 - Guadalupe (Murcia) ESPAÑA

Telf. 968 27 88 24 - Fax 968 27 86 58





CAR

Infanta Cristina
MAR MENOR

Avda. Mariano Ballester, 2

Teléfono: 968 57 51 89

Fax: 968 57 56 36

30710 Los Narejos - Los Alcázares (Murcia)

M A R M E N O R



Región de Murcia
Consejería de Presidencia
Dirección General de Deportes





UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE