

International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI

ATHLOS



Portada del Libro "LA EDUCACIÓN POR EL JUEGO "
Autor: Guy Jacquin

Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte

International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport

Año VI, Número 12

www.museodeljuego.org©



EDITORIAL. Manuel Hernández Vázquez

La Defensa de la Ciencia, ha adquirido un significado especial en España, donde los recortes en investigación han alcanzado cotas sin precedentes durante los últimos cinco años. Se ha recortado un 40 % la inversión en investigación, tendencia que se mantiene en el proyecto de Presupuestos Generales del Estado para 2017, que contempla un recorte adicional del 2,6 %. El resultado de estas políticas, es que los jóvenes investigadores formados en España, se ven obligados a elegir entre la precariedad o la emigración si quieren seguir trabajando en ciencia. Más de 150 organizaciones han secundado iniciativas en los últimos meses en defensa de la ciencia, apoyados en tres pilares: 1º) La celebración de la pasión por la curiosidad, la ciencia y el método científico. 2º) La reivindicación de una mejor política científica y de unas condiciones de trabajo dignas para nuestra comunidad investigadora, que permitan una estabilidad tanto en el empleo como en los proyectos de investigación, que en la mayoría de los casos necesitan largos periodos de estudio. 3º) La defensa del papel del conocimiento científico y humanístico, dando a la opinión pública la importancia que tiene para el desarrollo económico y cultural de las sociedades actuales. En este sentido, ocupan un papel relevante como difusoras de investigación las revistas especializadas en este campo, publicando periódicamente los trabajos de investigación que se están llevando a cabo.

Desde el punto de vista histórico, tenemos que señalar cómo los grandes logros conseguidos por la humanidad, están directamente relacionados con el conocimiento que el Homo Sapiens ha sido capaz de desarrollar a través de tres revoluciones que conformaron el curso de la historia humana (Harari, 2015): la revolución cognitiva, que marca el inicio de la historia hace unos 70.000 años. La revolución agrícola, hace unos 12.000 años y la revolución científica que se inicia hace unos 500 años. También hay que destacar que la ciencia pura no existe y por tanto, para entender como la humanidad ha llegado a la situación actual, no basta con revisar lo que han hecho los investigadores, sino que hay que tener en cuenta la influencia de las fuerzas políticas, económicas y religiosas, que son las responsables finalmente de impulsar, con su financiación y apoyo, las prioridades científicas, decidiendo qué hacer con los descubrimientos. La línea temporal de la historia nos indica que desde hace 70.000 años, con el inicio de la revolución cognitiva, hubo un desarrollo cultural con la aparición del lenguaje ficticio y nuevas maneras de pensar, comunicarse, creación de mitos, dioses y religiones. Este hecho

www.museodeljuego.org©



trascendental aparece con el Homo sapiens, al conseguir que su comportamiento determinado por su ADN, como en el resto de los animales, sea superado, comenzando a desarrollar actividades que ya no están regidas por su código genético.

G. Bally, describe en su obra el "juego como expresión de libertad" (1945), cómo el Homo sapiens traspasa el umbral de su código genético e inicia con actitudes lúdicas, representada por el relajamiento de las metas instintivas, el camino humano de la cultura o lo que es lo mismo el camino a través de la cultura y de la historia humana. Según este autor, el origen del juego se encuentra en la conducta instintiva, pero sólo se hace posible cuando las coacciones instintivas se relajan. Llamamos actos instintivos a las distintas conductas que tienen invariablemente y de un modo característico las diferentes especies. En la mayoría de los casos el acto instintivo surge cuando aparecen en el medio ambiente rasgos característicos que hacen reproducir esas conductas instintivas. Los rasgos característicos y la conducta de apetencia son dos aspectos de un solo hecho. La conducta motora de los animales, siempre aparece dirigida hacia una presa, hacia el compañero sexual, al lugar de reposo, a la huida del enemigo o al ataque. Según la meta del instinto, hablamos de un campo de presa, de un campo sexual, de un campo hostil. Se ha demostrado experimentalmente, que animales que están relajados muestran un enriquecimiento en rasgos particulares y un empobrecimiento del campo cuando están tensos. Es decir que un campo relajado, fomenta las distinciones. En este ambiente relajado, aparece un cambio de la mayor importancia: la conducta de apetencia que estaba al servicio de alcanzar la meta instintiva, cambia su estado de ánimo y emplea las metas del instinto como fin independientemente de los objetivos. La repetición constante, es la característica de los actos independientes de un objetivo, en el ámbito de la apetencia. Su condición es que el campo esté relajado, lo cual ocurre cuando la meta del instinto se agota y entonces al carecer de una meta determinada con rigor, el vagar que se ha convertido en juego, conduce a un enriguecimiento, con nuevas modalidades y características. A través del acto instintivo, los seres vivos llegan a la meta deseada, quiándose por esa disposición innata de apetencia y por los rasgos o características del entorno. Pero en el caso de que el campo esté relajado, es decir, si sus rasgos no están determinados por la meta del instinto, la conducta sufre un cambio y nuevas posibilidades de relación. Podemos comprobar la diferencia que existe entre la conducta que se dirige hacia el instinto y la que se dirige hacia la actitud juguetona, independientemente de toda meta. Mientras que La primera produce tensión, precipitación intranquilidad la segunda produce placer y mayor alegría de vivir.



Cubierta la función instintiva, el ser vivo se relaja y comienza a desarrollar actos independientes, dejando la meta de tener una importancia vital. Lo importante ahora es el movimiento. Esas nuevas relaciones con el medio ambiente, permiten una libertad de conducta que se manifiesta en el juego. Por tanto, la relativa libertad respecto de la meta, constituye una condición del juego, pues sólo se puede jugar, en el ámbito libre de un campo relajado.

Otro hecho trascendental que se produce a lo largo de la revolución cognitiva es la aparición de la propiedad de mujeres través de asociaciones de jóvenes. La práctica de arrebatar al enemigo las mujeres en calidad de trofeos, dio lugar a una forma de matrimonio-propiedad. A través de este fenómeno no obligatorio, se origina no solo la exogamia, es decir, la ley matrimonial que obliga a buscar esposa fuera de los consanguíneos, provocando no solo una revolución en la evolución de la especie humana, sino también la primera propiedad. Con el tiempo, el concepto de propiedad se extiende a los productos de su industria, y surge así la propiedad de cosas, a la vez que la de las personas (T. Veblen).

La revolución agrícola se produce hace 12.000 años siendo el Homo sapiens, la única especie Homo sobreviviente. Surgen asentamientos permanentes y de mayor tamaño. Se generaliza el concepto de propiedad que se extiende a la posesión de la tierra y de los bienes. Se produce la domesticación de plantas y animales, calculándose que en el 3.500 a.C. ya se había consumado. En un primer momento, surge el truegue de productos entre los distintos asentamientos, dando lugar al comercio y a la aparición del dinero como moneda de cambio de los productos excedentes en cada aldea. Su contribución fue fundamental para la creación de redes comerciales y mercados más dinámicos. De la importancia de esta revolución, tenemos que señalar que actualmente más del 90 % de los alimentos que consumimos aún proceden de las plantas y animales que nuestros antepasados domesticaron en esa época. Los científicos actuales, están de acuerdo en afirmar que la domesticación de plantas y animales surgió casi al mismo tiempo en distintas partes del mundo, marcando la diferencia los variados tipos de hábitats y la posibilidad de encontrar plantas y animales domesticables.

La revolución científica, que se inicia hace 500 años, ha sido testigo de un crecimiento impresionante del poder humano que se ve acrecentado aún más en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI. En el año 1.500 había unos 500 millones de personas en todo el mundo. Actualmente hay 7.000 millones. Hemos conseguido erradicar la mayoría de las enfermedades más letales y utilizar los



microorganismo al servicio de la medicina y la industria. En el año 1945, científicos estadounidenses detonaron la primera bomba atómica en Alamogordo y en 1969, llegamos a la luna. Estos dos últimos hechos han dado nombre al proceso histórico que se conoce como la revolución científica donde la humanidad ha conseguido un enorme poder al invertir grandes recursos en la investigación científica. Durante estos siglos, la inversión en investigación ha ido aumentando progresivamente y en estos momentos, tanto los gobiernos como la empresa privada, no dudan en invertir en ciencia, a sabiendas de que de no hacerlo así, no se hubieran conseguido nunca logros como la llegada a la luna, el desarrollo de la robótica, los avances en la medicina moderna o las energías alternativas. Cuando la ciencia comenzó a resolver muchos de los problemas que tenemos los seres humanos, se fue extendiendo la idea de que esto era posible gracias a la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos y que la enfermedad, la pobreza, la guerra o incluso la muerte, son problemas frutos de nuestra ignorancia. De todos los problemas insolubles de la humanidad, el de la muerte continúa siendo el más importante y la mayoría de las religiones e ideologías dan por sentado que la muerte es nuestro destino inevitable. Estas religiones mostraban a la gente que tenían que aceptar la muerte y depositar sus esperanzas en la vida después de esta. En este sentido, el mito más antiquo que nos ha llegado es de Gilgamesh, antiquo Sumer. El rey Gilgamesh de Uruk, el hombre más fuerte y hábil del mundo, un día, sentado ante el cuerpo sin vida de su mejor amigo, vio que un gusano salía de nariz de su amigo y presa del terror decidió que él nunca moriría. De alguna manera encontraría la forma de vencer a la muerte. Así, emprendió un largo viaje hasta los confines del universo, pero finalmente fracasó en su búsqueda, llegando a la conclusión que, cuando los dioses crearon al hombre, dispusieron que la muerte fuera su destino inevitable.

Actualmente, los hombres de ciencia no comparten esta actitud derrotista y señalan que la muerte no es un destino inevitable, sino simplemente un problema técnico. Para ello, están concentrados en investigar los sistemas fisiológicos, hormonales y genéticos responsables de la enfermedad y la edad avanzada, desarrollando nuevas medicinas, tratamientos revolucionarios y órganos artificiales que alargarían nuestra vida y que algún día podrán vencer a la misma muerte. De hecho el Proyecto principal de la revolución científica conocido como el PROYECTO GILGAMESH, es dar a la humanidad la vida eterna. En los dos últimos siglos, la medicina ha cambiado tanto que es irreconocible. Los tratamientos actuales nos salvan de toda una serie de enfermedades y heridas que antaño suponían una sentencia de muerte inevitable. Esto ha hecho entre otras cosas, que

www.museodeljuego.org©



la esperanza de vida se haya alargado en este tiempo casi el doble. Expertos en nanotecnología están desarrollando un sistema inmune biónico compuesto por millones de nanorrobots, que habitarían en nuestro cuerpo, abrirían vasos sanguíneos bloqueados, combatirían virus y bacterias, eliminarían células cancerosas e invertirían los procesos de envejecimiento. Algunos científicos sugieren que hacia 2050, algunos humanos se convertirán en amortales, siempre y cuando reciban el apoyo económico necesario y ello lógicamente va a depender de los intereses económicos, políticos y religiosos. No es posible desarrollar una ciencia pura, pues siempre su desarrollo dependerá de la financiación que reciba por parte de alguien que esté interesado en alcanzar algún objetivo político, económico o religioso. La ciencia es una actividad muy cara; un biólogo que quiera investigar en el sistema inmune humano necesitará laboratorios, tubos de ensayo, productos químicos y microscopios electrónicos. Un economista para el estudio de los mercados, necesitará ordenadores, bancos de datos y programas de procesamiento de datos. Un arqueólogo que investigue el comportamiento de los antiguos cazadores-recolectores, tendrá que viajar, excavar ruinas antiguas y datar huesos fósiles y objetos.

Aunque la selección natural ha dado el Homo sapiens un campo amplio que le ha permitido ponerse en la parte más alta de la pirámide, lo cierto es que, hasta hace muy poco, los sapiens eran incapaces de librarse de sus límites determinados biológicamente. Sin embargo, en los inicios del siglos XXI podemos afirmar que el Homo sapiens ha sobrepasado esos límites empezando a quebrar las leyes de la selección natural, sustituyéndolas por las leyes del diseño inteligente. Durante 4000 millones de años todos los organismos del planeta Tierra evolucionaron sometidos a la selección natural y ni uno solo fue diseñado por un creador inteligente. La sustitución de la selección natural por el diseño inteligente podría ocurrir de tres maneras: 1º) mediante la ingeniería biológica, que consiste en la intervención humana deliberada a nivel biológico, implantado un gen y destinada a modificar la forma, las capacidades, las necesidades o los deseos de un organismo, con el fin de realizar alguna idea cultural preconcebida. Los investigadores genetistas, no solo quieren transformar seres vivos sino que también lo están intentando con animales extinguidos. Los principales obstáculos, para conseguir un superhombre, no están en relación con aspectos técnicos, sino con aspectos éticos y políticos, estos han hecho retardar el reto de investigar con humanos. Aunque, no parece posible detener durante mucho tiempo la posibilidad de prolongar la vida indefinidamente, curar enfermedades terminales o mejorar de forma ostensible nuestras capacidades cognitivas y mentales. 20) La ingeniería de



ciborgs, son seres que combinan parte orgánicas e inorgánicas. En cierto sentido, actualmente todos somos biónicos puesto que nuestros sentidos y funciones se complementan con todo tipo de aparatos como las gafas, ordenadores. Se está investigando con todo tipo de animales y por supuesto con seres humanos. Son conocidos los audífonos para solucionar el problema de la sordera o las investigaciones relacionadas con la visión, que pueden conseguir que los ciegos consigan una visión parcial. La implantación en humanos de piernas y brazos biónicos es una realidad y los investigadores creen que en poco tiempo, los brazos biónicos no solo se moverán cuando queramos, sino que también serán capaces de transmitir señales al cerebro con lo que los amputados recuperaran incluso la sensación del tacto. 3º) La ingeniería de la vida inorgánica, es la de cambiar las leyes de la vida produciendo seres robótica, los inorgánicos completamente como la informáticos y los virus informáticos que pueden experimentar una evolución independiente. Muchos programadores sueñan con crear un programa que pueda aprender por si solo totalmente independiente de su creador. El PROYECTO CEREBRO HUMANO, fundado en 2005, tiene como objetivo recrear un cerebro humano completo dentro de un ordenador, con circuitos electrónicos en el ordenador, que imiten las redes neurales del cerebro. Según el director del proyecto, si tiene financiación suficiente, en una o dos décadas tendremos un cerebro artificial dentro de un ordenador que podrá hablar y comportarse prácticamente como lo hace un humano. En 2013, el provecto recibió de la Unión Europea una ayuda de 1.000 millones de euros. Para hacer el mapa del genoma humano, se tardó 15 años y 3.000 millones de dólares. Hoy día, se puede hacer el mapa del ADN en unas pocas semanas y con un coste de unos cuantos cientos de dólares (Harari, 2015). Tenemos que ser conscientes de que para el desarrollo económico y social de nuestro país, es prioritario no solo eliminar los recortes habidos en estos últimos años, sino apostar claramente por la defensa de la ciencia, por considerarla imprescindible y para ello habría que incluir en las políticas públicas los siguientes puntos:

- Políticas científicas, con programas específicos y financiación adecuada tanto pública como de la iniciativa privada para su buen desarrollo.
- Reivindicar unas condiciones de trabajo dignas para los investigadores que permiten una estabilidad en el empleo y en los proyectos de investigación en curso.
- Potenciar la investigación universitaria a través de sus institutos y grupos de investigación.



Vol XII – Año VI

- Desarrollar programas específicos en todos los niveles educativos, que promuevan el conocimiento de la ciencia y sirvan para captar la atención de posibles talentos.
- Transmitir a la opinión pública en general, la importancia de la ciencia para el desarrollo económico y social de un país. Para ello, es necesario apoyar, entre otras alternativas, el papel de la revistas de investigación públicas y privadas responsables de registrar los avances científicos, difundirlos y conferir prestigio a los editores y autores. Según PISAC, la revista científica es el medio por el cual, desde hace varios siglos, los investigadores e intelectuales difunden los resultados de sus indagaciones. Desde sus inicios, han sido instrumentos para el intercambio de información entre los investigadores y para validar los avances de la actividad científica, pero se fueron transformando además, sobre todo desde la década de 1960, en objetos de evaluación: a través de ellas se evalúa el desempeño de los científicos. Las revistas científicas, cumplen entonces con tres funciones: registrar los avances científicos, difundirlos y conferir prestigio a los editores y autores (Romanos de tiratel, 2008).

En nuestras manos estas hacer de la ciencia un arma para el progreso y la felicidad humana, en la idea de una evolución ética de la especie o todo lo contrario. Con un mensaje de optimismo quiero cerrar este editorial.

www.museodeljuego.org©





COMPROMISO ÉTICO

La redacción de la revista ATHLOS está comprometida con la comunidad científica en garantizar la ética y calidad de los artículos publicados. Nuestra revista tiene como referencia el Código de conducta y buenas prácticas que, para editores de revistas científicas define el Comité de Ética de Publicaciones (COPE). Al mismo tiempo, garantiza una adecuada respuesta a las necesidades de los lectores y autores, asegurando la calidad de lo publicado, protegiendo y respetando el contenido de los artículos así como la integridad de los mismos. Εl Comité Editorial compromete a publicar las correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea preciso.

ATHLOS declara su compromiso por el respecto e integridad de los trabajos ya publicados. Por esta razón, el plagio está estrictamente prohibido y los textos que se identifiquen como plagio o su contenido sean fraudulentos, serán eliminados de la revista si ya se hubieran publicado o no se publicarán. La revista actuará, en estos casos, con la mayor celeridad posible. Al aceptar los términos y acuerdos expresados por nuestra revista, los autores han de garantizar que el artículo y los materiales asociados a él son originales o no infringen los derechos de autor. También los autores tienen que justificar que, en caso de una autoría compartida, hubo un consenso pleno de todos los autores afectados y que no ha sido presentado ni publicado con anterioridad en otro medio de difusión.



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – $A\tilde{n}o$ VI

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM

Editorial:

Museo del juego, S.L. CIF B-40234106

www.museodeljuego.org

C/Comunidad de Madrid nº3, 28230 Las Rozas, Madrid (España)

ISSN: 2253-6604

Editor / Editor-in-Chief

Dr. Manuel Hernández Vázquez

Universidad Politécnica de Madrid (España)

Directores / **Deputy Editors-in-Chief**

Dra. María Espada Mateos

Universidad Politécnica de Madrid. Instituto Nacional de Educación Física

Dr. José Carlos Calero Canotécnica de Madrid

Centro Educativo Guzmán el Bueno (España)

Consejo Asesor / Consulting Editors

Dr. Jesús Martínez del Castillo

Universidad Politécnica de Madrid (España)

Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira

Faculdade de Educação Física - Unicamp de Campinas (Brasil)

Dr. Francisco Javier Hernández Vázguez

Profesor -INEFC Barcelona (España)

Dra. Fátima María Bastos de Inoue

Universidad Americana de Asunción (Paraguay)

Dra.Olga Rodrigues de Moares Von Simson

Faculdade de Educação Física – Unicamp de Campinas (Brasil)

Dña. Vera Toledo Camargo

Directora del NUDECRI (Núcleo de Desenvolvimiento de la Creatividad). Investigadora del Labjor (Laboratorio del Estudios Avanzado en Periodismo)

Dr. Ángel Mayoral González

Ángel Mayoral González. Doctor en Psicología. Exprofesor del INEF de Madrid (UPM)

Dña. Tatiana Azambuja Ujacow

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

10



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI

Consejo editorial / Editorial board

Dr. José Emilio Jiménez-Beatty Navarro

Universidad de Alcalá (España)

Dr. Vicente Ramírez Jiménez

Universidad de Granada (España)

Dr. Jesús Martínez del Castillo

Universidad Politécnica de Madrid (España)

Dra. María Martín Rodríguez

Universidad Politécnica de Madrid (España)

Dr. Ismael González Millán

Universidad de León (España)

Dr. Antonio Rivero Herráiz

Universidad Politécnica de Madrid (España)

Dr. Ramón Torralbo Lanza

Universidad de Cantabria (España)

Dra. Fátima María Bastos de Inoue

Universidad Americana de Asunción (Paraguay)

Dra. Diana Ruiz Vicente

Universidad Camilo José Cela (España)

Dra. María Espada Mateos

Universidad Politécnica de Madrid. INEF de Madrid

Dr. José Carlos Calero Cano

Centro Educativo Guzmán el Bueno (España)

Dr. José Antonio Santacruz Lozano

Universidad de Alcalá (España)

Dr. Angel Luis Clemente Remón

Universidad de Alcalá (España)

Dra. Jana María Gallardo Pérez

Universidad Politécnica de Madrid (España)

Dr. Pablo Abián Vicen

Centro Educativo Guzmán el Bueno (España)

Dr. Javier Abián Vicen

Universidad de Castilla La Mancha (España)

Dña. Matilde Arroyo Parra

I.E.S. Castillo de Cote, Montellano (España)

Dr. Miguel Vicente Pedraz

Universidad de León

Dr. Alejandro Barceló Hernando

ESERP: Escuela Superior de Empresas de Relaciones Públicas



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII - Año VI

ÍNDICE

EDITORIAL	PÁG. 2
JOGO, LAZER E MANUTENÇÃOIDENTITÁRIA DE IMIGRANTES ESPANHOIS NO BRASIL	PAG. 13
IMPLEMENTACIÓN DEL ÁREA DE JUEGOS POPULARES EN LA FINCA EXPERIMENTAL "LA REPRESA" DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO	PAG. 31
IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: EFECTOS SOBRE LA RESPONSABILIDAD, DIVERSIÓN Y PARTICIPACIÓN	PAG. 53
OLIMPISMO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVA DOCENTE	PAG. 74
CORPORALIDADES EN EL GIMNASIO: ABORDAJE ETNOGRÁFICO SOBRE JUVENTUDES, FIERROS Y ESTILO DE VIDA SALUDABLE	PAG. 87



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI

JOGO, LAZER E MANUTENÇÃO IDENTITÁRIA DE IMIGRANTES ESPANHOIS NO BRASIL JUEGO, OCIO Y MANTENIMIENTO DE LA IDENTIDAD DE LOS INMIGRANTES ESPÂNOLES EN BRASIL

JOSÉ LUIZ DOSANJOS*

MANUEL HERNÁNDEZ VÁZQUEZ**

*Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES –
Brasil – GRUPO GESESC

** Professor Emérito da Universidad Politecnica de Madrid
Endereço do autor principal: Rua Pequim, 84 CEP 29013 275, Bairro

Araçás, Vila Velha - ES. Brasil - jluanjos1@hotmail.com

Resumo:

O processo de investigação obedeceu dois momentos metodológicos: o primeiro, no Brasil, onde foram entrevistados imigrantes espanhóis, e, ou filhos destes. E um segundo momento, analisou os significados dos jogos existentes nas Regiões da Espanha. O estudo levantou os jogos e as práticas culturais identificadas no Brasil e o seu posterior estágio cultural procurando responder, se os mesmos de tradição espanhola se constituíram em importantes elementos para manutenção, e continuidade do universo identitário. Utiliza a História Oral para resgatar a memória individual e coletiva dos grupos sociais de imigrantes espanhóis no Brasil.

Palavras-chave: Jogos e lazer. Identidade.

Ahstract

The research process followed two methodological moments: the first, in Brazil, where Spanish immigrants were interviewed, and, or their children. And a second moment, analyzed the meanings of the games existing in the Regions of Spain. The study raised the cultural games and practices identified in Brazil and its subsequent cultural stage, trying to answer if the same ones of Spanish tradition constituted important elements for maintenance, and continuity of the identity universe. It uses the Oral History to rescue the individual and collective memory of the Spanish immigrant social groups in Brazil.

Keywords: Games and leisure. Identity.

Recibido: 7 de abril de 2017. Aceptado: 7 de julio de 2017



Vol XII - Año VI



INTRODUÇÃO

O estudo teve como proposta, identificar os grupos sociais que formaram as comunidades de imigrantes e descendentes de espanhóis, onde puderam manter seus gostos culturais e de lazer. Há muitas formas de socializar, mas uma das mais antigas são os jogos os quais se desenvolve o convívio do lazer, permitido pela prática de jogos tradicionais, pela tradição, que espelham momentos baseados em situações de vida real ou representando cenários laborais. Eles permitem juntar pessoas e distintos grupos sociais, proporcionando momentos convivência com representação de saberes, hierarquias e tradições. O jogo estruturado por elementos culturais promovem identidade através de distintas tradições, como festividade, expressões artísticas os quais procuram superar as emoções cotidianas.

QUESTÕES A INVESTIGAR

As comunidades foram espaços de convivências dos imigrantes, portanto se qualificaram como *lugar* onde as tradições culturais da terra natal são revividas na forma idealizada de uma Espanha transposta além Atlântico. Destacamos que essas tradições culturais trazem memórias de ordem geográfica no processo de construções identitárias, e aqui está o objeto de pesquisa dessa investigação. Partimos da premissa que os elementos tradicionais presentes sesses locais se constituíram em instrumentos de continuidade, no sentido de fortalecer tradições culturais. Então, perguntamos, são/foram os elementos ou convivência de lazer acompanharam os grupos sociais espanhóis na decorrência do processo da imigração?. Entendemos que ao mapear esses elementos nos espaços sociais, estaremos concatenando os elementos constitutivos, ou seja, os atributos de ordem estética, social, econômica, de tradição etc. Sempre que se fala em imigrantes, não se impõe uma referência ao corte dos laços afetivo-emocionais, mas sim à separação espacial. No Brasil, onde a integração dos espanhóis foi facilitada, em parte, pelo idioma, a convivência no lazer reitera nosso problema: se os elementos culturais de tradição espanhola possuíram elementos



basilares para manutenção da continuidade do universo identitário?

Devido a falta de referências bibliográficas fez, então, com que a metodologia empregada fosse a História Oral, ampliada com documentos, que é também objetivo da História Oral. Trabalhar com a História Oral significa partir de determinadas premissas: tem por base um projeto de pesquisa (não é somente coleta de dados); utiliza fontes orais obtidas em um processo de interação pesquisador-pesquisado; resgata a memória individual e coletiva; cria documentos por meio das fontes orais coletadas.

De fato, a História Oral é o relato de uma existência a um tempo concreto. As narrativas individuais indicam um tempo vivido em relação a outras pessoas que compuseram os diversos grupos sociais os quais passaram no decorrer da vida. As experiências militantes, de trabalho, do lazer, com camadas sociais distintas e outras são conceitos que cabe ao investigador estudar e problematizar, relacionando-os com a sociedade local e global onde se inserem. Já em solo espanhol, as reflexões recaíram na mesma perspectiva de análise. Trata-se, nesse caso, de um cruzamento de territórios e ligações geográficas considerando as informações de origem dos documentos ou dos jogos/lazer mencionados nas entrevistas no Brasil.

OS OBJETOS DE ESTUDO

Os espanhóis vieram para o Brasil em duas grandes ondas imigratórias, sendo a primeira, de 1897 a 1930/34, período chamado de "Grande Imigração", constituída, em sua maioria, por camponeses galegos e jornaleiros andaluces, fugindo da fome e em busca de terras para lavoura, já que na Espanha vivia-se uma crise econômica. A Segunda onda, após a Guerra Civil Espanhola e a II Guerra Mundial, de 1946 a 1963, foi composta por imigrantes mais escolarizados, de origem urbana, contudo esses dois processos migratórios não cobrem todos os grupos ou regiões espanholas. Em se tratando de pesquisas que abordam a cultura espanhola, utilizando matrizes sócio-antropológicas e históricas, não foi difícil de observar que jogos, lazeres e esportes não recebem, nem têm o mesmo estatuto de outras temáticas que se vislumbram nas pesquisas no Brasil. Podemos afirmar que esses elementos possuem pouca ou



nenhuma visibilidade acadêmica em sua produção qualiquantitativa, a partir desse viés que estamos apresentando. Essa preocupação também é notada por (Souza, 2006), (Martins, 2012) e (Cánovas, 2007) os quais constataram essa recorrente lacuna de produção teórica da imigração espanhola para, e no Brasil. No que permite falar da educação física brasileira, há estudos que abordam a importância dos jogos populares ou tradicionais para as aulas de educação física conforme (Tavares, 2011) e (Franchi, 2013). Vale observar que, há uma forte indução de trabalhar os jogos a partir de uma pedagogia crítica, discutindo-os metodologicamente como tradição, significados e cultura. Contudo, vemos limitações nesses estudos, pois se há lacunas que abordem os jogos a partir das matrizes das Ciências Sociais, compreendê-los por esses conceitos, há que se ocupar de um extenso campo de conhecimento do contexto que os elementos culturais se inseriram. Conceitualmente, vemos necessidade de discutir o que o estudo entende por jogos tradicionais.

Caracterizar um conceito que define jogo ou que possa explicá-lo, sabemos que haverá limitações e passíveis de críticas. Por certo, ao reportarmos a conceituação de jogo, que neste estudo apresentamos como jogos tradicionais vemos que a pluralidade e a diversidade de jogos é muito grande e complexa e, qualquer caminho que tomarmos, é necessário fazê-lo com limitações. Somos conscientes de que é um tema de discussão que reúne distintas interpretações, conceituações, posturas fundamentadas e limitações que envolvem suas transcedências. Para este estudo jogo tradicional possui duas faces: cultura (expressão simbólica) e ações motrizes, embora ao longo deste estudo abordaremos a primeira face.

Assim adotamos conceituação sócio-histórico-cultural que de alguma forma reflete os sujeitos que dele participam, e o mantém socialmente. Sabendo da dificuldade de conceituá-lo e superar os entendimentos existentes, devido as multiplicidades de características, partimos de uma generalização convencional. Caberia aqui Roger Caillois, no entanto aportamos em (Huizinga, 1938, 54) que conceitua, como: [...] acción o actividad libre, realizada dentro de ciertos límites fijados en el tiempo y en el espacio, según una regla libremente aceptada [...].



al Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII - Año VI

Oportunamente é pertinente falar que "la vida corriente" de que trata Huizinga, (Recas, 2011, 36) citando Aguirre Franco ao tratar dos jogos vascos na Espanha diz que

"Los juegos y deportes vascos constituyen uma dramatización de la actividad cotidiana del hombre. [...] y cualquiera que ésta sea, se ha puesto em competición, regulada por costumbres inveteradas que constituyen norma inquebrantable."

Agui mostra a face do jogo tradicional: "regulada por inveteradas". manutenção costumbres Α de elementos tradicionais no jogo, sejam estes simbólicos ou de ações motrizes é que garantem as continuidades desses no interior do grupo social, o que nos motivou buscar nos atores que formação sua social, qualificados lugar/espaços, onde as práticas culturais da terra natal puderam ser revividas e idealizadas. Em efeito, pesquisas atuais têm destacado estudos tendo como objetivo o imigrante no meio urbano, e as abordagens deste no campo rural são específicas as quais não indicam temáticas da sociabilidade e tempos de lazer. De passagem, (Cernev, 2004) e (Martins, 2012) citam o lazer e os relacionamentos dos grupos sociais, a aprendizagem na escola, os jogos, mas não discutem ou analisam essas questões como objeto específico de seus estudos. No entanto, (Cánovas, 2005) faz uma discussão das Associações de Mutuo Ajudas, tendo como cenário a urbes de São Paulo nas primeiras décadas do Século XX, a qual foi referência para esse estudo. A autora indica locais de lazer e a organização dos imigrantes espanhóis em São Paulo, das festas religiosas e romerías, a preferência em constituírem torcedores do Corinthians, juntando a massa de operários e *negros*.

Gallego (1995) em sua análise sobre os efeitos da cultura dos espanhóis no Brasil, afirma que - as influências da cultura espanhola na cultura brasileira não são tão facilmente identificáveis como é a italiana, por exemplo, na culinária, na música, em certas expressões idiomáticas ou nas famosas festas religiosas, como as de Acchiropita e de S. Genaro. Os espanhóis,



pela facilidade de se fazerem entender, pela proximidade do idioma castelhano e, mais ainda, do idioma galego com o português, conservavam mesmo depois de muitos anos de Brasil, com frequência a comunicação em seu Entretanto, não se percebe na fala popular do paulista, em geral, ou do paulistano, em particular, nenhuma influência do imigrante espanhol. O que propomos é bem simples: enxergar a realidade sob a perspectiva das pessoas comuns e das práticas, hábitos e rituais que caracterizaram o dia-a-dia delas, tirando o foco dos grandes acontecimentos políticos e econômicos, mas também voltando-o para a riqueza que está próxima de todos, impregnada pela aparente banalidade do cotidiano.

COMUNIDADES E ESPAÇOS DE TRADIÇÃO: AÇÕES METODOLÓGICAS

Para esse estudo entrevistamos doze sujeitos de 67 a 89/91 anos de idade, filhos de imigrantes espanhóis vindo na primeira onda migratória. Dentre os entrevistados, dois são Espanha de 89/91 e 87 anos de idade e aqui nascidos na chegaram com as famílias. As Comunidades Autonômas na Espanha, de acordo com as entrevistas foram: Galícia (8), Andaluzia (3) e Múrcia (1). Os encontros para realização das entrevistas foram na própria residência e foram motivos de festa ao final destas. Geralmente realizado nos fins de semana, proporcionou o encontro de irmãos, irmãs, filhos, netos e bisnetos e tentativas de falar espanhol. Cada qual com os documentos dos antepassados manifestavam interesse que os mesmos fizesse parte da pesquisa. Quanto as respostas dos entrevistados era o momento oportuno para falar do passado, o que constata as oportunidades inerentes aos espaços sociais que reorganizam os elementos temporais (rituais, jogos, festas etc.) e espaciais (comunidade), como mediadores de saberes e transmissões das práticas cotidianas dos grupos sociais (Anjos, 2013).

Ao final das entrevistas transcorriam as informações familiares de antepassados e de nomes vinculados a família com descendência espanhola. Essas eram dadas pelos familiares vinculando cada resposta dada pelo entrevistado, como "reforço" e "colaboração" no processo da busca de informações. Embora, empiricamente podemos falar do constante movimento

www.museodeljuego.org©



antagônico entre passado, presente e a perda da memória coletiva; as entrevistas constituíram-se em um ritual para os presentes na ocasião, pois pareceu ser um instrumento estratégico para seguir adiante todo o universo simbólico do grupo social. É este *movimento que* nos leva a analisar o entendimento de *continuidade*, porque entre os mais jovens do grupo percebeu-se certo pertencimento a um grupo social, embora não tenha conhecimento direto do seu passado, reafirmaram compromisso com este.

Ao tratarmos de *memória*¹, não se trata de relacionar o presente com o tempo vivido, mas sim de entender a releitura do sujeito que a produz. Esta não é estática preenchida com pedaços passivos do passado, antes de tudo, ela é prospectiva e se lança em direção ao futuro, pois toda *memória* é incontida de elementos simbólicos, o qual lhes dão jus o pertencimento aos sujeitos de um grupo social, mesmo que esses elementos sejam recriados no presente, define a autenticidade de seus significados no futuro (Anjos, 2013).

Aos entrevistados atribuímos denominações para preservar a identidade e as questões pessoais de cada um, ambas estão sujeitas as denominações mais usadas na Espanha: Paco, 75, Pepe, 82, Manolo, 89/91, Pilar, 81/85, Lola, 79, Maribel, 68, Quipe, 76, Mila, 82, Pepita, 67, Merche, Licha, 75 e Chema, 70. Elegemos duas Regiões para pesquisas: Interior de São Paulo, tendo os municípios de Catanduva, Sorocaba, Piracicaba e São Carlos, em face aos agrupamentos da imigração espanhola constituídos de Andaluces que ali se dirigiram para trabalharem na cafeicultura, e se constituírem na Zona Rural conforme estudos de (Truzzi, 2014) e (Palma, 2014). A região do município de Gerônimo Monteiro (ES) foi escolhida portanto um pequeno grupo de imigrantes galegos se fixaram ali em 1916, tendo como economia o trabalho em olarias, conforme informações de uma entrevistada. Mapeamos as comunidades de imigrantes espanhóis formadas no início século XX, de acordo com (Cánovas, 2007), e que atualmente ainda associações com estrutura social. Escolhemos atores que viveram sua infância, juventude e vida adulta na Zona Rural e

-

¹ Para melhor entendimento ler: (Halbwachs, 2006).



nessas pequenas comunidades, pois entendemos que os laços de preservação cultural foram mais intensos, já que nos microespaços sociais, estes não promovem a desterritorialização do sujeito, do pertencimento a cultura do grupo étnico ou gênero. Realizamos três entrevistas, duas das quais os entrevistados vieram da Espanha em 1936 e a coleta se deu no período de setembro a novembro de 2014.

Abordamos cinco questões que no decorrer da entrevista discutimos assuntos que vinham à tona permitidos pela via metodológica. Após suas identificações perguntamos aos entrevistados, - O que garante sua identidade com a cultura espanhola? Essa pergunta tinha como objetivo identificar os fios condutores dos objetivos traçados neste estudo.

Para Manolo, nascido na Espanha em Pontevedra, chegado ao Brasil em 1934 com nove anos de idade, disse que "[...] hoje eu sou brasileiro, estou agui há mais de 70 anos. Mas tenho toda minha família na Espanha, e sei muita coisa de lá [...] tenho alguns gostos [como] tomar vinho, usar azeite e comer jámon". A fala de Manolo é confirmada por Pepita, Paco e Pepe pois segundo eles, "o vinho, o azeite e o jámon" são marcas que os identificam com o antepassado de seus pais. Esses mesmos agentes de informação somados com as falas de Merche e Chema anunciam que ainda se lembram das receitas e dos temperos espanhóis, ao afirmarem que sabem fazer "gazpacho, alboronía, guiso de fabas e bacalao encebolado", conhecimento adquirido no processo da relação mãe e filha tido como "dever" da futura "dona de casa". Agui reside um fato importante para este estudo. Foi o momento, onde colhemos os depoimentos em espanhol das denominações gastronômicas.

Falar espanhol em família segundo Licha, Merche e Chema deixou de ser uma atitude cotidiana quando os netos, o que trouxe certa desaprovação por eles ao ouvirem os depoimentos. O "câmbio (troca) de pratos" permitia certa distinção da família na comunidade nas palavras de Licha, pois compartilhar alimentos, além de ser um preparo trabalhoso, revigorava os laços de solidariedade e de aproximação com o "próximo". Vemos nesse processo que a culinária de um grupo de imigrantes possui significados de memória e se torna um elo simbólico, que se perpetuou por mãos femininas os quais



lembravam a mãe. Fora de seus limites de origem, a mulher, nesse caso, teve necessidade de cultivar sua identidade, a qual se torna mais autêntica, não permitindo as descontinuidades do que no país de origem. Interessante os estudos sociológicos das imigrações, porque nos revela que o homem muda de seu habitat para outro, levando consigo memórias e tradições, contudo há elementos, nos quais permanecem agindo como elemento central na preservação de identidades, aqui, revelou o gênero promovendo a continuidade da identidade culinária e a culinária ao lado da língua de origem, constituindo um das últimas tradições a desaparecer.

Embora os pioneiros familiares de imigrantes tenham procurado conservar os elementos culturais como culinária, religiosidade, língua materna e convivência familiar; os hábitos progressivamente incorporados sendo gerações seguintes. Isto porque as mudanças na posição social de um grupo na sociedade promovem rupturas em seu universo cultural, favorecendo a emergência de novas identidades. Além disso, ainda que os filhos recuperem suas raízes culturais, da língua, por exemplo, eles não viveram a experiência dos pais na sociedade de origem, ou das migrações, apenas podem recuperá-las simbolicamente. Portanto, falar espanhol quanto pertencimento a um grupo social é notória a distinção entre o imigrante nativo e seus descendentes. A continuidade da língua de origem é tida como uma crítica de proteção dos elementos culturais em face da sociedade de adoção. No caso da culinária, é o próprio corpo que sente, valoriza, aprova e seleciona o que comer.

Cánovas (2007) discute as festas familiares, como "ocasiões de grandes relacionamentos sociais". Esses eram realizados num clima de camaradagem e de intimidade. Geralmente promovidos para celebrar algum acontecimento de importância particular, reafirmavam relações de parentescos, de vizinhança e de amizade entre os participantes. Para autora, a presença de músicos garantindo a festa era indispensável. Portanto, "aprender a tocar instrumento por um "chico" lhe outorgava hierarquia na comunidade, pois sempre era convidado aonde havia festas. Pepe, Manolo e Paco são protagonistas desta continuidade, e se promovem exibindo seus instrumentos de origem galega, gaita e pandeiro aos seus filhos e netos. O saber



fazer, o aprender são transmitidos as gerações, pela repetição, pelo empírico, pelo experimentar e tende a se perpetuar. Daí a busca desses elementos pelos agentes de continuidade dessa tradição. Os sujeitos vão se realimentando dos mesmos valores e seguindo novos rumos, ocupando os espaços neste processo de continuidade de entregas de recepção de saberes, já que para Mila e Pilar "hoje está difícil de encontrar condimentos [...] ou [...] não tem ninguém pra ensinar guitarra espanhola". Não importa as descontinuidades dos elementos tradicionais, mas as estruturas sociais que envolvem os códigos atribuem aos sujeitos novos símbolos que se ressignificam no interior dos espaços de recepção de saberes.

Inicialmente é discutir, oportuno minimamente, militância política dos espanhóis no período estudado. Correia (1986) conforme (Maciel, 1995) e (Antonacci, 1995) discutiram a militância anarquista em São Paulo nas primeiras décadas do Século XX. Segundo as autoras, as residências dos militantes anarquistas serviram de pousada para os imigrantes que vinham de Santos, e no período de suas estadas discutiam estratégias e planos das militâncias, onde os elementos artísticos recebiam atenção desses. As propostas eram debatidas e planejadas constituindo como eixo motor deste processo entre outros, a construção de escolas anarquistas denominadas de Escolas Modernas. As próprias professoras divulgavam o programa das escolas e discutiam os instrumentos de ensino tendo o teatro como ponto de maior importância, porque proporcionava a aprendizagem da língua espanhola. Constituía momentos de lazer em suas apresentações, além de trazer discussões anarquistas no desempenho das performances apresentadas.

Merche nascida em Conchal, Interior de São Paulo, diz que "[...] a escola donde morávamos foi construída por papai. Ele construiu a escola com seus irmãos e ficou dois anos sem professora, era lá, que brincávamos. Merche assinala algumas brincadeiras da escola: "pular 'comba' é o que mais a gente fazia. Eram só as meninas porque tinham uns versinhos que a professora ensinava quando a gente pulava".

"tengo una muñeca, vestida de azul, con su camiseta, y su canesú, la saqué al paseo y se me constipó. Dos y dos son cuatro, cuatro y cuatro son ocho, y ocho y ocho son dieciséis".

www.museodeljuego.org©



Segundo Merche e Pepita "todos os filhos de imigrantes espanhóis estudavam". Isso confirma o que (Cánovas, 2007) e (Maciel, 1995) e (Antonacci, 1995) constataram que na década dos anos de 1920, os filhos dos imigrantes representavam o dobro de alunos matriculados nas escolas públicas. No entanto, segundo as entrevistadas as professoras ensinavam a falar português, e em "casa era proibido a gente falar espanhol". Tal fato é discutido entre os historiadores, os quais revelam que entre os imigrantes havia animosidades entre aqueles que acreditavam em que seus filhos, mesmo nascidos no Brasil, algum dia voltariam à Pátria-mãe, daí a necessidade de manter os laços com a língua pátria, enquanto para outros regressarem à Espanha era um plano cada vez mais distante (Cànovas, 2007).

Se a escola possibilitava momentos de manifestação da língua familiar, em casa, nos momentos de brincadeiras, as entrevistadas comentam que quando brincavam de pular corda cantavam em espanhol.

"Al passar la barca, me dijo el barquero, las niñas bonitas, no pagan diñero, yo no soy bonita, ni lo quiero ser, porque las bonitas se suelen perder".

Embora tenham vivido em regiões distintas, Pepita no Espirito Santo e Merche do Interior de São Paulo, ambas relembram fases da infância semelhantes, porque "nas combas a gente ensinava outras meninas vizinhas". Indagadas sobre o que ensinavam, enfaticamente recitavam os versos de pular corda (comba) em espanhol. As outras meninas brincavam, visto que gostavam de aprender palavras diferentes [...] "A gente era conhecida na Vila, por isso". A preocupação com a educação das filhas era um sinal de distinção nas Vilas de imigrantes espanhóis, por sinal, ao se falar de distinção cabe discutir o conceito de identidade pela qual os imigrantes foram reconhecidos. Textualmente temos como identidade a acão construída pelos sujeitos, valendo-se de sua história, da sua posição geográfica, das instituições produtivas, das memórias coletivas e das fantasias pessoais, e das revelações de cunho subjetivos e religiosos. Estes elementos são processados por sujeitos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de suas tendências sociais e projetos



culturais, enraizados na estrutura social e em sua visão de tempo e espaço.

Também a identidade trata-se, antes de tudo, em uma permitida interesse, pelas relações circunscrevem no determinado espaço, já que os processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade são determinados pela estrutura social, de forma que, quanto mais subalterno é o grupo, major a dificuldade de legitimar ou expressar sua identidade. E, num segundo momento identidade não pode ser definida absolutamente na relação isolada com outros grupos, pois pensar a identidade há que conceituá-la com a existência de um grupo - "nós", implica a relação com o "outro". Por isso, justamente a identidade se processa na relação do "nós" com o "outro" nos interesses de preservar elementos culturais que estão em jogo. O ato migratório, o desenraizamento de uma terra, a viagem ao Atlântico, tratava-se de um conjunto de distinções valorizadas como libertadoras e de emancipação social. Mais que libertadora é um ato revolucionário que confirma uma mudança identitária e a aceitação de seus elementos culturais interagirem com incessantes transformações. O "outro" é necessário a fim de que seus símbolos, sua identidade se prolongue.

Os nossos estudos abrem possibilidade de abordar e discutir algumas questões que estão intrínsecas a sociedade centenariamente. Trata-se auestão espanhola da regionalismo. A questão do regionalismo cultural espanhol é abordada pelos autores brasileiros traduzindo uma inquietação histórica no cenário político. As diferenças regionais, bem como aquelas provocadas pela guerra civil (1936-39), parecem ter mantido também no Brasil, colaborando para a fragmentação e reduzindo a visibilidade das marcas culturais (Maciel; Antonacci, 1995). Podemos dizer que as dissensões regionais já se manifestavam antes da guerra civil, mas também foram estimuladas pelo Estado espanhol, numa tentativa de evitar a coesão e o fortalecimento dos emigrantes pós-guerras, no poder de pressão, sobretudo de suas entidades representativas. Manolo, que retornou à Espanha para estar a serviço na II Guerra Mundial, aponta os jogos de lutas como símbolos da força e do preparo do jovem espanhol. Manolo lembra que havia "luta canária, luta dos andaluzes, do povo da Extremadura". Embora



fossem lutas com pequenas distinções, "o jovem não aceitava instruções de um lutador experiente que fosse de outra região". Para ele, isso foi percebido no exército espanhol. Em oposição a introspecção de um jogo, de uma luta não ser aceita, recebemos informações que a "regionalidade" se circunscreve em todo Reino da Espanha.

Não aderir a um jogo/luta por características regionais nos leva crer que este reflete o 'jogo social e político'; fenômeno típico dos diversos movimentos políticos de posição separatista, ligados aos nacionalismos periféricos existentes na Espanha. Dias (2010), nos fornece elementos para essa discussão ao abordar as recorrentes fundações e dissoluções das entidades representativas espanholas no decorrer das três primeiras Posto que tivessem os mesmos objetivos em uma mesma região, observava a criação de "tantas quantas forem as regiões de origem dos imigrantes". Nas palavras de Manolo "o jovem não aceitava instruções" está acima de uma simples interpretação de não receber instruções técnicas de luta. Weber (2007) também chega à essa conclusão ao relatar que, posições políticas tomadas por diretores e lideranças no interior das Associações tendo pró franquistas ou pró republicanos, constantes dissoluções traduziram em de entidades representativas ou de enfraquecimento dessas em relação aos objetivos.

É pertinente abordar a questão do papel das associações comunidades de imigrantes espanhóis. Elas importantes no processo de adaptação, defesa de interesses, assistência social e referência cultural na ampla teia de relações dos imigrantes. Contudo, vamos abordar como os agentes se manifestavam e se faziam entender como grupo social no tempo e nos espaços de lazer. Cabe destacar que o tempo e espaço de lazer não foram nas associações criadas, mas se deu relativamente após as missas aos domingos. Para os atores onde se mais jogava, era nos barracões após as missas. Seguindo a interpretação dos atores, "era após as missas que a gente jogava, *brincava* e conhecia quem era comunidade". Aqui podemos pensar o lazer como festa, pois remete a significados. Analisando as interpretações dos nossos atores, o tempo do lazer se tratava de situações profanas, familiar e sagradas, de grupos; em última



comunitárias. Percebe-se que os imigrantes ou filhos destes queriam buscar no passado, ou algo do passado, o cotidiano tradicional buscando manter e atualizar significações, expressões e relações simbólicas, fortalecendo sentimentos próprios de si mesmos, porém com o "outro". Neste caso, o lazer e a festa definem identidades nos espaços sociais. Também há que relatar que os jogos manifestados se tratavam de uma produção do cotidiano, uma ação coletiva. O jogo de bolos aparece nas falas de todos os atores. Esse jogo está presente na infância e na vida adulta dos atores não havendo distinção de gênero de quem o praticasse. Para os atores havia nítida separação dos jogos de acordo com a idade, gênero e da participação, contudo havia aqueles que nos espaços poderiam ser contados homens e mulheres, pois de acordo com Quipe e Pepe "nos domingos de manhã e também pela tarde nos jogos de bolos e de malha (tanguilla) havia homens e mulheres assistindo".

Vale analisar as falas interessantes, quando perguntamos poderiam descrever alguns jogos. Interpretando descrições, os imigrantes utilizavam de seus equipamentos de trabalhos, dando a eles características de instrumentos e ou equipamentos de determinados jogos. Justamente, o que se trata de equipamento de trabalho se transforma em instrumento de jogos, são exemplos típicos dos jogos tradicionais da região da Norte da Espanha, em Navarra, precisamente no País Basco e na Catalunha. Contudo vale analisar que o grupo dos atores deste estudo se constituem de galegos e andaluces, mas não encontramos jogos que manifestassem a "imitação do trabalho" nessas regiões. Buscando em outros estudos, vimos que a representação da identidade no seu processo de produção simbólica pelo grupo social realça ou disfarça diferenciações internas conforme a necessidade de se fazer "conhecido" e "agradável" ao "outro", já que a valorização da identidade coletiva maior, dentro desse processo e subtração/negação de diferenças internas valorizando semelhanças identitárias, elegendo aspectos no campo simbólico que produz a identidade coletiva. Então, para ser conhecido como "espanhóis" e seus jogos, apropria-se de jogos não pertencente a sua região/comunidade, manifestando uma identidade pluralizada: sou espanhol, mesmo manifestando o jogo de outrem.



O jogo estabelece relações com o mundo social, manifestando domínios, conformações com o que é hegemônico e pactuado no grupo social. Neste sentido os depoimentos, sempre parciais, transmitem uma versão dos acontecimentos, e não a sua reconstituição política. A visão do ator social pode ser inconscientemente deturpada, por fundar-se na memória, então, as narrativas podem ser imprecisas, com episódios deslocados temporalmente, porque o fato passado e o depoimento presente fazem com que a memória reinterprete os fatos, visto que a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos, então o ator social conta e reconta o seu passado, no qual na verdade, já é uma interpretação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou mostrar o jogo e o lazer como assegurando elementos identitários, continuidade experiências, tanto individual como do grupo social, transmissão de ações e narrativas de grupos de descendentes de imigrantes espanhóis nos trouxe como resposta, considerações de múltiplos desdobramentos. Isto porque as práticas dos atores sociais (individuais e coletivas) no ato de rememorar suas experiências interpretam, utilizam de suas narrativas e por elas tentam se orientar, seguindo seus interesses e seus valores. Assim, os acontecimentos da vida de uma pessoa, desde a mais tenra idade, produzem sobre ela uma imagem de si mesma, que se constrói a partir das relações que ela estabelece com os outros - pais, família, parentela, instituições, traduzindo em um contínuo processo de crescente diferenciação, e torna-se ainda mais abrangente, à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo em constante ampliação de outros, que são significativos para ele.

Nesses círculos de constantes ampliações a facilidades relativas de inserirem, e serem influenciados em uma cultura pluralizada como a brasileira. Os elementos culturais marcantes aos quais os descendentes de imigrantes espanhóis se dirigiram, conforme assinala o estudo, se apoiam sobre dois destes: a língua e a culinária. Contudo para nosso estudo não se tratou de discuti-los isoladamente, mas nos contextos das relações dos grupos sociais os quais denominamos de espaços de recepção e



entrega de saberes, circunscrito aqui e entendido como lazer. A culinária nos pareceu um elemento cultural basilar que promoveu e possibilitou cujos processos de continuidades. Desta forma, na promoção de encontros entre famílias, possibilitado pela confraternização de um almoço, elementos como a dança, a aprendizagem dos instrumentos musicais, canções e reminiscências do além-mar seguiram constituindo o universo simbólico dos grupos sociais estudados.

O segundo, a língua espanhola constituiu como importante elemento que permitiu a distinção coletiva, bem que para sua continuidade ou descontinuidade sofresse intervenções políticas e ideológicas circunscritas, mas também criadas pelo próprio grupo social. Enquanto para um grupo a continuidade da língua traduzia a possibilidade de retorno à pátria-mãe, para outros essa possibilidade estava cada vez mais distante. De outra maneira, sintetizando essa consideração, não obstante saibamos que existem várias maneiras nas quais os indivíduos de um grupo pode se apresentar ao "outro", o reconhecimento distintivo partiu do "outro", tendo a língua como elemento, que o indicava seu pertencimento cultural. O cotidiano escolar indicou um novo espaço de continuidades da língua materna, atravessado pela oficialidade dos contextos educacionais que traduziam as tendências políticas pedagógicas. Também permitiu entre os alunos a relação com o outro e ser identificado como pertencente a um grupo social. A literatura nos deu suporte para esse entendimento, que permitiu analisar a continuidade da língua espanhola no processo e instrumento de educação nas escolas anarquistas.

último, 0 jogo, analiticamente, obedece circunscrições políticas e sociais, que no seu interior manifestada e expressa pelos seus praticantes. O jogo, nesse estudo, nos mostrou dois contextos distintos: um contexto de interação que acolhe e acomoda os universos culturais distintos (andaluzes e galegos manifestando e expressando a identidade espanhola através de um jogo que não lhe pertence), como no caso dos jogos interpretados pelos nossos informantes; e análogo, o jogo, como elemento cultural que na percepção da distinção promove atitudes permeadas por múltiplas e históricas concepções conflitantes, traduzindo nas divisões espaciais e geográficas conhecidas na sociedade espanhola. Nesse contexto,



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII - Año VI

o jogo não é mediador para se relacionar com o "outro", mas lócus identitários que os sujeitos se reconhecem introspectivamente, vinculando resistência, hierarquias e classificações comparativas de poder, portanto estabelecendo fronteiras entre "nós" e o "outro".

Referências

ANJOS, J. Luiz dos. (2013). Porto Alegre. *Festa, danças e representações*: continuidade de tradições e plasticidades culturais. Revista Movimento, v. 19, n. 03. 2013.

CÁNOVAS, M. D. K. (2007). *Imigrantes espanhóis na paulicéia*: trabalho e sociabilidade urbana, 1890-1922. Universidade de São Paulo, USP. Tese de Doutorado do Programa de História Social, 472f

CAPELATO, M. H. R. (2009). Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 29, n. 57.

CERNEV, J. *Memória & Cotidiano – Cenas do norte do Paraná*: escritos que se recompõem. In: CERNEV, J. (2004), (Org.) Associação Pró Memória de Londrina e Região. Raízes e Dados Históricos - 1930-2004. Universidade Estadual de Londrina.

CORNER, D. M. R. (2005). *A gastronomia como fator identitário:* lembranças e silêncios dos imigrantes espanhóis na cidade de São Paulo (1946-1965). Dissertação de Mestrado em História Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 225f.

DIAS, V. M. (2010). "Inserção às avessas": a imigração espanhola em Franca-SP (1900-1955). Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP-Franca. *CD-Room*.

FERREIRA, M. M.; ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M. (2000). História oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

FRANCHI, S. (2013). Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar. *Motrivivência*, Ano XXV, n. 40.

HALBWACHS, M. (2006). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINS, G. C. P. (2012). As relações cotidianas de uma comunidade de cafeicultores, nas memórias de Braz Ponce Martins (1897-1975). Mestrado em História. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Política,



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – $A\tilde{n}o$ VI

Movimentos Populacionais e Sociais, da Universidade Estadual de Maringá. 230f.

MERCHÁN, M. C. (2002). *Juegos tradicionales infantiles de Extremadura*. Mérida: Ed. Regional de Extremadura.

PROCHNOW, L. N. (2009). *Memórias, narrativas e história*: a imigração espanhola recente em Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre, 180f.

SOSA, N. C. (1995). *Juegos y deportes vernáculos y tradicionales canários*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio Insular de Cultura.

SOUZA, I. I. *Espanhóis*. (2006). História e engajamento. São Paulo: Cia Ed. Nacional.

TAVARES, M. (2010). *Jogo, brinquedo e brincadeira nas aulas de Educação Física*. Buenos Ayres. Digital, ano 15, n. 144.

VERDES, R. Pérez y. (1986). *Xogos populares em galicia*. La Coruna: Xunta de Galicia Conselleria de Turismo.

WEBER, R. (2007). *Emigrantes Espanhóis no Século XX*: trajetórias individuais e história contemporânea. Revista da Associação Brasileira de História Oral. v. 10, n. 2.

www.museodeljuego.org©



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – $A\tilde{n}o$ VI

IMPLEMENTACIÓN DEL ÁREA DE JUEGOS POPULARES EN LA FINCA EXPERIMENTAL "LA REPRESA" DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO

Diana Valeria Delgado Campuzano,

Universidad Estatal de Milagro – Carrera de Licenciatura en Turismo, Ingeniera en Ecoturismo, Magister en Administración Ambiental, dianavaleriadc@yahoo.com

Mónica Aguilera Cruz,

Universidad Técnica Estatal de Quevedo – Facultad de Ciencias Ambientales, Ingeniera en Ecoturismo, monica c1989@hotmail.com

Erika Annabel Zamora Cevallos,

Universidad Técnica Estatal de Quevedo – Facultad de Ciencias Ambientales, estudiante de séptimo semestre de la carrera Ingeniería en Ecoturismo, erika.zamora2013@uteq.edu.ec

Byron Wladimir Oviedo Bayas

Universidad Técnica Estatal de Quevedo – Facultad de Ciencias de la Ingeniería, Ingeniero en Sistemas e Informática, Magister en Ingeniería Eléctrica Mención Conectividad y Redes de Telecomunicaciones Msc, Doctor en Tecnologías de la Información y Comunicación Ph.D, boviedo@uteq.edu.ec

Césil Moreno Cedeño

Universidad Técnica Estatal de Quevedo – Facultad de Ciencias Ambientales, Ingeniero Forestal, Magister en Desarrollo Curricular, cemocede@gmail.com

² (forma parte de la tesis de pre grado: Juegos populares como un aporte a la valoración de la identidad cultural del cantón Quevedo, 2015)



Resumen: La sociedad es cada vez más pluralista en virtud del aumento de la diversidad étnica, social y cultural de los pueblos. Los juegos son elementos básicos de socialización que deben considerar las condiciones socioculturales y los significados simbólicos que le atribuyen sus protagonistas. Esta investigación sostiene la idea de relacionar los juegos tradicionales al objeto de facilitar al alumnado experiencias realmente educativas y demostrativas. En este ámbito, se presenta un análisis estructural y funcional de la práctica lúdica para mantener los juegos más habituales de los estudiantes. En dicho análisis se revisan las estructuras de cada categoría de juegos cotidianos y apuntan cambios pertinentes para su implementación, considerando las limitaciones del contexto educativo. Se justifica el empleo de materiales reciclables amigables al medio ambiente que permiten una factible ejecución del proyecto de juegos populares en beneficio del aprendizaje cultural del pueblo quevedeño.

Palabras claves: Juegos, lúdico, pluralismo

IMPLEMENTATION OF THE POPULAR PLAY AREA IN THE EXPERIMENTAL FARM "LA REPRESA" OF THE STATE TECHNICAL UNIVERSITY OF QUEVEDO

Abstract: Society is becoming more pluralistic by virtue of the increase of the ethnic, social and cultural diversity of the towns. The games are basic elements of socialization that must consider sociocultural conditions and the symbolic meanings attributed to it by its protagonists. This research supports the idea of relating traditional games in order to provide students with truly educational and demonstrative experiences. In this area, a structural and functional analysis of the play practice is presented to maintain the most habitual games of the students. In this analysis, the structures of each category of everyday games are reviewed and pertinent changes are pointed out for its implementation, considering the limitations of the educational context. It is justified the use of environmentally friendly recyclable materials that allow a feasible execution of the popular games project in benefit of the cultural learning of the Ouevedo's people.

Keywords: games, playful, pluralism

Recibido: 18 de abril de 2017. Aceptado: 1 de julio de 2017



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\text{o}}$ 12 JULIO 2017

1. INTRODUCCIÓN

Con el transcurrir del tiempo, se ha podido identificar que desde los inicios del ser humano, siempre aparecen actividades destinadas a romper con la rutina de las labores comunes y diarias; actividades de esparcimiento que las realizaban solos, en pareja o en grupos; y, que simplemente surgieron por la necesidad que tiene el ser humano de divertirse, distraerse y compartir un momento de ocio y tiempo libre; las mismas que han sido actividades lúdicas, conocidas como juegos, (Parra Buestan, 2010). El espíritu lúdico es inherente al ser humano y es utilizado como medio a través del que realiza el aprendizaje. El juego es el eje fundamental para conseguir cierto desarrollo físico, psíquico y social de la persona, (González, 2002). El juego es un fenómeno básicamente social que establece entre sus protagonistas un sistema de relaciones que se proyecta en las dimensiones cognitiva, afectiva y social. "Se trata de una verdadera escuela de socialización en la que el practicante se familiariza con los códigos, usos y las diferentes maneras de comportarse en esa situación, (Lavega, 2006).

De la mayoría de los juegos no se conoce el origen exacto, pero se podría afirmar que nacieron conjuntamente con las tradiciones y costumbres de cada pueblo en donde se practicaba o se siguen practicando; Dentro de la cultura popular Ecuatoriana se reúnen un sin número de aspectos folclóricos-tradicionales como: la danza, la música, la gastronomía, la vestimenta, la lengua, las fiestas populares y por supuesto los juegos populares, entre otros aspectos, (Parra Buestan, 2010). En el ámbito de la motricidad los juegos tradicionales constituyen escenarios lúdicos construidos desde la variedad y originalidad a rasgos culturales. Lejos de ser obras menores y obsoletas se trata de manifestaciones que activan valores, con mucho sentido para la sociedad del siglo XXI, (Lavega, 2006). Estas expresiones tienen un rol importante y protagónico dentro del patrimonio cultural de nuestros pueblos. Por ello, es que los juegos populares son considerados actividades sociales, recreativas, con un alto grado de importancia cultural y estrechamente ligadas a la vida del pueblo Ecuatoriano, que a lo largo del tiempo han pasado de generación en generación, mediante medios no formales como por ejemplo la práctica diaria y/o la tradición oral; razón por lo cual desde sus inicios hasta el día de hoy han tenido una serie de cambios y evoluciones, de igual manera se han ido regulando y actualizando con la aparición de reglas y recomendaciones para una práctica más ordenada y justa, (Parra Buestan, 2010). Es importante considerar

www.museodeljuego.org© ISSN: 2253-6604



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

que los juegos tradicionales son ejercicios recreativos o pasatiempos que están sometidos a reglas, en la cual se gana o se pierde, pueden ser específicos o no, pero sí propios de un lugar determinado, y cuyo origen se remonta a tiempo muy lejanos. Estos, forman parte del patrimonio cultural intangible, por la transmisión vía generacional de la memoria colectiva que identifica a una región, pues están ligados a su historia, cultura y tradición. En algunas regiones del mundo con el pasar del tiempo, los juegos tradicionales se han convertido en deportes autóctonos relacionados con la tradición cultural, (Andrade, 2015).

Los juegos tradicionales, generalmente son utilizados en campamentos o cursos vacacionales buscando entretener a los niños con actividades donde tengan que usar su cuerpo y utilizar recursos que son muy fáciles de conseguir. Niños y niñas de todas las edades se reúnen en el patio de su casa, en el parque o en la esquina del barrio para divertirse jugando este tipo de juegos. Recordemos que estos juegos se inventaron en épocas antiguas donde aún no existía la tecnología y los más chicos se divertían en compañía de sus amigos. Estos juegos con el paso del tiempo han sido reemplazados por juguetes tecnológicamente complejos características muy diferentes, (Rodriguez, 2013).

Por lo expuesto los juegos tradicionales deben ser rescatados en nuestro país, ya que aparte de divertirnos, rescatamos tradiciones y costumbres de nuestros antepasados. Reconsiderando que recrear es el objetivo de todos los juegos tradicionales muy aplicables para los niños, nosotros podemos adaptarlos a nuestra realidad y utilizarlos como un recurso fundamental para desarrollar destrezas, habilidades motoras e intelectuales de forma divertida, (Forrest, 2011). Aun siendo considerados como parte de la cultura de los pueblos estos han ido teniendo un deterioro significativo por la influencia de los países desarrollados. El propósito de esta investigación es mostrar como los juegos populares se pueden convertir en un aporte a la identidad cultural del Cantón Quevedo mediante un registró, selección, implementación y estrategias que permitan identificar la riqueza cultural del Cantón Quevedo manteniendo así vivo el folklore de su gente.





International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se llevó a cabo en la Finca Experimental "LA REPRESA" propiedad de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ). Esta se encuentra localizada en el Km 7,5 de la vía Quevedo - Babahoyo, Recinto Fayta, Parroquia San Carlos, Cantón Quevedo, Provincia de Los Ríos. Se realizó el estudio de mercado utilizando como técnica la encuesta, aplicada a los adultos mayores en edades comprendida entre 65 hasta 100 años, debido a que se consideran personas que quardan información importante sobre los juegos populares desarrollados a lo largo de nuestra historia. Luego se diseñó la ficha de registro de los juegos populares identificados, su elaboración se basó en la revisión del instructivo para fichas de registro e inventario del patrimonio cultural inmaterial perteneciente al Instituto Nacional del Patrimonio Cultural. A continuación se efectuaron salidas de campo para identificar las características físicas del lugar de estudio como ubicación, longitud, planimetría, altimetría, forma, tipo de vegetación, tipo de suelo, y a la vez se geo-referenció las 3 áreas complementarias ubicadas dentro de las instalaciones del área de juegos populares.

Para el análisis de la población se tomó como referencia a los adultos mayores en edades comprendida entre 65 hasta 100 años por lo que basándose en los datos del INEC 2010 solo se obtuvo que la población de la tercera edad en el cantón Quevedo está representada por 18´538 habitantes que tienen información sobre los juegos populares.

PEA = 68489 habitantes (INEC, 2010)

Población de la tercera edad = 18'538

2.1. Muestra

La muestra de la investigación se la calculó a través de la fórmula del autor George Canavos.

$$n = \frac{(N)(P.Q)}{(N-1).(E/K)^2 + PQ}$$





International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

Donde

n = tamaño de la muestra 202

N= Universo de estudio 18538

PQ= Probabilidad que ocurra hecho 0,5

E= Margen de error 0,25

K= Constante correctiva de error 2

Remplazando sería

$$n = \frac{18538(0,25)}{(18538 - 1)\left(\frac{0,025}{2}\right)^2 + (0,25)} =$$

$$n = \frac{4634,5}{(18537)(0,001225) + (0,25)} = \frac{4634,5}{22,957825} = 201,82$$

Como resultado de la fórmula se obtuvo un total de 201, 82 encuestas, el cual se redondeó a 202.

2.2 Resultados

Considerando que el estudio de mercado fue dirigido a las personas de la tercera edad del cantón Quevedo, en virtud de que por la edad tienen la experiencia vivencial de haber disfrutado en su juventud de estos juegos, se les hicieron preguntas como:



Figura 1 ¿Conoce usted que son juegos populares?

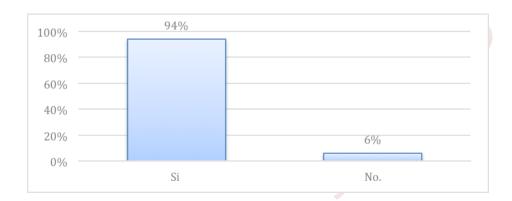
Elaborado por: Autores



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{
m o}$ 12 JULIO 2017

Interpretación: El evidente conocimiento de los juegos populares (74% manifestó que si conoce), permite que el trabajo a realizarse sea más dinámico y seguro de realizar.

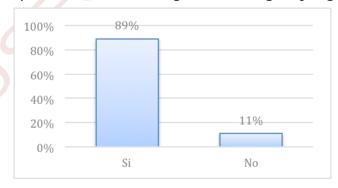
Figura 2 ¿Cree usted que los juegos populares pueden ser un aporte a la valoración de la identidad cultural del Cantón Quevedo?



Elaborado por: Autores

Interpretación: Casi en su totalidad la población encuestada está de acuerdo en que los juegos populares sean un aporte al rescate y a la valoración de la identidad cultural.

Figura 3 ¿Ha practicado usted alguna vez algún juego popular?



Elaborado por: Autores

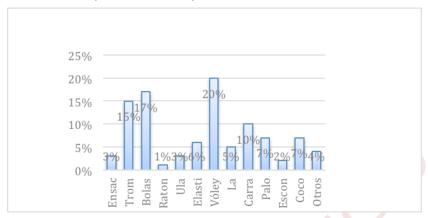
Interpretación: Evidentemente la respuesta mayoritaria (89%) es afirmativa y por eso el sesgo de hacer la encuesta a personas de la tercera edad ya que ellos son los que más conocen de juegos populares y quienes han realizado la práctica de los mismos.





International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

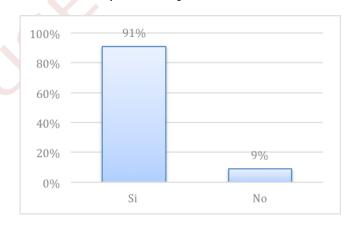
Figura 4. De los siguientes juegos populares seleccione los practicados por usted



Elaborado por: Autores

Interpretación: Los resultados cuantitativos indican que el 20% de los encuestados jugaban vóley, el 17% jugaban a las bolichas, el 15% jugaban a los trompos, el 10% practicaban carrao o aros, el 7% jugaban al palo encebado, el 7% se divertían con el coco chile, el 6% jugaban al elástico, el 5% jugaban a la rayuela, el 4% practicaban otras actividades, el 3% practicaba la ula ula, el 3% jugaba a los ensacados, el 2% jugaba al escondite, el 1% se divertía jugando ratón que te pilla el gato. Estos resultados demuestran lo atractivo que eran estos juegos populares y que es un acierto el querer rescatarlos.

Figura 5 ¿Considera usted que los juegos populares fomentan el aprendizaje cultural?



Elaborado por: Autores



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\text{o}}$ 12 JULIO 2017

Interpretación: El 91% de los encuestados manifestó que los juegos populares si fomentan el aprendizaje cultural. Por lo que se justifica continuar con este proyecto de rescate de los juegos lúdicos. Del análisis realizado se puede determinar, que los juegos populares recreativos de mayor interés seleccionados mesuradamente haciendo énfasis en el mayor porcentaje de los juegos practicados por adultos mayores y que hoy en día ya no se observan se los detalla a continuación:

2.3 Juegos populares de mayor interés

2.3.1. La Rayuela



El origen del juego la rayuela se lo atribuye a fines religiosos. La preparación del juego es sencilla: basta una tiza, carbón, un palo o unas piedras con que dibujar en el suelo. Se lo puede realizar individualmente o por equipos.

2.3.1.1 Reglas: las reglas son claras nos dicen que en el cielo se puede descansar con ambos pies, e incluso andar y corregir la posición de la ficha si conviene hacerlo, si la ficha cae

pisando raya o en un cuadro que no le corresponde, se pierde y el turno pasa al siguiente jugador. Cuando el jugador retoma el turno este reemprende el juego donde había fallado. Si la ficha cae en el infierno se pierde el turno y hay que emprender el juego desde el principio.

2.3.1.2 Desarrollo del juego: desde la tierra se tira la ficha al cuadro 1 con un solo pie se salta a dicho cuadro, se recoge la ficha y se regresa a la tierra, desde allí se vuelve a lanzar la ficha al cuadro 2, se salta con un solo pie sobre el cuadrado 1 y sobre el 2, se recoge la ficha y se regresa a la tierra se continua del mismo modo hasta llegar al cielo, salvo en los cuadros dobles con números 4- 5- y 7-8 en los que se salta sobre ambos pies, abarcando un cuadro con cada pie una vez en él, se repite el proceso en orden descendente hasta llegar a la tierra. En la segunda vuelta, en vez de lanzar la ficha con la mano, hay que empujarlo de cuadro en cuadro con el mismo pie con el que se salta hasta llegar al cielo donde se puede descansar y desde allí regresar a la tierra. Sosteniendo la ficha entre los dos pies juntos se salta de cuadro en cuadro hasta el cielo y se regresa a la





International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

tierra si la ficha se cae se pierde el turno. El juego termina ganando el primero que ha logrado realizar tres vueltas.

2.3.2. Ensacados



2. 3.2.1 Desarrollo del juego: Es un juego divertido que se lo practica al aire libre es de competencias. Se forman grupos y se les da sacos éstos se atan a la cintura o bien se agarran con las manos. Cuando se dé la orden estos deberán colocarse dentro de los sacos y saltar hasta el punto de llegada ahí deja el saco a otro participante de su equipo y este sale hacia el lado contrario, gana el que termine de hacer el recorrido de un lugar al otro.

- 2.3.2.2 Reglas: Los participantes deben desplazarse saltando sin salirse de los sacos ni caerse.
- 2.3.2.3 Observación: Es más entretenido si en lugar de personas de regreso los participantes van del lugar de partida hacia una canasta llena de pelotas u objetos que deberán colocar en sus sacos, al final ganara el equipo que tenga la mayor cantidad de objetos en su saco.

2.3.3 Trompo



El trompo o también denominado peón es un juego del que no se conoce su origen es practicado en muchos países.

2.3.3.1 Desarrollo del juego: Para lanzar el trompo el primer paso es liar la cuerda alrededor del cuerpo del trompo. Se coloca el cordel de forma paralela al trompo sujetándolo con el dedo pulgar y con la otra mano se comienza a enrollarlo perpendicularmente formando bandas paralelas de tal

manera que se termine recubriendo toda la superficie del cuerpo.





International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

Para ello se apoya en una hendidura existente entre la punta y el cuerpo que permite dejar la cuerda tensa mientras se lía. En el momento previo al lanzamiento se sujeta el cuerpo del trompo en la palma de la mano y se agarra el extremo del cordel entre el dedo índice (o dedo anular) y corazón con fuerza para que no se escape al lanzar el trompo. Finalmente se lanza el trompo y se tira hacia atrás del cordel. Este lanzamiento puede hacerse totalmente de pie o con el cuerpo encorvado (a "agachaditas"), lo que reduce el impacto contra el suelo.

2.3.3.2 Reglas: Se ubica el suficiente espacio donde se tirará el trompo.

2.3.4 Bolas o canicas

Las bolas o canicas es un juego muy divertido y tradicional, es un



juego muy popular practicado especialmente por niños varones de etapas escolares. Existe gran variedad de juegos con las canicas, pero entre los más usuales y practicados por los jugadores tenemos los siguientes:

- El pepo
- La cuarta

- Pepo y cuarta
- El pique
- La bomba
- La culebra



2.3.5 Vóley

El vóley es el juego más popular más practicado por los ecuatorianos en el día a día y fines sobre todo los de donde cachas semana en privadas públicas se 0 iugadores repletan de vóley, los mismos que juegan por el ánimo de diversión, de deporte, y nunca falta una pequeña o gran apuesta por el



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

partido. Cada uno de los jugadores del vóley tiene un nombre y una función determinada, siendo estos los siguientes:

- 2.3.5.1 Volador: ocupa el tercio trasero de la cancha, su función es atrapar todas las "bolas largas" (cuando el balón es lanzado a los extremos de la cancha), y los bates que envía el equipo contrario y pasarle el balón al servidor generalmente.
- 2.3.5.2 Servidor: ocupa el tercio derecho de la cancha, su principal objetivo es atrapar las "bolas chicas" (cuando el balón es lanzado cerca de la red) y alzar el balón de manera que le quede cómodo para el colocador.
- 2.3.5.3 Colocador: ocupa el tercio izquierdo de la cancha, es el encargado junto con el servidor de atrapar las bolas chicas, pero sobre todo su función principal es pasar el balón a la cancha del equipo contrario de manera que los jugadores contrarios no avancen a atrapar ese balón.
 - Las dimensiones de la cancha son de 9x9 metros a cada lado de la cancha.
 - Altura de la red: 2.15 aprox.
 - Número de jugadores: 3 jugadores por cada equipo, 1 juez.
- 2.3.5.4 Reglas: no pisar la raya del medio, no "agarrar" (sostener el balón más de 2 segundos) el balón, no hacer más de tres "toques" (atrapar y pasar el balón), en los bates el balón no debe chocar ni tocar la red.
- 2.3.6 Carrao
- 2.3.6.1 Desarrollo del juego: Para este juego se utilizaban unas piezas de madera y desde un metro de distancia se deslizaba la pelota el objetivo era derribar los troncos tiene la apariencia de un juego de bolos.
- 2.3.6.2 Reglas: evitar que la pelota salga del área de juego cada participante tiene 3 oportunidades para lanzar la pelota.



2.3.7 Coco chile o Aros



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport

Vol XII - Año VI

Vol XII – Año VI № 12 JULIO 2017

2.3.7.1 Desarrollo del juego: Para este juego se organiza un grupo de 4 personas de frente se colocan unos troncos de madera y desde la distancia de un metro se comienzan a tirar los aros gana quien más cerca haya logrado ingresar el aro.

2.3.7.2 Reglas: se debe evitar los golpes en la cara.

2.3.8 Palo encebado

2.3.8.1 Desarrollo del juego: Los palos ensebados como diversión o como juegos, tuvieron una gran aceptación dentro del Cantón no había fiesta por pequeña que fuera que no tuviera su palo ensebado, ni palo ensebado que no dejara comentarios buenos unos, malos otros, pero siempre tomados muy en cuenta por propios y extraños.



Antes no se usaban tubos para los palos ensebados ni se les untaba grasa ni aceite ni mucho menos manteca, porque dejaba de ser palo. Los palos ensebados se hacían con matas de palma de monte como le decían los más fiesteros. Entre más alta, más torcida y delgada, era mejor. Los voluntarios recorrían lomas, buscando las matas de mayor tamaño. Las traían al hombro, El sebo: de chivo, de borrego o de res, se le fregaba con anticipación, para que el sol se encargara de derretirlo derretido y se pegara mejor del palo. El día de la presentación se congregaba toda la juventud y hasta los ancianos del Cantón, primero, para verlo enterrar y

sostener para garantizar su seguridad, y luego para empezarlo a montar tan pronto como dieran la orden. Arriba, en la parte más alta, dentro de una bolsita de tela de colores subidos como para que se divisara mejor desde abajo, le colocaban el tesoro, que cuando más iba de uno a dos sucres, pero que representaba, una considerable fortuna. La trepada era ardua y penosa. Un poco que se avanzaba y otro poco que se resbalaba, mientras que otros reclamaban su turno. Valía de todo para ayudar la subida: arena, ceniza y tierra. Risas y



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

animación cuando se iba subiendo. Pitos, rechiflas y coros, cuando se deslizaban y caían a tierra. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis y cuantos intentos se pudieran nadie trataba de ponerle maldad al juego todo era amistoso. Al fin el ganador, solo o ayudado por algún o algunos compañeros. Tenían que traer la bolsa en muchos casos la repartían equitativamente, en otros no. Dependía del trabajo que se hubiera hecho.

2.3.8.2 Reglas: ninguna

3. IMPLEMENTACIÓN

- 3.1 Ubicación: De la garita de entrada a la finca se ingresa 15 metros y a mano derecha se encuentra la entrada que dirige al área lúdica, se avanza 236 metros hasta su llegada al letrero de bienvenidos, durante el recorrido a mano derecha encontrará el vivero, una vez que se haya ubicado en el letrero caminará 90 metros hasta el área lúdica
- 3.2 Presupuesto: 3736,55
- 3.3 Capacidad de visitantes: El área lúdica tiene una capacidad de
- 214 personas.
- 3.4 Área: 2800.5 m2
- 3.5 Altitud: 114 msnm
- 3.6 Planimetría: El terreno es de característica plana en su totalidad
- 3.7 Forma: hexagonal
- 3.8 Tipo de vegetación: alrededor del área las especies
- predominantes son de tipo arbórea
- 3.9 Tipo de suelo: Franco Arcilloso

Adicionalmente el área se encuentra distribuida en 4 sub áreas:

- Área de comedor:
 - Presupuesto: 482,80
 - Longitud: 140 m
- Área de descanso:

Presupuesto: 282,25



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

Longitud: 40 metros

Capacidad: 12 personas

Área de juegos populares:

Presupuesto: 552,00 Longitud: 90 metros

Área infantil:

Presupuesto: 1079,90 Longitud: 50 metros

4. ESTRATEGIAS DE RESCATE DE LOS JUEGOS POPULARES

4.1 Estrategia no. 1: "diseñar una propuesta para el rescate de los juegos populares.

Tema: Propuesta de rescate de los juegos populares "Fomentando La Cultura En Quevedo".

4.1.1 Introducción

El capítulo III Derechos relacionados con el desarrollo del CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, manifiesta en los siguientes artículos:

Art. 34.- Derecho a la identidad cultural.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a conservar, desarrollar, fortalecer y recuperar su identidad y valores espirituales, culturales, religiosos, lingüísticos, políticos y sociales y a ser protegidos contra cualquier tipo de interferencia que tenga por objeto sustituir, alterar o disminuir estos valores.

Art. 43.- Derecho a la vida cultural.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a participar libremente en todas las expresiones de la vida cultural. En el ejercicio de este derecho pueden acceder a cualquier espectáculo público que haya sido calificado como adecuado para su edad, por la autoridad competente. Es obligación del Estado y los gobiernos seccionales impulsar actividades culturales, artísticas y deportivas a las cuales tengan acceso los niños, niñas y adolescentes.



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

Art. 48.- Derecho a la recreación y al descanso.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la recreación, al descanso, al juego, al deporte y más actividades propias de cada etapa evolutiva. Es obligación del Estado y de los gobiernos seccionales promocionar e inculcar en la niñez y adolescencia, la práctica de juegos tradicionales; crear y mantener espacios e instalaciones seguras y accesibles, programas y espectáculos públicos adecuados, seguros y gratuitos para el ejercicio de este derecho.

Por tal motivo "Fomentando la cultura en Quevedo" como aporte a la identidad cultural está dirigida a niños y niñas con el fin de brindar un espacio de recreación, donde además podrán adquirir conocimientos culturales y desarrollar su conciencia ambiental, disfrutar de juegos populares que les permitan recrearse sin la necesidad de usar la tecnología, desarrollando su capacidad intelectual y recreativa. Esta propuesta es una alternativa para impulsar y mejorar la cultura en el medio habitual, donde la tecnología es el día a día de nuestros niños. La educación cultural en los niños y niñas, permitirá involucrar más a los niños con sus raíces, con lo que tiene que ver con las tradiciones, costumbres, modos de vida, y folklor del Cantón.

4.1.2 Objetivos

- Utilizar el juego como herramienta de aprendizaje.
- Proponer un área de recreación lúdica.

4.1.3 Justificación

La recreación y el juego son necesidades básicas en el ser humano, siendo más marcada esta necesidad en los niños, mediante la recreación y el juego los niños se forman como personas y aprenden de los demás, desarrollan la imaginación, la creatividad, se conquistan nuevos espacios y caminos. Fomentando la cultura en Quevedo, tiene como fin formar una conciencia cultural, por ello se propone involucrar a los niños de escuela primaria para que desde muy temprana edad adquieran conocimientos culturales brindando un espacio para la modalidad actividades extracurriculares. Donde aprenderán a darle importancia a aquellos tiempos en que se jugaba al trompo, la rayuela, y demás juegos que enriquecieron de una u otra forma nuestra manera de pensar, ser y actuar, nuestro intelecto y formas de pasar un rato agradable con nuestros seres queridos. Invención de nuestra creatividad y habilidad. Por tal razón; con esta



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\circ}$ 12 JULIO 2017

pequeña propuesta queremos invitar a la población Quevedeña a poner en práctica estos juegos ya que con ellos aprendieron nuestros padres y la única manera de mantenerlos es tomando evidencia de esto y practicándolos.

4.1.4 Detalle de la propuesta

La presente propuesta invita a las escuelas de educación primaria ah que se incluyan en las actividades extracurriculares el área lúdica mezcla de diversión y aprendizaje, el propósito es que los niños puedan visitar un área donde encontrarán juegos característicos de nuestra cultura. Para ello La Finca Experimental "La Represa" ubicada en el Recinto Fayta, Parroquia San Carlos cuenta con un área lúdica de 2800.5m2 divididos en comedor, descanso, área infantil, área de juegos populares a continuación el detalle de las actividades:

Tabla 1. Actividades

Juegos	Tiempo	Número de personas
Rayuela	20 min	3
Trompo	20 min	3
Bolichas	25 min	4
Carrao O Sapo	20 min	3
Coco Chile	20 min	4
Refrigerio	20 min	
Carrera De Ensacados	20 min	4
Rondas	20 min	8
Pintar Figuras	20 min	8
Encuentro Deportivo Pelota Nacional	30 min	7
Palo Ensebado	40 min	3

Elaborado por: Autores



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

4.1.5 Requerimientos

- Firma de Convenio marco institucional entre la UTEQ Y EL DISTRITO DE EDUCACION QUEVEDO.
- Materiales de librería y papelería (goma, tijeras, hojas, acuarelas, escarchas, cartulina, marcadores, lápiz, borradores, pinceles)
- imágenes impresas

4.1.6. Humanos:

- 1 Profesional en ecoturismo.
- 5 ayudantes.
- sueldo para mantenimiento del área
- Tiempo de ejecución: 1 año

4.1.7 Horarios

Esta propuesta busca unificar las horas de trabajo extra curricular con las de educación física para de esta manera cumplir con las actividades establecidas involucrando a los niños de 7 y 9 años los días miércoles en horarios de 8:00 am a 12:00 pm y a los niños de 10 a 12 años los días viernes durante un mes, tres horas a la semana.

4.1.8 Difusión

Para mostrar la presente estrategia se ha creído conveniente socializar este trabajo ante la directora del distrito de Educación de Quevedo dándole a conocer que en el Cantón hay un área donde los niños pueden practicar los juegos populares y a la vez adquirir conocimientos educativos y culturales aportando así a la nueva modalidad denominada actividades extracurriculares.

4.1 Estrategia No. 2 "Realizar un video publicitario para difundir los juegos populares".

4.2.1 Objetivo:

El video tiene como objetivo difundir los juegos populares; con la realización de este video se quiere incrementar el turismo cultural en La Finca Experimental "La Represa rescatando así la identidad cultural que tiene el Cantón Quevedo.

4.2.2 Especificaciones

Tiempo de duración: 15 minutos 15 segundos



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\text{o}}$ 12 JULIO 2017

Título del video: no dejamos de jugar porque envejecemos, envejecemos porque dejamos de jugar.

4.2.3 Guion

Tengan muy buenos días mi nombre es XYZ estudiante de la carrera de Ecoturismo seré la persona encargada de darles a conocer el área Lúdica, El área lúdica se encuentra dentro de La Finca Experimental "La Represa" a 341 metros de la entrada principal, presenta una temperatura de 24° C, y tiene una extensión territorial de 2800.5m2. Sean todos bienvenidos. Esta mañana se llevará a cabo una serie de actividades, como pueden apreciar el área se encuentra dividida en comedor, descanso, área infantil, área de juegos populares.

4.2.4 Difusión

Para poner en marcha la presente estrategia se deberá realizar 5 copias del video, los mismos que serán repartidos en puntos estratégicos

4.2 Estrategia No. 3 "Promocionar los juegos populares del cantón mediante un tríptico publicitario.

4.3.1 Objetivo

Plasmar en el tríptico los juegos populares, para así darlos a conocer y contribuir al desarrollo cultural del Cantón.

4.3.2 Especificaciones

Material: papel couché

• Dimensiones: 297mm X 210mm

Estructura: dobleNombre: Área Lúdica

Eslogan: "Una mezcla de diversión y

aprendizaje"

4.3.3 Descripción del logo

El logo se lo ha diseñado tomando en cuenta todos los recursos con lo que cuenta el lugar, a simple vista podemos observar a la rayuela, ensacados y bolichas que representan los juegos populares de mayor



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\text{o}}$ 12 JULIO 2017

interés recreativo, el árbol en el centro da relevancia al guayacán blanco especie predomínate en el área, los colores amarillo y beige reflejan la alegría e interés de los niños por un espacio donde se mezcla la diversión y el aprendizaje, en cuanto a los colores de las letras se utilizó el azul que hace referencia al descanso, variedad, y tranquilidad que busca el visitante.

4.3.4 Presentación:

El objetivo del presente tríptico trata de mantener y dar a conocer la tradición lúdica del Cantón. Comenzaron con el vóley y fútbol, deportes que se practican a nivel nacional, para mantener unido al Cantón, así como a sus familias, con el pasar de los años se han implementado los juegos populares que aquí se mencionan.

- La Rayuela
- Ensacados
- Trompo
- Bolas canicas
- Vóley
- Carrao o sapo
- Coco chile
- Palo encebado

4.3.5 Difusión

Para poner en marcha la presente estrategia se deberá realizar 30 trípticos.

5 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En la investigación denominada "cultura popular, identidad, artesanía y sus manifestaciones en la provincia del Azuay" Aguilar (2012), menciona que la cultura popular es la cultura del pueblo, y que esta constituye el conjunto de valores y de elementos de identidad que el pueblo preserva en un momento dado de su historia y también lo que éste sigue creando para dar respuestas actuales a sus nuevas necesidades.

Por otro lado, Palazón (2015), en su trabajo "Recuperar los juegos tradicionales en los niños de 3 años", comenta los juegos

50

www.museodeljuego.org© ISSN: 2253-6604





International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI Nº 12 JULIO 2017

populares son reliquias del pasado que se han ido transmitiendo generación tras generación. A través de actos didácticos no pensados, niños o adultos explican el juego a otros niños deseosos de recibirlos, memorizarlos, reelaborarlos y posteriormente volverlos a trasmitir a los suyos. Mientras que Melero (2014), en su investigación "Aproximación científica a los juegos populares, tradicionales y autóctonos de España" afirma El juego ha sido una actividad presente en todas las culturas desde los albores de la humanidad. Los que se han transmitido de generación en generación y se han practicado de forma importante a lo largo del tiempo se llaman juegos populares.

De igual manera, Burgos (2012), en su trabajo los juegos tradicionales en la escuela manifiesta, que al hablar de juegos populares nos referimos a aquellos juegos que, desde mucho tiempo atrás siguen perdurando, pasando de generación en generación, siendo transmitidos de abuelos a padres y de padres a hijos y así sucesivamente, sufriendo quizás algunos cambios, pero manteniendo su esencia. Son juegos que no están escritos en ningún libro especial ni se pueden comprar en ninguna juguetería. Mientras que García (2009) afirma que los juegos populares son las actividades lúdicas que, en un momento determinado, son practicadas por una mayoría de personas, por un colectivo determinado de una población. Los trabajos mencionados, concuerdan con los resultados obtenidos en esta investigación mostrando la importancia de los juegos populares en la cultura del Cantón Quevedo como una forma para mantener vivo el folklor de su gente.

6.CONCLUSIONES

- Se utilizó la ficha de artes del espectáculo del instituto de patrimonio cultural donde se registró un total de 18 juegos populares que aportan en la valoración cultural del Cantón Quevedo.
- De los 18 juegos populares registrados se seleccionó 8, tomando en cuenta la pregunta número 6 del estudio de mercado que manifiesta cuales eran los juegos populares practicados por los adultos mayores del Cantón Quevedo.
- Se implementó el área de juegos populares en la finca Experimental La Represa con una extensión de 2800.5m2 forma hexagonal tipo de vegetación arbórea y capacidad para 214 personas.





International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\text{o}}$ 12 JULIO 2017

 Se realizó la propuesta, el video y el tríptico como estrategias de rescate de los juegos populares.

7.REFERENCIAS

- Aguilar, M. L. (2012). Cultura popular, identidad, artesanía y sus manifestaciones en la provincia del Azuay. . *Revista Universidad verdad. Vol.1, No 59.*, 107.
- Burgos, E. (2011). Los juegos tradicionales en la escuela. Ecuador. Obtenido de http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/02/los-juegos-tradicionales-en-la-escuela.html. : http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/02/los-juegos-tradicionales-en-la-escuela.html.
- García, E. (2009). Juegos populares y tradicionales de España y su valor didáctico en el aula de Educación Física. *Revista efdeportes, Vol.2, No 132*, 1.
- González, J. A. (2002). Juegos populares: una propuesta para la escuela. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 31-36.
- INEC. (15 de Agosto de 2010). Inec. Recuperado el 27 de Septiembre de 2014, de Datos poblacionales, edades y rangos activos económicamente Ecuador. : www.inec.gob.ec/.../7_CONDAC_PROV_CANT_PARROQ_SEXO.x ls.
- Lavega, P. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa:. Gestión deportiva, ocio y turismo, 68-81.
- Melero, M. (2014). Aproximación científica a los juegos populares, tradicionales y autóctonos de España. *Revista efdeportes, Vol.2, No 133*, 1.
- Palazón, P. (2015). Recuperar los juegos tradicionales en los niños de 3 años. *Revista Aularia. Vol. 2, No 88*, 65.
- Parra Buestan, J. F. (2010). El rescate de los juegos populares ecuatorianos y su aplicación en la animación turística. Cuenca, Azuay, Ecuador: (Bachelor's thesi



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII - Año VI

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: EFECTOS SOBRE LA RESPONSABILIDAD, DIVERSIÓN Y PARTICIPACIÓN

PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL IMPLEMENTATION IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN SECONDARY EDUCATION: EFFECTS ON RESPONSIBILITY, FUN AND PARTICIPATION

José María Martínez Pérez¹, Alberto Gómez-Mármol²

¹Universidad de Murcia

²Universidad de Murcia

²Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo.

Universidad de Murcia. CP: 30100 (Murcia).

²e-mail: alberto.gomez1@um.es

Resumen:

Esta investigación ha pretendido comprobar el efecto producido por la implantación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en una Unidad Didáctica de Deportes Alternativos. Para ello se aplicó el MRPS a 69 alumnos de tercer curso de educación secundaria obligatoria con una media de edad 14,3 años. Para ello se administraron 3 cuestionarios al inicio y al final de la Unidad Didáctica para medir las variables de responsabilidad personal y social, diversión y participación: adaptación al español del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (Escartí et al. 2011), adaptación al español de Escala de Medida del Disfrute en la Actividad Física (Paces, Moreno et al. 2008) y Escala GR de Estilo de Participación Social en el Aprendizaje en Educación Física (Graupera y Ruiz, 1997). En relación a los resultados, destacar que no se han registrado diferencias significativas en para el total de la muestra pero, por otro lado, los chicos sí han obtenido mejoras significativas en cuanto a participación. Se puede decir que la implantación de este modelo ha tenido mejor funcionamiento en los chicos que en las chicas.

Palabras clave: Hellison, disfrute, compromiso, adolescentes.



Vol XII – Año VI

Abstract:

This study is intended to test the effect of the introduction of the Personal and Social Responsibility Model in an Alternative Sports Teaching Unit. The TPSR Model was applied to 69 third year of compulsory education students, whose average age was 14.3 years. In order to measure variables of social and personal responsibility, enjoyment and participation, three questionnaires were given, both at the beginning and at the end of the Didactic Unit: the Personal and Social Responsibility Questionnaire (Escartí et al. 2011), the Physical Activity Enjoyment Scale (Paces, Moreno et al. 2008), and the GR Scale of Social Interaction in Learning (Graupera and Ruiz, 1997). The results showed that there were no general significant differences in the students, however, the boys got significant improvement regarding participation. It can be concluded that the introduction of this model worked better with boys than with girls.

Key words: Hellison, enjoyment, engagement, teenagers.

Recibido: 23 de mayo de 2017 Aceptado: 21 de julio de 2017

ISSN: 2253-6604



Vol XII – Año VI

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se puede observar en los jóvenes una serie de actuaciones que comportan cierta preocupación, tales como la violencia, el sedentarismo, el fracaso escolar o las adicciones (Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005; Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbot y Hill, 1999). En la mayoría de los casos, estos jóvenes suelen pertenecer a un grupo denominado "de riesgo" ya que se encuentran inmersos, en ocasiones, en familias desestructuradas, tienen baja autoestima, obtienen bajo rendimiento académico, tienen problemas de autoeficacia y problemas de conducta (Escartí, 2005). Todo esto añadido a que la sociedad actual no hace más, si cabe, que acrecentar cada uno de estos problemas, empezando por el núcleo familiar, siguiendo por el entorno próximo del joven y las nuevas tecnologías y medios de comunicación (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2006).

Muchas son las intervenciones que tienen como objetivo abordar esta problemática y las que se llevan a cabo dentro del contexto de la Educación Física en el centro escolar, han sido recurrentemente objeto de análisis (Ausín, Villaverde y Lezcano Barbero, 2014), debido a diversos factores: en estos entornos educativos es más fácil el acceso a los adolescentes, las actividades que abarca la Educación Física son muy variadas y gozan de una gran popularidad entre los jóvenes y las diferentes características de estas actividades constituyen el vehículo perfecto para que los jóvenes puedan establecer relaciones interpersonales muy abiertas con el educador y con sus compañeros (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

MARCO TEÓRICO

En este trabajo se abordará esta problemática mediante la aplicación de Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison en sesiones de Educación Física. Mediante una estructura determinada de sesión se pretende que los alumnos sean capaces de asumir responsabilidades que afectan tanto a ellos mismos como a los demás. Para ello nos serviremos de la Educación Física para así crear en el alumno una actitud positiva hacia la práctica deportiva.

www.museodeljuego.org©



Este estudio tuvo en cuenta tres variables, a saber: participación, diversión y responsabilidad personal y social. Las dos primeras están estrechamente relacionadas con la aplicación del modelo y la consecución de los objetivos: la participación y la diversión, las cuales, como podremos comprobar, están dentro de los diferentes niveles de aplicación del modelo de responsabilidad personal y social. Además de estas dos variables y como variable implícita dentro del Modelo de Hellison, se encuentra la Responsabilidad Personal y Social.

En la actualidad, según Real Decreto 1105/2014, se considera muy importante que los conocimientos y habilidades relacionadas con el cuerpo en movimiento estén incorporados a la cultura y a la educación para, de esta forma, poder contribuir a la mejora de la calidad de vida y a un mejor desarrollo personal.

Así, el currículo justifica la inclusión de la Educación Física a través de la formación integral del alumno:

"La materia Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y sentimientos vinculados sobre todo a conducta motora; para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno: de este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales como el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto a las normas, y la seguridad entre otras. Asimismo, la Educación Física está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud, a través de acciones que ayuden а la adquisición consolidación de hábitos responsables de actividad



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII - Año VI

física regular y la adopción de actitudes críticas ante prácticas individuales, grupales y sociales no saludables, fundamentalmente en lo relacionado con las enfermedades de origen cardiovascular. " (Ministerio de Educación y Ciencia, R.D. 1105/2014, p. 480).

La actividad física que esté bien estructurada va a estar ligada a una gran cantidad de beneficios, tanto a nivel psicológico, personal o de calidad de vida (Vázquez Gómez, 2000). Hay que considerar que los niños en edad escolar se encuentran en un período crítico para la adquisición de buenos hábitos, en cuanto a actividad física se refiere, y su posterior traslado a su vida adulta (Castillo y Balaguer, 2001). Diversos estudios muestran un descenso de la práctica de actividad físicodeportiva con la edad (Varo et al., 2003), siendo la mayor tasa de abandono en la franja comprendida entre los 12 y los 18 años (Chillón et al., 2009). Por todo esto se ve como un punto esencial la influencia del entorno social más próximo de los escolares para la adquisición o no de este hábito deportivo. Este contexto supone que, tal y como señalan Gustafson y Rhodes (2006), la familia deba ser entendida como un agente que asumirá un rol fundamental en la educación de los niños y la inculcación o no de hábitos deportivos. Son muchos los factores que influyen en la participación dentro de la educación física (Gómez-Mármol y De la Cruz, 2013). El nivel de práctica de actividad física dentro del entorno familiar y la valoración que los padres tienen de la misma, tiene influencia en los hábitos deportivos de los hijos. Es por esto que la existencia de una figura dentro de casa que promueva buenos hábitos y una actitud positiva hacia el deporte provocará la participación de los estudiantes en actividades deportivas (Kotan, Hergüner y Yaman, 2009). De esta forma, intervienen los denominados "otros significativos" (padres, profesores, entrenadores y amigos) que son el círculo social más cercano al alumno (Amenabar, Sistiaga y García, 2008).

De forma más reciente, Gutiérrez et al. (2009) marcan como uno de los principales objetivos a conseguir con la práctica deportiva en niños y jóvenes, el inculcar una serie de hábitos y comportamientos positivos relacionados con la práctica de actividad física. Los objetivos sobre los que se trabajan se



clasifican en los siguientes cinco factores: 1) autorrealización y progreso, 2) cooperación y juego limpio, 3) poder y deseo de triunfo, 4) compañerismo y 5) diversión en el juego (Gutiérrez, Carratalá y Guzmán, 2010; Leo, Sánchez, Sánchez, Amado y García, 2009). Señalan Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol (2015) que existe una mayor valoración hacia la asignatura de Educación Física y del profesor por parte de los chicos que conciben la Educación Física como una actividad divertida y muestran empatía con el profesor en mayor medida que las chicas. Por otro lado, las chicas conciben la Educación Física y el deporte como una actividad aburrida.

Haciendo referencia a la práctica de actividad física, según Sánchez-Alcaraz y Gómez Mármol (2015), se observa que los sujetos que mantienen una vida deportiva activa fuera de los centros escolares muestran una mayor predisposición hacia la práctica de Educación Física que los sujetos que fuera del centro llevan una vida sedentaria. Además, los sujetos que realizan actividad física fuera del centro tienen una mayor concepción hacia la Educación Física como deporte y una mayor empatía con el profesor.

Otro factor que está directamente relacionado con la participación es la diversión. Según Gómez (2012), el concepto de diversión está referido al grado de bienestar (pasarlo bien) que los estudiantes experimentan en las clases. Podemos encontrar varios estudios que hacen referencia a la influencia positiva que ejerce la participación del alumnado en el diseño de las tareas motrices sobre la diversión (Gómez, 2012; Wallhead y Ntoumanis, 2004), sobre los climas de motivación (Barkoukis, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumanis, 2010; Treasure y Roberts, 2001) o sobre la competencia percibida (Kalaja, Jaakkola, Liukkonen y Watt, 2010).

Una de las principales preocupaciones docentes cuando seleccionan los contenidos que imparten es que sean motivantes y novedosos (Robles, Giménez y Abad, 2010) mientras que, desde el punto de vista del alumnado, entre sus principales motivos para la práctica de actividad física se encuentran la diversión y relacionarse con los demás (Pavón y Moreno, 2006). Desde el punto de vista didáctico, la intervención del profesor a través del diseño de tareas motivantes, en busca del disfrute del



alumno, ejerce un papel fundamental en la satisfacción de las necesidades básicas de sus alumnos, dentro de las cuales encontramos el sentimiento de competencia, la autonomía y las relaciones (Deci y Ryan, 2008). De esta forma, las tareas abiertas en las que el estudiante desarrolle el material, la organización, el tiempo y la motricidad (que están comprendidas dentro de su nivel de competencia y que desarrollen situaciones socio motrices) facilitan la motivación auto determinada y el bienestar (Gómez Rijo 2013). Según el estudio de Hernández-Díaz, Gómez-Mármol y Martínez (2016), la diversión dentro de la Educación Física es determinante para la práctica de actividad física extraescolar aunque esta diversión, además de por unas clases motivantes, también viene determinada por otros factores, como pueden ser el sexo o el llevar una vida más o menos activa.

Existe una correlación positiva entre el alumnado que mejor valora la Educación Física y que tiene una buena relación con el profesor, con la diversión percibida en las clases de Educación Física además, los chicos perciben las clases como más intensas y divertidas que las chicas (Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol, 2015).

RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) fue creado por Donald Hellison en 1978 y, además, desarrollado en numerosas publicaciones (1978; 2003; 2011). Fue creado para facilitar que los niños y jóvenes en riesgo pudieran experimentar experiencias exitosas en la práctica de actividad físico-deportiva que les permitieran desarrollar sus capacidades personales y sociales y además pudieran trasladar estos aprendizajes a su vida diaria. El objetivo principal del MRPS es que los estudiantes aprendan a ser eficientes en su entorno social siendo responsables primero con ellos mismos y después con los demás. El modelo entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral tanto personal como con el resto de la sociedad (Hellison, 2011). En este sentido, los valores que se asocian al bienestar y al desarrollo personal son: el esfuerzo y la autonomía mientras que los valores relacionados con el desarrollo y la integración social son: el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social. Según Hellison



(2011) los aprendizajes del programa de Responsabilidad Personal y Social se van adquiriendo de forma gradual; el MRPS se divide en diferentes niveles compuestos por comportamientos y actitudes que permitirán a los jóvenes adquirir competencias que les harán más responsables tanto con ellos mismos como con los demás (Hellison, 2011)

Los niveles de Responsabilidad

Hellison (2011) desarrolla el modelo con cinco niveles de responsabilidad para que los estudiantes puedan adquirir las competencias de forma progresiva. Estos niveles están compuestos por una serie de comportamientos, actitudes y valores de responsabilidad personal y social que desarrollados a través de la actividad física y el deporte consiguiendo objetivos concretos. A su vez, cada uno de los niveles comprende lo desarrollado en los niveles anteriores (Escartí et al., 2005). Para poder alcanzar los objetivos de cada nivel del Modelo de Responsabilidad Personal y Social existen una serie de estrategias y metodologías diferentes. Siguiendo a Hellison (2011), el propósito de todas las estrategias es mantener a los jóvenes interactuando con los niveles, no sólo para mejorar su disciplina y motivación en el momento presente, sino lo que es más importante, que las actitudes y comportamientos desarrollados por ellos mismos se transfieran a otras áreas del deporte, siendo éste el objetivo último y también el más importante.

Nivel I: Respeto por los derechos y sentimientos de los demás (social).

Nivel II: Participación y esfuerzo (personal). Nivel III: Autonomía personal (personal).

Nivel IV: Ayuda a los demás y liderazgo (social).

Nivel V: Fuera del contexto deportivo (personal y social)

Estructura del MRPS: formato diario de cada sesión

Durante el desarrollo del MRPS, todas las sesiones siguen una misma estructura, con unas normas marcadas para que los estudiantes sepan en todo momentos cómo comportarse y cuáles son los pasos a seguir en el transcurso de la sesión; estas normas les sirven como guión para adaptar su comportamiento.



De este modo, siguiendo a Hellison (2011), la sesión se divide en 4 partes principales: toma de conciencia, la responsabilidad en acción, encuentro de grupo y coevaluación y autoevaluación.

MÉTODO

Participantes

La muestra de participantes fue de 69 alumnos (35 chicos y 34 chicas) de 3° de la ESO de un centro de la Región de Murcia, que eran los grupos en los que correspondía desarrollar la Unidad Didáctica de Deportes Alternativos. La edad media de los participantes era de $14,3 \pm 0,35$ años.

Instrumentos

Para evaluar el efecto producido por la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, se administró a los alumnos un cuestionario para cada una de las variables antes y después de la aplicación del modelo.

Participación en Educación Física.

Para evaluar el estilo de participación social e interacción se administró la Escala GR de Estilo Participativo en Educación Física y Deporte (Ruiz y Graupera, 1997). Esta escala consta de 28 ítems que representan a cuatro factores: competitividad (e.g. "me gusta hacer las cosas mejor que los demás"), cooperación (e.g. "me gusta decir y hacer cosas que ayuden a los demás"), afiliación (e.g. "trabajo en grupo para que deseen estar conmigo") e individualismo (e.g. "mi mejor manera de hacer las cosas es hacerlas bien solo/a"), reuniendo todas las propiedades psicométricas necesarias para su empleo en investigación: Competitividad 7 ítems a=.81; Individualismo: 7 ítems a=.74; Cooperación: 7 ítems a=.75 y Afiliación: 7 ítems a=.68.

El formato de respuesta del cuestionario se corresponde con una escala tipo Likert de 4 puntos, que comprende desde (1) totalmente en desacuerdo hasta (4) totalmente de acuerdo.

Escala de Medida del Disfrute en la Actividad Física.

Para medir el disfrute de los alumnos se utilizó por la Escala de Medida del Disfrute en la Actividad Física (PACES), en



concreto la adaptación en español de Moreno et al. (2008), de la versión de Motl et al. (2001).

El cuestionario consta de 16 ítems, precedidos de la frase «Cuando estoy activo...», el formato de respuesta del cuestionario se corresponde con una escala tipo Likert de 5 puntos, que comprende desde (1) totalmente en desacuerdo hasta (5) totalmente de acuerdo. De los cuales, 9 ítems (α =.85) hacen referencia a sensaciones o sentimientos positivos de aceptación hacia la actividad físico-deportiva (e.g. "disfruto"), mientras que los 7 ítems restantes (α =.79) aluden a sensaciones o sentimientos negativos de rechazo hacia la actividad físico-deportiva (e.g. "me aburro").

Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social.

Para medir la responsabilidad personal y social se va a utilizar la versión traducida al castellano por Escartí et al. (2011) del cuestionario Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ) diseñado por Li, Wright, Ruckavina y Pickering (2008).

Este cuestionario consta de 14 ítems agrupados en 4 niveles: respeto a los demás, 3 ítems α =.33 (e.g. "respeto a mis profesores"); participación y esfuerzo, 4 ítems con α =.78 (e.g. "me esfuerzo incluso si no me gusta la actividad"); autonomía, 3 ítems α =.42 (e.g. "me fijo objetivos") y ayuda y liderazgo, 4 ítems α =.65 (e.g. "animo a los demás") que a su vez conforman dos dimensiones (responsabilidad personal y responsabilidad social). De acuerdo con las recomendaciones estadísticas de Hair, Anderson, Tatham y Black (1998), se puede son sideral aceptable la consistencia interna de algunos factores cuya alfa de Cronbach es inferior a .70 por el reducido número de ítems de las que se componen.

Procedimiento

Para poder realizar el estudio y administrar los diferentes cuestionarios, fue necesario obtener permiso por parte del director del Centro y del AMPA, que no pusieron ninguna objeción al respecto. La profesora titular de la asignatura estuvo presente en todo momento a la hora de administrar los cuestionarios a los alumnos.



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII - Año VI

La aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social fue en el centro de enseñanza secundaria Sangonera la Verde, los grupos de estudio fueron 3 grupos de 3º de Secundaria. Se aplicó una Unidad Didáctica de "Deportes Alternativos" que estaba compuesta por 7 sesiones.

La primera sesión cumplió la función de control para situar a los alumnos dentro de su nivel correspondiente en el MRPS, además de ser esta la sesión en la que los alumnos rellenaron los cuestionarios anteriormente mencionados (pretest). El resto de las sesiones correspondió al desarrollo de la Unidad Didáctica en la que, tras observar el comportamiento del alumnado en la sesión inicial, se situó a los alumnos dentro del nivel 2 de responsabilidad en los tres grupos. Se volvieron a administrar los cuestionarios en la última sesión, con la intención de que los alumnos valorasen la influencia de la aplicación del MRPS en las tres variables a estudio.

Se les hizo hincapié en que debían rellenar los cuestionarios en base a como se habían sentido siguiendo las consignas y objetivos propuestos por el profesor y ver en qué medida estos habían influido en su modo de participar en la sesión o en la diversión percibida, así como en su responsabilidad hacia ellos mismos y sus compañeros. Los alumnos invirtieron entre 5 y 10 minutos de la sesión para rellenar los cuestionarios, que no les supusieron ninguna dificultad más allá del significado de alguna palabra o a la hora de interpretar la escala Likert.

RESULTADOS

A continuación, en la tabla 1, se observa el análisis descriptivo para el total de la muestra de todas las variables a estudio en el pretest y el postest, además de la significación obtenida por las diferentes variables tras la implementación del MRPS. No se han registrado diferencias significativas en ninguna de las variables, aunque sí en el nivel dos del MRPS que hace referencia al esfuerzo.

International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII - Año VI

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y significación para el total de la muestra comparando pretest y postest.

	Pretest		Postest		
VARIABLE	М	DT	М	DT	Sig.
RESP. PERS. Y SOC.	4,28	0,36	4,32	0,44	,100
RESPETO	4,71	0,35	4,66	0,47	,667
ESFUERZO	4,29	0,64	4,45	0,63	, 028
AUTONOMÍA	3,74	0,52	3,67	0,48	,570
AYUDA	4,39	0,53	4,49	0,61	,063
DIVERSIÓN	4,28	0,63	4,25	0,72	,813
PARTICIPACIÓN	2,69	0,42	2,74	0,35	,378
COOPERACIÓN	3,24	0,56	3,27	0,58	,395
COMPETITIVIDAD	2,83	0,75	2,81	0,73	,474
INDIVIDUALISMO	2,17	0,68	2,25	0,67	,538
AFILIACIÓN	2,52	0,71	2,62	0,59	,162

Como se puede observar en la tabla 1, las variables de responsabilidad personal y social y la de participación han obtenido mejor puntuación, a pesar de no ser significativa, mientras que, la variable diversión ha bajado ligeramente la puntuación. El único factor que ha obtenido diferencias significativas ha sido el de esfuerzo, correspondiente a la variable de responsabilidad personal y social.

En la tabla 2, se encuentran los resultados obtenidos tras la aplicación del modelo en relación a los chicos y las chicas. Para comprobar si existen diferencias significativas entre pretest y postest en sus valores de responsabilidad personal y social, diversión y participación en las clases de Educación Física, se ha realizado la prueba Wilcoxon.



Vol XII – Año VI

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y significación para el grupo de los chicos.

	Chicos				Chicas	
	Pretest	Postest		Pretest	Postest	
VARIABLE	M ± DT	M ± DT	Sig.	M ± DT	M ± DT	Sig.
RESP. PERS. Y SOC.	4,22 ± 0,41	4,37 ± 0,29	,031	4,33 ± 0,29	4,27 ± 0,49	,809
RESPETO	4,67 ± 0,36	4,60 ± 0,34	,343	4,75 ± 0,34	4,72 ± 0,51	,733
ESFUERZO	4,23 ± 0,72	4,57 ± 0,55	,002	4,36 ± 0,55	4,33 ± 0,73	,950
AUTONOMÍA	3,64 ± 0,54	3,79 ± 0,48	,204	3,83 ± 0,48	3,54 ± 0,42	,045
AYUDA	4,36 ± 0,56	4,51 ± 0,52	,217	4,42 ± 0,52	4,49 ± 0,71	,127
DIVERSIÓN	4,31 ± 0,67	4,34 ± 0,59	,803	4,26 ± 0,59	4,16 ± 0,81	,573
PARTICIPACIÓN	2,77 ± 0,34	2,90 ± 0,48	,103	2,62 ± 0,48	2,56 ± 0,29	,658
COOPERACIÓN	3,29 ± 0,44	3,41 ± 0,66	,159	3,18 ± 0,66	3,13 ± 0,64	,861
COMPETITIVIDAD	3,00 ± 0,69	3,08 ± 0,77	,888	2,66 ± 0,77	2,54 ± 0,68	,404
INDIVIDUALISMO	2,18 ± 0,58	2,31 ± 0,77	,149	2,22 ± 0,77	2,18 ± 0,72	,530
AFILIACIÓN	2,66 ± 0,64	2,82 ± 0,75	,184	2,38 ± 0,75	2,42 ± 0,61	,494

En relación a estos datos, se han registrado diferencias significativas en la responsabilidad personal y social en los chicos. Además, dentro de esta variable, el factor en el que existen diferencias entre pretest y postest, hace referencia al esfuerzo en las clases de Educación Física. Por otro lado y, como se puede ver en la tabla 2, no se han registrado diferencias significativas en ninguna de las variables para las chicas aunque, se puede observar que existen diferencias en cuanto a la autonomía, factor correspondiente al nivel 3 del Modelo de Responsabilidad Personal y Social. En este caso, los resultados



nos indican una influencia negativa del MRPS en el grupo de las chicas, que ha hecho que disminuya su autonomía.

DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo ha sido implementar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2011) sobre una muestra de adolescentes de tercero de educación secundaria obligatoria para evaluar la incidencia del MRPS sobre tres variables: la responsabilidad personal y social, la diversión percibida y la participación. En primer lugar se puede observar que los valores de partida más elevados en cuanto a la variable responsabilidad personal y social, se han encontrado en el factor de respeto, según el estudio de Sánchez-Oliva et al. (2012), los alumnos que conceden una mayor importancia a la asignatura de Educación Física muestran un mayor número de conductas de respeto a las instalaciones y al resto de compañeros; así como los más bajos son los obtenidos el factor de autonomía, por lo aue aconseia desarrollar en los alumnos conductas autónomas a través de las sesiones de Educación Física (Belando, Ferriz-Morrel y Moreno-Murcia, 2012).

Analizando los valores de partida se ha podido comprobar que, en relación al sexo, no existen diferencias significativas en cuanto a la responsabilidad personal y social, valores que contrastan con la investigación llevada a cabo por Sánchez Alcaraz et al. (2013), que mostraba valores significativamente más altos en los hombres.

Una vez implementado el MRPS se ha comprobado que no existen diferencias significativas para la responsabilidad personal y social en relación al sexo, no siguiendo la línea marcada por los estudios de Escartí et al. (2006), Sánchez-Alcaraz et al. (2011) y Hellison (2003); que mostraban diferencias significativas en relación al sexo, donde los hombres tenían una mayor responsabilidad personal que las mujeres y estudios que, además del sexo, también consideraron el nivel educativo, con respecto al cual señalaron que la responsabilidad social es más alta en sujetos de primaria frente a los de secundaria. Hellison y Wright (2003) indican que los valores de la responsabilidad social, tales como el respeto o la ayuda a los demás, están más desarrollados en la infancia que en la adolescencia. En los niveles



de responsabilidad, cabe destacar que no se han producido mejoras significativas en ninguno de los niveles, ni de la responsabilidad personal ni de la responsabilidad social, no coincidiendo con los estudios de Sánchez-Alcaraz et al. (2013). Esto se puede deber a que esta investigación se ha realizado sobre escolares que no tienen la consideración de "en riesgo de exclusión social" y cuyos valores de partida eran superiores a los del estudio de Escartí et al. (2006).

Por otro lado, tras la implementación del modelo, se han registrado diferencias significativas para los chicos, que muestran un nivel superior en la variable de responsabilidad personal y social frente a las chicas, especialmente en el nivel 2 (esfuerzo), coincidiendo así con las investigaciones de Escartí et al. (2006) y Hellison (2003) que también mostraban niveles superiores de esfuerzo en los chicos frente a las chicas.

En cuanto a la diversión percibida, en los valores de partida no se han registrado diferencias significativas entre chicos y chicas, al contrario que en los resultados mostrados por el estudio de Gómez-Mármol y Sánchez-Alcaraz (2015) que indica una percepción más positiva y mayor grado de diversión en los chicos frente a las chicas en las clases de Educación Física, hecho que puede deberse a que el tamaño de muestra usado en dicho estudio era superior al de este.

Una vez implementado el MRPS, no ha existido mejora en el disfrute en las clases de Educación Física, lo cual difiere de la investigación de Hernández-Díaz, Gómez-Mármol y Martínez (2016) quienes señalan que un mayor disfrute de los estudiantes en clases de Educación Física facilita el desarrollo de una mejor percepción de éstas.

No obstante, se puede señalar que los alumnos percibieron las clases más divertidas que las alumnas, coincidiendo así con Gómez-Mármol (2013) que apuntaba en uno de sus estudios que estos percibían las sesiones de Educación Física de forma intensa, divertida y útil para su aprendizaje. Esta actitud más positiva de los chicos hacia las clases de Educación Física puede deberse a que son más activos fuera de las mismas pues, tal y como apuntaban en su estudio Gómez-Mármol y Sánchez-Alcaraz (2015), los sujetos que practican deporte tienen una actitud más



positiva hacia la Educación Física, lo que se ve reflejado en una mayor empatía con el profesor, y preferencia por la asignatura. Otro factor que puede haber influido en esta concepción menos divertida por parte de las chicas, puede ser el que los contenidos de las sesiones no estuviesen adaptados a sus preferencias en igual medida que a las de los chicos, los cuales versaban sobre deportes alternativos de equipo y como apuntan Moreno, Verá y Cervelló (2006) en sus estudios, un contenido novedoso y dinámico meiora la motivación hacia las clases de Educación Física. En base a esto, Ruiz-Pérez, Graupera, Rico y Mata (2004) indican que las chicas prefieren contenidos centrados en la dimensión cooperativa y afiliativa de la Educación Física, mientras que los chicos prefieren actividades centradas en la dimensión competitiva e individualista. En este caso desarrollaron contenidos relacionados con los deportes alternativos que incluían un gran componente competitivo y de trabajo en equipo.

En referencia a la participación en las clases de Educación Física, este estudio no ha mostrado diferencias significativas en los valores de partida entre chicos y chicas; por el contrario, cabe destacar que en un estudio de González et al. (2015) se puede observar una mayor participación en las clases de Educación Física por parte de los chicos que de las chicas. Tras la implementación del MRPS, los cambios en la participación de los alumnos no son significativos. A tal respecto, Moreno y Vera-Lacárcel (2005) señalaban que un estilo docente participativo y con cesión de responsabilidad, como es el MRPS, propiciaba una mayor implicación de los alumnos en las clases de Educación Física. Por último, la implementación del MRPS sí producido diferencias significativas en cuanto participación de los chicos en las clases de Educación Física, siendo éstas más evidentes en factores como la competitividad hecho que puede ser constatado por un estudio de Azofeifa (2006) que indica que las mujeres suelen tener metas más orientadas a lo social mientras que, los hombres, orientan sus metas al logro. También se registraron diferencias en relación a la afiliación en clases de Educación Física, siendo ésta superior en los chicos, lo cual no sique la línea mostrada por Ruiz-Pérez, Graupera, Rico y Mata (2004) que en su estudio hacen referencia a que las chicas prefieren contenidos centrados en la afiliación a la Educación Física.



La implantación del MRPS se produjo en un período de 4 semanas (7 sesiones). En principio, un período de 4 semanas puede considerarse insuficiente para una sistematización del MRPS (Gómez-Mármol, Valero y De la Cruz, 2014), como se advierte en otros estudios como el de Escartí et al. (2006) con 20 sesiones o el de Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol y Valero (2013) que tuvo una duración de 24 sesiones.

Limitaciones del estudio

Una de las principales limitaciones que he encontrado en el desarrollo del estudio ha sido la falta de experiencia por mi parte para implementar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Del mismo modo, no se ha seguido un control de la correcta aplicación de la metodología y tampoco ha existido un grupo control que mostrase si los resultados obtenidos eran debidos a la aplicación del modelo o, simplemente, debido a la novedad de un nuevo profesor.

Por otro lado, cabe destacar que en un período de 4 semanas es complicado cambiar la inercia que los alumnos han mantenido a lo largo del curso, en el que han estado realizando sus clases de Educación Física de una manera totalmente distinta, por lo que es difícil hacer cambios en variables psicosociales en un período de tiempo tan escaso. Además, en las primeras sesiones se dedicó bastante tiempo a explicar o recordar el nuevo modelo de sesión.

El desconocimiento de los alumnos y las características individuales de cada uno hace, si cabe, más complicada la aplicación del MRPS. Es más fácil trabajar con un alumnado cuando se conocen más de cerca sus inquietudes o simplemente cuál es su actitud hacia las clases de Educación Física.

CONCLUSIONES

Con este estudio se ha pretendido comprobar la influencia del Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre alumnos de tercero de educación secundaria obligatoria. Las variables estudiadas han sido la Responsabilidad Personal y Social, la Diversión percibida y la Participación. Los resultados obtenidos no han registrado grandes diferencias con respecto a

www.museodeljuego.org©



Vol XII – Año VI

los niveles de partida, quizá debido al corto período de aplicación del modelo. Por otro lado se ha podido observar que la implementación del modelo ha funcionado mejor con los chicos que con las chicas que, además de haber obtenido peores puntuaciones en el postest para casi todas las variables y sus diferentes dimensiones, el modelo les ha influido de forma significativamente negativa en factores como la autonomía.

Por otro lado, en futuros trabajos, sería interesante un estudio que analizara las preferencias de los alumnos en cuanto a diferentes metodologías para completar este estudio y serviría para mejorar la justificación de la diferencia existente entre chicos y chicas al implementar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Además, sería recomendable que en futuras investigaciones la implantación de este modelo, se llevase a cabo en un período de tiempo superior, con el fin de sistematizar la metodología en los alumnos; añadido esto a una muestra mayor, quizá podría contribuir a que las diferencias registradas fuesen más significativas.

Por último se recomendaría, para futuras investigaciones, realizar el estudio en un período de tiempo superior y con una muestra mayor que, quizá, pudiese contribuir a que las diferencias registradas fuesen más significativas. Entre las aplicaciones educativas de este estudio cabe destacar, si se atiende a las pequeñas mejoras que ha producido en cuanto a participación en los chicos, puede ser tenido en cuenta para implementar este mismo modelo en grupos de baja participación en las clases de Educación Física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, D., González-Ponce, I., Leo-Marcos, M., López-Chamorro, J.M. y Sánchez-Oliva, D. (2012). Análisis diferencial de la percepción del desarrollo de valores en las clases de educación física. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 22*, 9-12.

Amenábar, B., Sistiaga, J.J. y García, E. (2008). Revisión de los distintos aspectos de la influencia de los padres y las madres en la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación Física y deportes*, 93, 28-35.



- Belando, N., Ferriz-Morrell, R. y Moreno-Murcia, J.A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *International Journal of Sport Science*, 8, 202-222.
- Campos, M.C., Del Castillo, O. y Gálvez, F.J. (2015). Análisis de los factores psicológicos y sociales influyentes en la implicación de los alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria en las clases de Educación Física. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts Educación Física y deportes*, 63, 22-29.
- Cervelló, G., Moreno-Murcia, J.A. y Vera-Lacárcel. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Chillón, P., Ortega, F., Ruiz, J., Pérez, I., Martín-Matillas, M., Valtueña, J., et al. (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health*, 19(5), 470-476.
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. Revista de Psicología del Deporte, 20(1), 119-130.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2005) Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista* de Educación, 341, 373-396.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte. Barcelona: Graó.
- Garita-Azofeifa, E. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista MHSalud*, *3*(1).
- Gómez, A. (2012). Estrategias de intervención docente en educación física para el desarrollo de la autonomía en el alumnado de educación primaria. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Laguna: Tenerife.



- Gómez Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. Revista de Investigación en Educación, 11(2), 77-85.
- Graupera, J.L., Mata, E., Rico, I. y Ruiz, L.M. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la escala GR de participación social en el aprendizaje. *European Journal of Human Movement, 12*, 151-168.
- Gutiérrez, M., Carratalá, V., Guzmán, J. F. y Pablos, C. (2010). Objetivos y manifestación de valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Apunts Educación física y deportes,* 101, 57-65.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W. C. (1998). Multitareate data analysis. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hamlin, M. y Hellemans, J. (2003). Child and parent perceptions, attitudes and influences affecting children's participation in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, *21*, 340-365.
- Hernández-Díaz, S., Gómez-Mármol, A. y Martínez-Carmona, B. (2016). El estilo de vida como determinante de la diversión en las clases de Educación Física en Educación Primaria. III Simposium Internacional de Primavera: emociones a través de la Educación Física y el deporte. Universidad de Murcia: Murcia.
- Kotan, C., Yaman, C., y Herguiner, G. (2009). The effects of school and family factors on sports activities for sports students in primary schools: a case study of Sakarya. *Beden Egitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 49-58.
- Moyano, J.F. y Ruiz-Tendero, G. (2012). La influencia parental en la motivación y la participación de los alumnos en actividades físico-deportiva en edad escolar. Universidad Complutense: Madrid.
- Pascual-Baños, C., Escartí, A., Llopis, R. y Gutiérrez, M. (2011). La percepción del profesorado de Educación Física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social en los estudiantes. Ágora para la educación física y el deporte, 13(3), 341-361.
- Pavón, A. y Moreno, J.A. (2006). Diferencias por edad en el análisis de la práctica físico-deportiva de los universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 6*(1), 53-67.



- Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Robles, J., Giménez, F. y Abad, M. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 18*, 5-8.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E. y Díaz, A. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(18), 16-26.
- Sánchez-Alcaraz, B.J. y Gómez-Mármol, A. (2015). Percepción de esfuerzo, diversión y aprendizaje en alumnos de educación secundaria en las clases de Educación Física durante una Unidad Didáctica de CrossFit. Murcia. *SPORTTK Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 4*(1), 63-68.
- Vázquez-Gómez, B. (2000). Bases teóricas de la Educación Física. UNED: Madrid.

OLIMPISMO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVA DOCENTE OLIMPICS IN PHYSICAL EDUCATION OF SECONDARY **EDUCATION: TEACHING PERSPECTIVE**

Vicente Calabuig Martí¹, Alberto Gómez-Mármol² y María Jesús Bazaco Belmonte:

¹Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Dirección postal: C/Argentina s/n. 30720 - Santiago de la Ribera-

San Javier (Murcia).

e-mail: vicente.calabuig@um.es

Resumen:

El objetivo de este estudio fue analizar el interés de los profesores de Educación Física de Secundaria en la ciudad de Murcia acerca del Olimpismo en sus clases, atendiendo a las diferencias según sexo, tipo de plaza (en propiedad o en interinidad) y el nivel de práctica deportiva. Para ello se administró el cuestionario CUVOREDU a un total de 47 docentes (31 hombres y 16 mujeres), con edades comprendidas entre los 30 y los 65 años (M = 46.9; DT = 9.76). Se ha constatado que los docentes tienen, en general, un interés elevado sobre olimpismo, que los encuestados interinos muestran una mejor predisposición que los encuestados con plaza en propiedad, aunque estos últimos suelen estar mejor formados y que conforme aumenta el nivel de práctica deportiva, la preferencia e interés de los docentes para con el Olimpismo es mayor. Como conclusión, se propone la inclusión del Olimpismo dentro del currículo educativo.

Palabras **clave:** Juegos Olímpicos, Educación Olímpica, Movimiento Olímpico, Educación Física Escolar

www.museodeljuego.org©

²Facultad de Educación. Universidad de Murcia.



Vol XII – Año VI

Abstract:

The aim of this paper was to analyze the interest of Secondary School Physical Education teachers in Murcia (Spain) about Olympism in their classes, taking into account the differences according to sex, type of place (place of ownership or interim) and the level of sports practice. For this, the CUVOREDU questionnaire was administered to a total of 47 teachers (31 men and 16 women), aged between 30 and 65 years (M=46.9, SD=9.76). It has been found that teachers generally have a high interest in Olympism, that interim respondents show a better predisposition than respondents with a place of ownership, although the latter are usually better trained and as the level of sports practice increases, the preference and interest of teachers towards Olympism is greater. In conclusion, it is proposed to include Olympics within the Physical Education contents in Secondary Education.

Key words: Olympic Games, Olympic Education, Olympic movement, Physical Education in schools

Recibido: 7 de febrero de 2017. Aceptado: 21 de julio de 2017

www.museodeljuego.org©



1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, tras más de 120 años desde la realización de los primeros Juegos Olímpicos (JJOO) en Atenas 1896, se puede pensar que existe un conocimiento generalizado por parte de la sociedad acerca de los JJOO como competición deportiva y del olimpismo en general (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Molina & Bazaco, 2016). A pesar de ello, es común (incluso entre los profesionales de las Ciencias del Deporte) el desconocimiento sobre olimpismo, así como su valor cultural, social y educativo (Academia Olímpica Española, 1990). En España, los primeros estudios, que corresponden al humanista José María Cagigal (1972; 1975), resultan fundamentales para entender la extensión en el territorio nacional del fenómeno deportivo en general y del olimpismo en particular. Desde entonces, la mayoría de las investigaciones sobre el olimpismo se han centrado en evaluar el grado de conocimiento en esta temática de profesores, maestros y alumnos universitarios, generalmente relacionados con el ámbito de la Educación Física (Calabuig, 2016; Gómez-Mármol et al, 2016; Molina, 2011; Ríos, 2013). En este sentido, Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Bazaco y Molina (2016) señalaban que el análisis de las posibilidades educativas del olimpismo es una línea de investigación de creciente interés y que carece todavía de un amplio volumen de publicaciones. A tal respecto, Arévalo y Sotoca (2014) señalaron que la inclusión del olimpismo dentro del currículo escolar puede inculcar en el alumnado valores de superación personal, respeto hacia el rival o autoestima. Análogamente, Calle y Martínez Gorroño (2015) respaldaron la inclusión de contenidos olímpicos en el currículo de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria, destacando que los valores implícitos a la práctica deportiva también son extrapolables al ámbito escolar. De hecho, según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (2013, 2), el sistema educativo español se inspira en la:

"transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como cualquier tipo de valor que ayude a superar cualquier tipo de discriminación".

www.museodeljuego.org©



Asimismo, y según el Decreto n.º 220/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia (2015, 12), la metodología docente deberá "favorecer en los alumnos la motivación, la curiosidad y la necesidad por adquirir conocimientos, destrezas, actitudes y valores". Por tanto, al entender el movimiento olímpico como una "filosofía" (Molina, 2011) se contempla que los profesionales de Educación Física y del resto de áreas educativas pueden tomarlo como punto de partida para la correcta enseñanza de dichos valores. Así, esta investigación tiene por objetivo analizar el interés del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria sobre el olimpismo en sus clases. Además, se atiende a las diferencias según sexo, tipo de plaza (en propiedad o en situación de interinidad) y el nivel de práctica deportiva (internacional, nacional, regional o local).

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

La muestra participante estuvo compuesta por los 47 docentes de Educación Física de los 14 Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Murcia, lo cual comprende el 100% del universo de la población. Del total, con respecto al sexo, 31 son hombres y 16 son mujeres; en cuanto al tipo de plaza, 33 tienen un contrato fijo y 14 están contratados en régimen de interinidad, mientras que, en lo concerniente al nivel de práctica actual, 8 no practican nada de deporte, 21 lo hacen a nivel local, 11 a nivel regional, 6 a nivel nacional y 1 a nivel internacional. Sus edades están comprendidas entre los 30 y los 65 años (M = 46.90; DT = 9.76). El acceso a la muestra se realizó mediante entrevista personal con los docentes implicados, dentro y/o fuera del horario escolar.

2.2. MEDIDAS

Olimpismo en Educación Física. Se utilizó el cuestionario sobre la visión del Olimpismo y sus repercusiones educativas (CUVOREDU) diseñado y validado por Molina (2011); en



concreto, la información se obtuvo a partir del factor "el olimpismo en la escuela". Éste consta de 4 preguntas, a saber: 1) "¿Participaría como voluntario en un programa de Educación Olímpica?", 2) "¿Le gustaría conocer más sobre el Movimiento Olímpico?", 3) "¿Le interesan los programas de Educación Olímpica al profesorado de los IES en general?" y 4) "¿Qué nivel de formación deberían recibir los profesores de Educación Física sobre Olimpismo?". Pretende conocer la perspectiva de los docentes respecto a la inclusión del olimpismo en docencia de educación física.

2.3. PROCEDIMIENTO

Uno de los investigadores contactó con, al menos, un docente de cada uno de los 14 IES de la ciudad de Murcia. Cuando era posible, el propio investigador administraba el cuestionario a los docentes o, en su defecto, dejaba los cuestionarios necesarios (tantos como docentes de Educación Física hubiera en el centro) en el departamento de la especialidad y los recogía una vez estuvieran todos rellenados. En el propio cuestionario se indicaba explícitamente que las respuestas marcadas tendrían un tratamiento anónimo y se recordaba la importancia de contestar a todos los ítems. En los casos en los que el rellenado no se hizo en presencia del investigador, no se registró ninguna duda en el momento de la recogida de los cuestionarios.

2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el programa SPSS 20.0, estudiando los resultados aportados por los estadísticos descriptivos a partir de la segmentación de los datos en función de la variable de interés en cada análisis.

3. RESULTADOS.

El número de actividades de formación sobre Olimpismo en las que han participado los integrantes de la muestra, en función de

www.museodeljuego.org©

International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII - Año VI

su sexo, el tipo de plaza como profesor (fija o en régimen de interinidad) y el nivel de práctica deportiva (desde los que no han realizado práctica deportiva hasta los que han realizado práctica deportiva internacional) queda recogido en la tabla 1.

Tabla 1 – Actividades de formación sobre Olimpismo en función del sexo, tipo de plaza y nivel de

					practical					
Act.	Sexo		Plaza		Práctica deportiva					
For.	Hombre	Mujer	Propia	Interino	Internacional	Nacional	Regional	Local	No Practica	
0	16	6	19	3	5	4	6	6	1	
1	6	4	5	5	2	3	4	1	0	
2	3	3	3	3	0	2	3	1	0	
3	1	1	1	1	0	0	2	0	0	
4	1	1	0	2	0	2	0	0	0	
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
+5	4	1	5	0	0	2	2	1	0	
Total	31	16	33	14	7	14	17	9	1	

La mayoría de docentes (46.8%) no ha participado nunca en ninguna actividad de formación relacionada con el Olimpismo y, en cuanto al sexo, los resultados son similares en tanto que el 38% de las mujeres no ha recibido formación alguna mientras que, para los hombres, el porcentaje asciende hasta el 51%. La diferencia aumenta según el tipo de plaza; un 21% de los docentes en interinidad no ha tenido ninguna formación relacionada con el Olimpismo mientras que es hasta un 58% de los profesores de Educación Física con plaza propia los que cumplen esta condición. En cuanto al nivel de práctica deportiva, no se aprecian grandes diferencias pues en cualquier tipo de práctica deportiva la opción más señalada por los encuestados ha sido la de no haber participado en ninguna actividad.

La tabla 2 recoge el interés sobre el movimiento olímpico y la participación voluntaria en un programa de educación olímpica de los docentes en función de del sexo, el tipo de plaza y la práctica deportiva.

Tabla 2 - Interés sobre el movimiento olímpico y participación voluntaria en un programa de educación olímpica en función del sexo, plaza y nivel de práctica deportiva.

		Sexo		Plaza		Práctica deportiva					
Ítem	Respues	Hombr	Muje	Propi	Interin	Internacion	Nacion	Region	Loc	No	
Item	ta	е	r	а	0	al	al	al	al	Practic	
										a	
Conocer más	Sí	22	12	24	10	6	10	10	7	1	
mas	No	9	4	9	4	1	3	7	2	0	
Participaci	Sí	10	8	11	7	2	7	8	1	0	
ón voluntaria	No	21	8	22	7	5	6	9	8	1	

www.museodeljuego.org©



Se aprecia que el 72% de los docentes guisiera conocer más acerca del movimiento olímpico, pero solo el 38% participaría voluntariamente en un programa de educación olímpica. Las diferencias entre sexos son muy bajas en el interés (el 67% de los hombres quisiera conocer más sobre el Olimpismo mientras este porcentaje es del 75% en las mujeres) pero altas en la participación (el 33% de los hombres participaría en un programa de educación olímpica mientras este porcentaje es del 50% en las mujeres). Los docentes con plaza en propiedad muestran el mismo interés sobre el movimiento olímpico que los interinos (72% y 71% respectivamente), no obstante, se muestran menos predispuestos a la participación en un programa de educación olímpica (33% de los docentes con plaza en propiedad por un 50% de los interinos). No se han registrado grandes diferencias en cuanto al nivel de práctica deportiva en el interés, pero sí en la participación, destacando que los practicantes locales se muestran menos predispuestos a participar en un programa de educación olímpica (11%) que el resto (40%).

En lo concerniente al interés del profesorado hacia el olimpismo en función del sexo, tipo de plaza y práctica deportiva, la tabla 3 indica:

Tabla 3 – Interés del profesorado hacia el Olimpismo en función del sexo, tipo de plaza y nivel de práctica deportiva.

				praci	ica deportiva.				
	Sex	.0	PI	aza		Prácti	ca Deportiva		
	Hombre	Hombre Mujer		Interino	Internacional	Nacional	Regional	Local	No Practica
Nada	2	0	2	0	1	1	0	0	0
Poco	12	7	14	5	2	3	9	5	0
Mediana	11	7	14	4	3	4	6	4	1
Bastante	4	2	1	5	0	5	1	0	0
Mucho	2	0	2	0	1	0	1	0	0
Total	31	16	33	14	7	13	17	9	1

Como se observa en la tabla anterior, una gran parte de los docentes (79%) estima que el Olimpismo suele interesar medianamente o poco al profesorado. Existen algunas diferencias en función del sexo (75% para los hombres y 88% para las mujeres) al igual que con el tipo de plaza (85% para los profesores con plaza en propiedad y 64% para los interinos), no así en función del nivel de práctica deportiva donde se podría destacar que los practicantes a nivel internacional y nacional, a



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – $A\tilde{n}o$ VI

partir de las respuestas "bastante" y "mucho", observan un mayor interés (14% y 38%) que el resto de practicantes (4%).

El nivel de formación necesario en Olimpismo según los encuestados en función del sexo, tipo de plaza y práctica deportiva queda reflejado en la tabla 4.

Tabla 4 – Nivel de formación necesario en Olimpismo en función del sexo, tipo de plaza y nivel de

				practi	ca deportiva.				
	Sex	(0	Р	laza	Práctica Deportiva				
	Hombre Mujer		Propia	Interino	Internacional	Nacional	Regional	Local	No
							_		Practica
Ninguno	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Bajo	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Medio	13	8	16	5	2	6	7	5	1
Alto	13	8	14	7	3	6	8	4	0
Muy alto	3	0	2	1	2	1	1	0	0
Total	31	16	33	14	7	13	17	9	1

Se constata que el 89% de los docentes consideran que el nivel de formación de los profesores de Educación Física en relación al Olimpismo debería ser medio o alto. Las respuestas en función del sexo de los encuestados son idénticas (89% tanto para hombres como para mujeres). Los resultados según el tipo de plaza son similares (90% para los docentes con plaza en propiedad y 85% para los docentes interinos). Las respuestas en función del nivel de práctica deportiva denotan una pequeña diferencia entre los practicantes internacionales (de los cuales el 29% considera que el nivel de formación debe ser muy alto) y el resto de practicantes (apenas un 5%).

Los resultados sobre la conformidad de los docentes con la realización de un día olímpico en los centros educativos en función del sexo, plaza y práctica deportiva se recogen en la tabla 5:

Tabla 5 – Conformidad con la realización de un día olímpico en función del sexo, tipo de plaza y nivel de práctica deportiva.

	filvei de practica deportiva.											
	Sexo		Plaza Práctica Deportiva									
	Hombre	Mujer	Propia	Interino	Internacional	Nacional	Regional	Local	No Practica			
Nada	2	0	2	0	1	0	1	0	0			
Poco	3	3	6	0	1	0	1	4	0			
Bastante	14	1	13	2	4	4	5	2	0			
Muy	12	12	12	12	1	9	10	3	1			
Total	31	16	33	14	7	13	17	9	1			

www.museodeljuego.org©



Tomando como referencia las respuestas "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo", la gran mayoría de los docentes está de acuerdo con la realización de un día olímpico en los centros (83%). Los resultados son muy similares según el sexo (el 84% de los profesores está de acuerdo y el 81% de las profesoras también). Sin embargo, la diferencia aumenta en función del tipo de plaza (el 100% de los interinos se muestra a favor mientras que solo el 75% de los profesores con plaza en propiedad se muestra partidario). En relación al nivel de práctica deportiva resulta destacable que mientras los practicantes a nivel internacional, nacional y regional reportan resultados similares (alrededor del 85% de aprobación), esta cifra se reduce en gran medida entre los practicantes a nivel local (55% de aprobación).

4. DISCUSIÓN

Los docentes tienen, en general, un elevado interés sobre el Olimpismo, aunque se observan algunas diferencias en cuanto a sexo, tipo de plaza y nivel de práctica deportiva. En consonancia con los estudios de Calabuig (2016) y Ríos (2013), la mayoría de docentes no tiene formación en Olimpismo, sin embargo, esta tendencia puede estar reduciéndose ya que los docentes en interinidad (que generalmente son más jóvenes) sí suelen haber recibido formación en este ámbito. Esto puede deberse a los cambios en los planes de estudios de las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, así como la necesidad de formación continua de aquellos profesores que siguen estudiando oposiciones. Además, se aprecia un mayor interés en los practicantes nacionales e internacionales que en el resto, lo cual puede estar motivado porque estos profesores están directa o indirectamente relacionados con la alta competición o incluso los Juegos Olímpicos.

Por otro lado, la mayoría de los encuestados no se muestra a favor de la participación voluntaria en un programa de educación olímpica. No obstante, en consonancia con los estudios de Calabuig (2016) y Ríos (2013), los resultados son más favorables entre las mujeres y los docentes interinos. Esto puede deberse a la mejor predisposición de los profesores más jóvenes



y de las mujeres para con los cambios en la educación y la formación, en contra de la postura tradicional de los profesores más experimentados; a tal respecto, Vegas (2012) vuelve a poner el foco de atención en la responsabilidad que tienen los medios de comunicación cuando difunden información sobre cuestiones de género vinculadas a los Juegos Olímpicos. Nuevamente se registran mejores resultados conforme aumenta el nivel de práctica deportiva, lo cual podría explicarse por el mayor conocimiento entre los practicantes de mayor nivel y la inherente relación entre competiciones internacionales y Juegos Olímpicos. Paralelamente, en relación al nivel de formación necesario en Olimpismo, la mayoría de los docentes considera que debe ser medio o alto. A pesar de que los Juegos Olímpicos como tal no integran el currículo de EF de Educación Secundaria, son muchos los deportes olímpicos que comprenden el currículo (Decreto LOMCE Región de Murcia, 220/2015) y ello puede fomentar que los profesores consideren necesaria una alta cualificación en Olimpismo. Los resultados son casi idénticos en hombres y mujeres, así como en docentes con plaza e interinos, pero, otra vez, se encuentran mejores resultados en los practicantes nacionales e internacionales, lo cual podría ser una constatación de que la relación entre los profesores con práctica deportiva de élite y el Olimpismo es real.

Por último, en referencia a la conformidad con la realización de un día olímpico y, a modo de continuación de la investigación de Gómez-Mármol et al. (2016), se observa que la buena predisposición general de los encuestados no varía en función del género, pero sí del tipo de plaza y de la práctica deportiva. Los mejores resultados de los profesores interinos y de los practicantes de élite se encuentran en la línea de los estudios de Calabuig (2016) y Ríos (2013). Por su parte, Molina (2011), quien realizó un estudio similar sobre el alumnado universitario, observó que la aceptación del día olímpico y el interés hacia el olimpismo era menor. Esta doble tendencia podría deberse, según Gómez-Mármol et al. (2016), no sólo a la situación de docentes de Educación Física en activo o estudiantes en formación sino también a la diferencia de edad entre los participantes.



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII - Año VI

5. CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación ha sido analizar el interés del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria sobre el olimpismo en sus clases, atendiendo a las diferencias según sexo, tipo de plaza y nivel de práctica. En este sentido, mediante un cuestionario se ha registrado que los docentes, en general, tienen un interés elevado sobre olimpismo, que los encuestados interinos se muestran más interesados que los encuestados con plaza en propiedad, aunque estos últimos suelen estar mejor formados y que conforme aumenta el nivel de practica deportiva la predisposición e interés de los docentes para con el Olimpismo es mayor.

No obstante, se ha abordado un campo de investigación que necesita de un mayor volumen de estudios que contribuyan a aumentar el conocimiento sobre el mismo. Con este objetivo, Robles y Martínez-Nuñez (2013) plantean propuestas didácticas incluso de carácter interdisciplinar sobre los Juegos Olímpicos en las clases de Educación Física de Secundaria. Para la inclusión de esta temática en el currículo se propone la realización de futuros estudios que evalúen la evolución de los conocimientos sobre el Olimpismo mediante investigaciones con diseños longitudinal, la comparación entre la formación recibida según los distintos planes de estudio en las titulaciones relacionadas con la actividad física, el deporte y la docencia o el análisis de la presencia del Olimpismo en el "currículo oculto" español. Análogamente, cubriendo una limitación dentro de esta investigación, se propone la realización de estudios que, abarcando un mayor tamaño muestral y/o espacio geográfico, faciliten extrapolación de los resultados.



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII - Año VI

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia Olímpica Española (1990). *Academia Olímpica Española*. XXII sesión. XX Aniversario. Madrid: COE.

Arévalo, M. & Sotoca, P. (2014). El movimiento olímpico en el entorno escolar: valoración de un proyecto educativo. *Citius, Altius, Fortius, 7*(2), 9-22.

Cagigal, J. M. (1972). Una pedagogía discutible: El Olimpismo. En Cátedras Universitarias de Tema Deportivo-Cultural, 30-65. Madrid: Junta Nacional de Educación Física y Deportes.

Cagigal, J. M. (1975). Evaluación pedagógica de los Juegos Olímpicos de cara al pueblo. *En Centro de Estudios Olímpicos. Actas 1968-1973*, 85-100. Madrid: INEF.

Calabuig, V. (2016). Visión del olimpismo y sus repercusiones educativas entre profesores de Educación Física en los Institutos de Educación Secundaria de Murcia. Trabajo de Fin de Máster. Murcia: Universidad de Murcia.

Calle, M. T. & Martínez Gorroño, M. E. (2015). Los valores del movimiento olímpico en la educación física: su contenido y presencia en la educación secundaria obligatoria en España. *Manuales para la historia del deporte*, 2, 357-364.

Decreto n.º 220/2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº 203, 2015, 3 de septiembre.

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Bazaco, M. J. & Molina, J. M. (2016). Conocimiento sobre el olimpismo entre el alumnado universitario de la licenciatura en Ciencias del Deporte, magisterio de Educación Física y grado en Educación Primaria. Materiales para la Historia del Deporte, 14, 77-87.

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Molina, J. M. & Bazaco, M J. (2016). Estudio preliminar para el diseño y validación del "Cuestionario sobre la visión del Olimpismo y sus repercusiones educativas (CUVOREDU)". Rexe: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 15(28), 129-144.



Vol XII – Año VI

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Molina, J. M. (2011). Visión del Olimpismo y sus Repercusiones Educativas entre Universitarios de Magisterio de Educación Física, Grado en Educación Primaria y Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Región de Murcia [Tesis Doctoral]. Facultad del Deporte. Universidad Católica de San Antonio. Recuperado el 30/11/2016 de http://repositorio.ucam.edu/jspui/bitstream/10952/520/1/Tesis

Molina, J. M. & Jorquera, J. L. (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de la Región de Murcia sobre los valores educativos que pueden transmitir los Juegos Olímpicos. Aplicaciones prácticas. *Materiales para la Historia del Deporte, Suplemento Especial 2*, 284–296.

Ríos, D. (2013). Visión del Olimpismo y sus Repercusiones Educativas entre Maestros de Educación Física que Imparten Docencia en el municipio de Cieza. Trabajo Fin de Grado. Murcia: Universidad de Murcia.

Robles, E. & Martínez Núñez, L. V. (2013). Juegos Olímpicos: Una propuesta didáctica e interdisciplinar. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 22, 72-91.

Vegas, X. R. (2012). La cobertura deportiva y el principio deontológico de la justicia. Revisión de la literatura sobre las representaciones mediáticas de género, nacionalidad, raza y discapacidad en los Juegos Olímpicos. En C. Mateos, C. E. Hernández, F. J. Herrero, S. Toledano y A. I. Ardevol (coords.), Actas IV Congreso Internacional Latino de Comunicación Social: Comunicación, control y resistencias. La Laguna: Universidad de La Laguna.

CORPORALIDADES EN EL GIMNASIO: UN ABORDAJE ETNOGRÁFICO SOBRE JUVENTUDES, FIERROS Y ESTILO DE VIDA SALUDABLE.

CORPORALITIES IN THE GYM: AN ETHNOGRAPHIC APPROACH TO YOUTH, FERRETS AND HEALTHY LIFESTYLE

Autor: Fernando Ezequiel Kalin.

Pertenencia Institucional: Licenciado en Sociología. Becario

Interno Doctoral. OBS-CONICET-UNSE.

e-mail: fk 142@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo intentamos reflexionar cómo en la sociedad contemporánea los jóvenes re-significan sus cuerpos a través del entrenamiento en un gimnasio en Santiago del Estero, Argentina. Buscamos comprender, a través de un abordaje etnográfico la pasión por el entrenamiento de un grupo de concurrentes de un local de la ciudad, destacando cuestiones relacionadas a la descripción densa del lugar, la noción del dolor físico en el ejercicio y el estilo de vida saludable. Los resultados que las demuestran dolencias ocurridas partir entrenamiento corporal, lejos de ser un impedimento constituye una norma que impulsa a estos jóvenes a continuar en su carrera deportiva. Este artículo constituye una síntesis de la tesis de grado de la licenciatura en Sociología.

Palabras claves: Etnografía – gimnasio – corporalidades – dolor físico.

ABSTRACT

In this work we try to reflect on how young people re-signify their bodies through training in a gym in Santiago del Estero, Argentina. We seek to understand, through an ethnographic approach, the passion for training a group of participants from a local city, highlighting issues related to the dense description of the place, the notion of physical pain in exercise and healthy lifestyle. The results show that ailments occurring from body training, far from being an impediment, constitute a norm that encourages these young people to continue in their sports



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI

career. This article is a synthesis of the degree thesis of the degree in Sociology.

Key words: Ethnography – Gym – Corporalities - body ache.

Recibido: 7 de marzo de 2017. Aceptado: 15 de julio de 2017

www.museodeljuego.org©



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport
Vol XII - Año VI
Nº 12 IULIO 2017

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de pensar la corporeidad estamos haciendo referencia a una construcción social pero también individual. Implica mirarse a sí mismo y analizar hasta qué punto se imbrican en nuestra propia carne los trazos sociales, los moldes, los estereotipos, las frustraciones. Pensar el cuerpo es ir más allá de la exteriorización, es viajar a un plano aún más subjetivo cuyo fin es descifrar todo aquello que los sujetos callan, pero lo manifiestan en los gestos, los comportamientos, las miradas, las posturas. En la modernidad, la corporeidad se materializa a través de las exigencias de un mercado de consumo, el ejercicio del autocontrol de los sujetos, los entrenamientos exhaustivos y la competencia con uno mismo, como parte de un conjunto de dificultades a afrontarse en el camino hacia el cuerpo perfecto (Le Bretón, 1992).

Durante siglos la sociedad impuso una serie de normas y valores que los individuos interiorizaron a través del proceso de socialización, permitiéndoles reproducir determinadas prácticas sociales. En efecto, el cuerpo no ha resultado ajeno a este proceso, por el contrario se convirtió con los años en una materia simbólica de la cual nacen y se propagan un conjunto de acciones y valores cargados de sentido que le permiten al individuo relacionarse dentro de un espacio social y cultural dado (Scribano y Fígari, 2009). Asimismo, la corporeidad se construye a través de experiencias proporcionadas por el medio en que el individuo se desarrolla, como así también, por la forma en que las percibe, adapta y acomoda creando nuevas estructuras de referencia. Es decir, que esta última es la manifestación consciente o inconsciente de la constitución física del mismo, moldeada y reclamada en un determinado contexto (Le Breton, 1992).

Particularmente el estudio de los gimnasios, entendidos como campos de re-significación y producción de ritualidades, constituye un área interesante en la literatura antropológica contemporánea. Un ejemplo de esto, es la investigación de Wacquant ([2000]; 2006: 19) quien aborda etnográficamente el club de boxeo del gueto negro de Chicago. El autor habla del gimnasio como una fábrica del boxeador, donde se coordinan cuerpo, conciencia individual y colectividad. Desde la mirada de Mckenzi (Dawson; 2015: 4) el gimnasio como lugar de abordaje sociológico constituye más que un espacio utilizado por los sujetos para estar fuera de las obligaciones del hogar y las presiones del trabajo, puesto que allí interactúan sobre intereses en



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport
Vol XII - Año VI
Nº 12 IIII 10 2017

común y en ocasiones crean un sentimiento de pertenencia. En el caso de Rodríguez (2016: 195) y su etnografía sobre los gimnasios de Buenos Aires, entiende al entrenamiento corporal como una carrera profesional que se vive en forma similar a un proceso de renovación del cuerpo y de identidad personal. Se configura a partir del gimnasio, un nuevo yo entrenado que pronto repercute en las demás esferas de la vida a través de dietas, horarios de descanso y una nueva sociabilidad.

Respecto al estudio del cuerpo en relación a la actividad deportiva, sobresalen a nivel nacional algunos antecedentes. Según Landa y Rumi (2016) más que una atracción de una diversidad o masividad de clientes, lo que el CrossFit procura es la adhesión y retención de unos pocos sujetos (adinerados en su mayoría) considerados usuarios VIP. De la mano de este planteamiento, se observa como matriz el proceso de industrialización y marketinización de los espacios destinados a trabajar la corporalidad. Así, Landa (2016: 19) enfatiza en el surgimiento del Fitness entendido como la respuesta comercial a la demanda de productos vinculados a un estilo de vida activo y saludable en la década de 1980 en Estados Unidos, masificándose internacionalmente a partir de 1990. Considero que el trabajo del cuerpo y los esfuerzos que demanda el ejercicio rutinario se asemejan a un ascetismo corporal, cuya devoción hacia lo corpóreo se manifiesta en las prácticas físicas. En este sentido, retomo los aportes de Rodríguez (2010) quien desde su trabajo etnográfico en el mundo del fisicoculturismo me ayuda a entender cuestiones relacionadas con la gestualidad y la expresividad que me llevaron a interrogar respecto del entrenamiento como una práctica ascética. Adhiero a la posición del autor cuando alude a un "cuerpo máguina". Según la investigación etnográfica de Rodríguez (2013), el principal motivo que estimulaba a los jóvenes que concurrían al gimnasio Boulevar en Buenos Aires era la conservación de la juventud a partir del entrenamiento. Es decir, el proceso de hacer fierros implicaba como último fin retrasar lo más posible el proceso de envejecimiento y deterioro a partir del fisicoculturismo.

MATERIAL Y MÉTODOS

Este trabajo tiene un perfil exploratorio/descriptivo y un abordaje metodológico cualitativo. Estas elecciones permitieron estudiar el culto al cuerpo en los jóvenes como objeto de conocimiento. Es descriptivo porque me permitió identificar y caracterizar las categorías conceptuales propuestas en los objetivos de investigación.



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport

Vol XII – Año VI

Nº 12 IULIO 2017

Cabe destacar que la utilización de categorías conceptuales en lugar de variables responde a las características de una investigación cualitativa, con perspectiva etnográfica. La implementación del trabajo etnográfico posibilitó una descripción más detallada del gimnasio entendido como un espacio en el cual se reproducen un conjunto de rutinas que contribuyen a la práctica del culto al cuerpo. Además en el campo desempeñé el rol de aprendiz del entrenamiento corporal, lo cual me permitió tener mayor contacto con los sujetos, puesto que las entrevistas se realizaban en el mismo escenario donde se reproducían las prácticas gimnásticas. El acceso intensivo al campo y el contacto constante con los practicantes, me posibilitó redefinir mis propias pautas y prenociones sobre el cuidado del cuerpo a lo largo de la investigación, contribuyendo al surgimiento de categorías sociales que no habían sido contempladas en un primer momento.

"La etnografía constituye la primera etapa de la investigación cultural, es a la vez como veremos, un trabajo de campo (proceso) y un estudio monográfico (producto). Es una disciplina que estudia y describe la cultura de una comunidad desde la observación participante y desde el análisis de los datos observados" (Aguirre Batzan; 1993).

Del mismo modo que Aguirre Batzan, Guber (1991; 47) afirma que en la etnografía lo real abarca no sólo, aquello que la gente hace, sino también lo que dice que hace y lo que ella misma supone que debería hacer. Mi propia historia personal como un forastero en el gimnasio y mis intenciones dentro del mismo (las cuales han sido siempre académicas y no deportivas), se convirtieron en importantes guías para el recorte del trabajo al permitir mirarme a mí mismo como parte de la investigación, evitando caer en los sesgos positivistas que vuelvan "objeto" a los jóvenes en cuestión.

La elección de este gimnasio "Trainner" se realizó considerando la accesibilidad en relación a otros gimnasios del centro de la ciudad Capital. Se trata de un local habilitado desde hace cinco años. Funciona de lunes a viernes desde las 8:30 hs hasta las 21:00 hs y los días sábados desde las 17:00 hs hasta las 20:30 hs. La cuota mensual es de \$100 lo cual resulta significativo para este trabajo puesto que es más "económico y accesible" que los gimnasios ubicados cerca de las Avenidas. Otro detalle resaltado por mis informantes es que los administradores del local no limitan los días, ni la cantidad de horas para entrenar, situación que muchos de ellos



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport

Vol XII – Año VI

Nº 12 IULIO 2017

encuentran beneficiosa, porque les permite tener "mayor libertad" para organizar el resto de sus labores. La mayoría de las personas que asisten lo hacen al salir de su trabajo o de sus estudios y son recibidos por dos profesores que se encargan de organizar el entrenamiento. La distribución espacial del local se realizó en lo que era el garaje de la vivienda de los dueños, por este motivo no goza de gran espacio en cuanto a la ubicación de las máquinas de entrenamiento muscular y las de aeróbico.

Al tratarse de un trabajo de carácter etnográfico, se entiende que el objeto de estudio se construyó con las entradas a campo y a partir de las conversaciones "cuerpo a cuerpo" que realicé en el gimnasio. A esto se suman, mis experiencias personales, plasmadas en las hojas del diario de campo junto con los registros visuales del local. Así, intenté acercarme a una sociología reflexiva. Por este motivo y a fin de evitar objetivar a los jóvenes que participaron en la investigación, prefiero hablar de categorías sociales y no unidades de análisis, decisión que permitió captar el trabajo de mantenimiento del cuerpo desde la perspectiva de sus mismos actores. Las categorías sociales sobre las que se trabajaron fueron las siguientes:

- Motivos por los cuales los jóvenes concurrieron y concurren al local.
- La idea del entrenamiento exhaustivo como culto.
- La noción del dolor como una buena señal.
- El trabajo y cuidado del cuerpo como un estilo de vida.

Posteriormente, la descripción de las regiones dio cuenta que el gimnasio es un lugar chico y que como consecuencia de eso, los asistentes muchas veces deben esperar a que sus compañeros terminen las rutinas para hacer las suyas. Sin embargo, no constituía un problema puesto que si no podían hacer hombros, hacían glúteos o espalda o cualquier otro aparato que este libre, hasta que se desocupe el que les interesa. La visualización de espacios, los elementos de trabajo y los afiches colgados en las descascaradas paredes, dio cuenta de las posibilidades y limitaciones del lugar. Esto me remitió también al tipo de cuerpo que se puede fabricar en este gimnasio a partir de los recursos disponibles.

Utilizo el término "fabricar" pensando en la rusticidad y precariedad que se expone, junto con pequeños detalles relacionados a la cuestión auditiva y visual, como ser sonidos de metales y pesas siendo acomodadas, ruidos de corrimiento de máquinas, predominancia de un ambiente lúgubre y limpieza de fluidos



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport
Vol XII - Año VI
Nº 12 IULIO 2017

corporales como la transpiración por parte de los "obreros" una vez finalizadas sus jornadas. Por todo esto, me resultaba tentador relacionar el gimnasio a la imagen del sistema fabril. Pese a lo expuesto, no todo es rusticidad. Con el tiempo se adquieren destrezas, conocimientos y hábitos que facilitan y optimizan el entrenamiento. Un ejemplo es el uso de las fundas protectoras, fundamental para no lastimar la piel de las manos. El material de los aparatos, sumados al sudor propio irritan las palmas por lo que la utilización de las muñequeras permite hacer el ejercicio de un modo menos doloroso. De igual manera, la utilización de los protectores significa cierta permanencia en el lugar. Un recién llegado no usa muñequeras, pero un experto sí, porque ya tiene experiencia en el trabajo de la musculatura y cierta desenvoltura en los aparatos de fuerza.

entrenamiento, las rutinas, la compra de En medio del productos nutritivos y los suspiros, el gimnasio se convierte en un espacio donde se sociabilizan cuestiones de la vida cotidiana. Es un lugar donde según sus concurrentes se "aíslan" del stress del mundo externo, pero también tienen la posibilidad de reflexionar y opinar sobre sus inquietudes, sus intereses políticos, sus preocupaciones. Son pequeños recreos de la agitada vida moderna que los participantes se dan a sí mismos. Según Guber (1991; 125) la cotidianeidad es el resultado de la articulación entre las actividades y las nociones, entre lo formal y lo informal, aunque también destaca la importancia del contexto en proceso para reconocer el sentido de cada hecho de la vida social. Este mismo contexto es el que permite al investigador la interpretación de sus clases, sus silencios y sus momentos de tensión. Este tipo de intercambios de opiniones se dan naturalmente dentro del espacio del gimnasio, es decir constituyen lo que la fenomenología de Schütz denomina las capas que revisten al orden social y que son compartidas por los sujetos.

Desde la perspectiva fenomenológica, el mundo social se presenta al actor como naturalmente dado, por lo que las formas de pensamiento del individuo no se direccionan hacia un objeto de pensamiento científico sino, en relación a la significatividad de cada una de las capas en que se estratifica dicho mundo. Del mismo modo, las pautas culturales compartidas por el grupo garantizan la sociabilidad entre los sujetos, siendo tarea del investigador adentrarse y comprender el sistema de conocimiento del endogrupo. En este sentido, ha sido una tarea personal la de ingresar al gimnasio en calidad de forastero. Como bien lo explica Schütz (Hernández Romero y Galindo Sosa, 2007), un nuevo partícipe es un recién



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport

Vol XII – Año VI

Nº 12 IULIO 2017

llegado, un hombre sin historia si lo vemos desde la perspectiva de los actores en los que se centra la investigación. Durante el trabajo de campo, existieron numerosas ocasiones en donde experimenté el sentimiento de sentirme un externo, un extraño, donde pesó la mirada de aquellos que concurrían con anterioridad al gimnasio. Este aspecto no es menor puesto que ha resultado un inconveniente a la hora de entrevistar a los jóvenes y profundizar nociones respecto a la salud, la estética y dolor. Retomando las advertencias de Guber, nuestra propia reflexividad se pone en juego al momento de la entrada al campo, porque todos los obstáculos, miradas, silencios, las charlas entre los participantes, constituyen elementos que nos llevan a redefinir nuevos esquemas y pautas de interés que no habían sido contemplados en el principio de la investigación.

Durante el trabajo de campo se pudieron observar los matices que caracterizan el proceso, que no han sido entendidos como obstáculos, sino como pruebas a superar en mi rol de investigador. Estos "idas y vueltas" como los hemos definidos constituyen aspectos claves que me han ayudado a replantear en reiteradas ocasiones mi propia posición dentro del espacio social que iba a investigar, como también las nociones previas que como sujetos llevaba cargando a cuestas. Como afirma Hammersley Atkinson (1983; 57) inspeccionar el lugar no sólo proporciona información acerca del lugar donde tal vez se desarrolle la investigación sino que puede ayudarnos en el refinamiento del problema de investigación. Schütz (Hernández Romero y Galindo Sosa, 2007) sostiene que el forastero en razón de su crisis personal como nuevo en el grupo, no comparte los supuestos básicos por lo que todo lo que ante él aparece, es considerado cuestionable.

En síntesis, la riqueza del método etnográfico radicó en torno a la flexibilidad que lo caracteriza y en mi caso, a la apertura de puertas relacionadas al trabajo del cuerpo en el gimnasio a raíz de la propia experiencia en el campo. Los entrevistados han sido cinco (cuatro varones y una mujer). A partir de la información recogida se pudieron construir los datos pertinentes que se detallan a continuación.

RESULTADOS

La descripción de todas y cada una de las mercancías que el entrenador provee, se justifican en el hecho de que la mayoría de los entrevistados reconocieron consumir algún tipo de suplemento que adquirían en el gimnasio. Por ende, conocer cuáles eran los productos que se comercializaban y qué tipo de beneficios se obtenían me



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport
Vol XII - Año VI
Nº 12 IULIO 2017

brindaba cierta ventaja informativa a la hora de analizar los datos que obteníamos. En primer lugar, respecto del doble papel del encargado, pues no era sólo el entrenador que aconsejaba respecto de las rutinas, sino que era el que vendía los suplementos. También recomendaba cómo tomarlos y en qué caso. Se pudo observar que tanto él como los jóvenes que fueron entrevistados, entrenan en el horario de la siesta, pues muchos de ellos salen de su trabajo o su estudio y tienen que volver por la tarde a las obligaciones de su vida cotidiana. El punto fundamental de la teoría fenomenológica ha sido la diferencia entre los conceptos de motivos "para" y "porque", definidos en el párrafo anterior. En las entrevistas pude profundizar este aspecto y obtener cierta información útil para comprender la forma en que los sujetos re-significan sus cuerpos a través del entrenamiento. Como se sostuvo en un momento, la noción de las motivaciones que los sujetos poseen al momento de venir al gimnasio y la producción de otras nuevas, entendidas como proyección a futuro de lo que desean lograr, me dio la primera pauta en relación a la concepción del entrenamiento como una variable contante en la vida de los mismos. Entre los motivos por los cuales los jóvenes llegan al gimnasio identifiqué tres como los más recurrentes: salud, estética y despejarse de las tensiones del trabajo, en muchos casos están intercalados.

Los motivos "para", se refieren a una proyección futura y en este caso se relacionan a los cambios que desean hacer de ahora en más en su cuerpo o con los aspectos físicos que desean mantener. Algunos ejemplos son las modificaciones en el estado de ánimo, el entusiasmo y la posibilidad de superación, ganancia de musculatura. Estas son vividas como grandes oportunidades para redoblar la puesta y convertir a la corporeidad en un molde que se quiere esculpir, por lo cual cuestiones como el aumento de la autoestima se hacen presentes en estos jóvenes. Desde mi propia experiencia y contacto con el campo puedo decir que entre los motivos por los cuales llegaron muchos de los entrenandos están el cuidado de la salud y el buen clima que se vive dentro del local. Allí establecen relaciones de compañerismo o amistad que no necesariamente trasciendan las paredes del local. Respecto a la organización con los espacios dentro del local, siempre me llamó la atención el hecho de que no surgieran conflictos en cuanto a la ocupación de las máquinas. De hecho hay una desproporción en la relación aparatos-espacios, uno al lado del otro, lo cual dificulta la libre circulación de los sujetos en el lugar.



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport

Vol XII – Año VI

Nº 12 IULIO 2017

Existe entonces, una organización no explícita entre los participantes respecto a la ubicación y ocupación de las máquinas. El aprendizaje sobre qué tipo de rutina hacer y en qué formas, no sólo se da desde el entrenador hacia los jóvenes, sino entre ellos mismos. Desde la teoría y su propia experiencia en el campo Rodríguez (2010) sostiene que el trabajo de entrenamiento en el gimnasio se basa en la repetición de rutinas, series y ejercicios determinados en su caso por el entrenador. En mi caso, puedo decir que el aprendizaje de las rutinas es más por imitación entre compañeros que por intervención de profesor, ya que dentro del local no tiene un seguimiento de los concurrentes. No obstante, lo que me interesa destacar de Rodríguez es que entiende que la apropiación de la forma correcta de hacer los ejercicios no puede transmitirse oralmente por el entrenador, ni tampoco vía manuales, sino que la repetición de los ejercicios en la praxis garantiza la apropiación de la técnica (Rodríguez, 2010, 58).

Los participantes entienden que la misma máquina puede ser usada de distintas formas según la creatividad del que la entrena y la meior forma de organizarse es apropiándose de los conocimientos y las distintas maneras de hacer la rutina e inventar otras nuevas. Sin embargo esto sólo se logra con el tiempo, el esfuerzo y la dedicación debido a que la capacidad de aprehensión lleva consigo una actitud casi disciplinaria, ascética que debe ser considerada como un pilar por parte de guien entrena. De esta manera y sólo así, el sujeto que comienza a entrenar de a poco, puede dejar de ser un inexperto para comenzar a desarrollar nuevas estrategias en su rutina. De la mano del entrenamiento corporal, aparece el dolor físico y el padecimiento muscular como una señal de alerta, en muchos casos favorable. Esto se justifica en el hecho de que el dolor es una moneda corriente en este gimnasio y es considerado como un efecto esperado ante el ejercicio constante. Desde la socio-antropología de Le Bretón he podido abordar este punto, pues para este autor el dolor está atravesado por coordenadas sociales, culturales y personales. La frase "si no te duele, preocupáte" expresada por una de las entrevistadas, me permitió reflexionar sobre una nueva forma de experimentar las dolencias del cuerpo dentro del gimnasio. De hecho al generalizarse al resto de los concurrentes, pudimos comprender que las dolencias ocasionadas eran consideradas como buenas puesto que según lo entendían ellos, les posibilitaba evitar un dolor más grande como es el del cuerpo enfermo. Por esto, la pertenencia al grupo del gimnasio les permitía naturalizar el dolor corporal y con el tiempo poder tolerarlo.



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport
Vol XII - Año VI
Nº 12 IULIO 2017

Cuestiones ascéticas y dolor en el cuidado del cuerpo

Al igual que Le Breton (1990) entiendo que el dolor se relaciona no sólo a una cuestión fisiológica sino que está atravesado por coordenadas culturales y sociales. De esta manera, se explica el hecho de que un sujeto que pertenece a un grupo social y comparte determinadas prácticas dentro de él, sea capaz de tener mayor resistencia. Resumiendo, la pertenencia al grupo del gimnasio y las experiencias compartidas son puentes que permiten a los jóvenes, tolerar sus dolencias físicas e incorporarlas a sus vidas como una cuestión no necesariamente negativa. De hecho, en algunos de ellos el dolor es una constante en sus vidas y les exige el desarrollo de tácticas para sobrellevarlo, a tal punto que muchos llegan a descuidar aspectos de su salud. En el caso de los jóvenes que entrenan en "Trainner", el dolor físico se ha vuelto una cuestión casi natural, una moneda corriente dentro del gimnasio, necesaria y gratificante que los lleva a expresar "sin dolor no hay ganancia". Por esta razón la dolencia física que les produce el entrenamiento es considerada como un "dolor bueno" que para muchos de ellos se convierte en una señal que garantiza que la rutina está siendo realizada con éxito.

Finalmente, el estilo de vida saludable que estos jóvenes profesan contempla prácticas destinadas al cuidado del cuerpo, e interiorizadas como propias. La correcta nutrición no es entendida como una dieta sino como una planificación, pues la palabra "dieta" se asocia a una cuestión temporaria, de corto plazo. En cambio, elegir y adoptar un estilo de vida basado en el entrenamiento corporal supone en una organización de la alimentación y el trabajo de la figura en el gimnasio. Los jóvenes asumen esto como una actividad a largo plazo, con proyección a futuro. No lo viven como un sacrificio, ni como una obligación, sino como una elección que conlleva a inversiones de tiempo y dinero con resultados que son expuestos a la mirada del otro. El cuerpo, se vuelve un lugar destinado al cuidado de las toxicidades y los jóvenes, lo asumen y lo recomiendan a otros, por lo que se vuelven a nuestro entender "publicistas" de esta forma de vida basada en el entrenamiento y la buena alimentación.

Un estilo de vida considerado saludable exige reorganizar la estructura diaria, sobre esto Barrero Tapias y Poveda (2011, 3) entienden que aquellos que optan por un cambio en su estilo de vida (por ejemplo motivados por alguna enfermedad), se interesan más en conocer su cuerpo, saber cómo funciona su organismo y evaluar cuáles son los tratamientos y terapias que resultan más acordes con



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport
Vol XII - Año VI
Nº 12 IIII 10 2017

su salud. Todo esto implica implementar hábitos de alimentación, incorporar un régimen de ejercicios, cambiar de actividad productiva y en algunos casos, incluso buscar explicaciones en la comprensión de la vida y la muerte. Según los autores, esto genera cambios en los escenarios de la vida social, en las relaciones de amistades y por ende, podemos afirmar que a pesar de constituir una elección personal repercute en los contextos más próximos de los sujetos. Es decir, el estilo de vida saludable implica una prevención del cuerpo enfermo y de la fragilidad. El entrenamiento constante es una clave para lograrlo puesto que brinda libertad en términos de obtención de fortaleza y autoestima. El sentirse bien consigo mismo es una de las señales más contundentes para continuar ejercitándose.

La cuestión de la salud es un tema recurrente en estos jóvenes y según Garcés Prieto y Gabilondo (2009, 28), implica una meta concreta. Los fines que persiguen quienes se esmeran en el estado o apariencia de su cuerpo, implicarán importantes esfuerzos cuya satisfacción será momentánea. Esto se explica en el hecho de que la sociedad actual se orienta a valores estéticos, y a la idea de que se es sano y por ende, invulnerable. La expresión "toda mi vida", que una de las entrevistadas utilizó para aclarar que seguirá entrenando y cuidando su alimentación, me resultó clave para entender la idea de mantención del estado físico a lo largo del tiempo. Garcés Prieta y Gabilondo (2009) hacen referencia a esto como la necesidad de esta en forma eternamente.

CONCLUSIONES

En congruencia con lo expuesto, la noción de ascetismo corporal que utiliza Rodríguez (2010) me ha servido para hacer una lectura respecto de la pasión y el esfuerzo por el entrenamiento físico, traducido en una rigurosidad y constancia a través del tiempo. En otras palabras, estoy hablando de un culto que los sujetos le rinden a su cuerpo volviéndolo un templo de sumo cuidado y devoción, en donde los excesos son el mal que se debe evitar. En reiteradas situaciones, el entrenamiento debe ser interrumpido ya sea por lesiones, falta de tiempo suficiente o agotamiento de los individuos que necesitan un "recreo" que dure semanas o meses, hasta sentirse en condiciones de volver a retomar el ritmo.

De la mano del entrenamiento corporal, aparece el dolor físico y el padecimiento muscular como una señal de alerta, en muchos casos favorable. Cuando hablé de estilos de vida saludables, hice referencia a una expresión manejada por los mismos jóvenes del gimnasio



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport
Vol XII - Año VI
Nº 12 IULIO 2017

quienes desde su perspectiva no conciben al entrenamiento y la alimentación sana como una obligación o un sacrificio, sino como una necesidad, como una parte importante en su vida. No sólo me interesó destacar cuestiones relacionadas a particularidades como ser qué comer, en qué horarios, qué cosas se deben evitar para cuidar el cuerpo, sino entender estos aspectos como partes integrales de una forma de vida que según sus propias miradas ellos han elegido. La noción de estilo de vida brindada por Ravettino Destefanis (2008) se ha convertido en un lente que posibilitó abordar estos conceptos emergentes y propios del campo. La autora nos habla de nociones relacionadas a prácticas de vida light propia de las clases medias porteñas, haciendo hincapié en patrones de conducta como la moderación y el "deber ser". Sin embargo, desde mi experiencia en este gimnasio, puedo afirmar que en el caso de los sujetos que participaron en la investigación los valores que se reproducen son el esfuerzo, la perseverancia, la constancia y el sacrificio como elementos principales en el camino al buen cuerpo, distinto del planteo de la autora quien enfatiza en la impaciencia. Este hecho podría relacionarse a indicadores socioeconómicos que impiden o posibilitan a los sujetos, acceder a determinados ámbitos que Ravettino Destefannis (2008) señala en su trabajo (por ejemplo spa modeladores del cuerpo, liposucciones, peeling, entre otros). En este gimnasio este tipo de gastos nos son prioritarios, pero existen otros compra de suplementos vitamínicos y considerados complementos de la actividad física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrero Tapias, Poveda & Gómez Serrudo (2011) "Cuerpo sano y espiritual: prácticas de consumo y estilos de vida". Bogotá, Colombia. Boito, M.y Decena, A. (2011) "Revista Latinoamericana de Metodología de Investigación Social". Buenos Aires. Centro de Estudios Sociológicos.

Dawson, W. (2015) CrossFit: Fitness Cult or Reinventive Institution? International Review for the Sociology of Sport. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/283055867.

D'hers, V. y Galak, E. (2011). "Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes, discursos en perspectiva". Estudios Sociológicos Editora. Ciudad de Buenos Aires.

Garcés Pietro, J. y Ramos Gabilondo, M. (2009). "Estética corporal, imagen y consumo en Castilla-La Mancha". La Mancha, España. Asociación de Estudios Psicológicos y Sociales.



International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport Vol XII – Año VI N $^{\rm o}$ 12 JULIO 2017

Guber, R. (1991). "El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo". Buenos Aires. Paidos Estudios de comunicación.

Hammersley, M. y Atkinson P. (1983) "Etnografía. Métodos de Investigación". Paidos.

Hernández Romero, Y. y Galindo Sosa, R. (2007) "El concepto de intersubjetividad en Alfred Shutz". Universidad Autónoma del Estado de México.

Landa, M., y Rumi, J., (2016) CrossFit. Vomitar es un acto con sentido. Revista Anfibia. Recuperado de http://www.revistaanfibia.com/cronica/vomitar-es-un-acto-consentido/.

Le Breton, D. (1990) "Antropología del cuerpo y modernidad". Buenos Aires. Nueva Visión.

Le Breton, D. (1999) "Antropología del dolor". Córcega, España. Editorial Seix Barral, S. A.

Le Breton, D. (1992). "La sociología del cuerpo". Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.

Margulis, M. (1996) "La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud". Buenos Aires. Editorial Biblos.

Margulis, M. (2009) "Sociología de la cultura. Conceptos y problemas". Editorial Biblos. Buenos Aires.

Ravettino Destefanis, A. (2008) *El estilo de vida Light. Hábitos y patrones de consumo*. Revista Científica de UCES. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/115

Rigol Cuadra, A. (2006). "El otro cuerpo de identidad: análisis de modelos culturales de los trastornos del cuerpo femenino". Edición Consejo de Enfermería de la Comunidad Valencian.

Rodríguez, A.(2009). "Callate y seguí entrená. Sin dolor no hay ganancia'; Corporalidad y prácticas ascéticas entre fisicoculturistas amateurs". Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. N 3º, año 2.

Rodríguez, A. (2011). "Los jóvenes, los usos del tiempo y el entrenamiento corporal en espacios dedicados al tiempo libre, el deporte y la recreación". Publicación del Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES.

Hernández Romero, Y. y Galindo Sosa, R. (2007) "El concepto de intersubjetividad en Alfred Shutz". Universidad Autónoma del Estado de México.

Scribrano, A. y Fígari, C. (2009). "Cuerpo (s), Subjetividad (s) y Conflicto (s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica". Ediciones CICCUS y CLACSO coediciones.

Wacquant, L. (1999) Entre Las Cuerdas. Cuadernos De Un Aprendiz De Boxeador. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. Argentina.