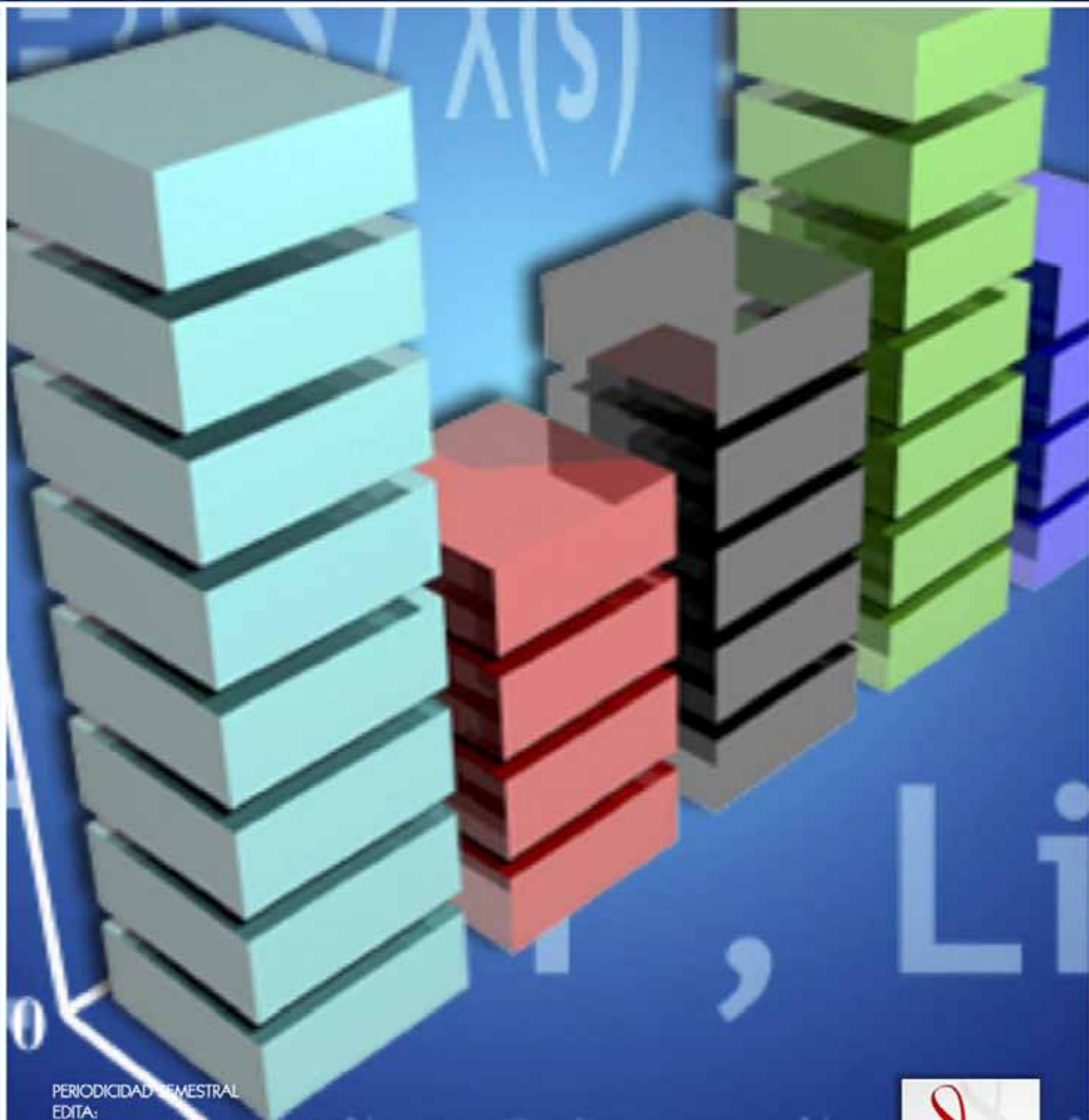




acciónmotriz

tu revista científica digital

Nº 5 · JULIO / DICIEMBRE / 2010



PERIODICIDAD SEMESTRAL
EDITA:

Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCARDE)
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Acción Motriz

ISSN: 1989 - 2837



ÍNDICE

EDITORIAL

Juan Pedro Rodríguez Ribas
Universidad de Gales (Málaga)
juanperibas@hotmail.com

3

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DEL CONTRAATAQUE EN BALONMANO.

PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF HANDBALL FAST BREAK

Andrés González Ramírez
Profesor de Balonmano
Instituto Universitario ACJ. Montevideo. Uruguay.
andresbalonmano@gmail.com

4

PRÁCTICAS MOTRICES INTROYECTIVAS: UNA VÍA PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO-PERSONALES INTROJECTIVE MOTOR PRACTICES: A PRACTICAL WAY TO DEVELOP SOCIO-PERSONAL SKILLS.

Glòria Rovira Bahillo
EUSES-Garbí (Centro adscrito a la Universidad de Girona)
Grupo de Estudios Praxiológicos INEFC (Centro adscrito a la Universidad de Lleida)
gloria.rovira@cadscrits.edu

12

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA (6-12 AÑOS) EN EL PAÍS VASCO: UN ESTUDIO DE CASOS PRAXIOLOGIC ANALYSIS OF THE PHYSICAL EDUCATION IN THE PRIMARY EDUCATION (6-12 YEARS) IN THE BASQUE COUNTRY: CASE STUDY

Alfredo López de Sosoaga López de Robles
Universidad del País Vasco

20

LA DEPORTIFICACIÓN DEL TAI CHI CHUAN

SPORTIFICATION OF TAI CHI CHUAN.

Estibaliz Romaratezabala Aldasoro
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (EHU-UPV)
Departamento de Educación Física y Deportiva
Portal de Lasarte 71. 01007 Vitoria-Gasteiz
estibaliz.romaratezabala@ehu.es

33

LAS PRAXIS DE TURISMO ACTIVO EN ENTORNOS NATURALES: CONCEPTUALIZACIÓN E IDENTIFICACIÓN PRAXIS OF ACTIVE TOURISM IN NATURAL ENVIRONMENTS: CONCEPTUALISATION AND IDENTIFICATION.

D. Gabriel Del Toro Vega
D. Francisco González Romero
Dr. D. José Hernández Moreno

43

Editorial

Juan Pedro Rodríguez Ribas
Universidad de Gales (Málaga)
juanperibas@hotmail.com

¿Por qué una ciencia de la acción motriz? (why a science of motor action?)

Porque el practicante de las prácticas motrices quiere practicar mejor, porque el profesional de las prácticas motrices (profesor, entrenador, monitor, animador, terapeuta) desea un respaldo de conocimientos comprobados sobre ellas, porque el investigador pretende analizar detenidamente el funcionamiento de las prácticas motrices, porque... Y en la esencia misma de las prácticas motrices, la acción motriz.

Habrá que resolver esta demanda. Es necesario disponer de una ciencia que investigue en profundidad en las praxis motrices: el deporte, el juego motor, la expresión motriz, la introyección motriz, la adaptación motriz ambiental. Claro que ¿cómo lograría esa ciencia conocer lo que hacen los deportistas y los practicantes y conocer las características y posibilidades que ofrecen los reglamentos deportivos en el juego?, ¿Y qué particularidades tendrá esta ciencia que puede llegar a ayudar a los entrenadores deportivos, a los profesores de Educación Física, a los coreógrafos y profesores de danza, a los monitores de actividades en la naturaleza...? Todo un reto.

Nos encontramos con algo novedoso en la ciencia. La originalidad de la "Ciencia de la acción motriz" es la nueva perspectiva que aporta al estudio de las prácticas físicas y deportivas cuando se les aplica el formato científico (con todas sus condiciones metodológicas y de producción de conocimientos). Es por eso que P. Parlebas, el profesor de la Universidad de la Sorbona, que funda esta nueva ciencia denominándola "Praxiología motriz", habla de revolución copernicana cuando se da cuenta de la trascendencia que tiene en el conjunto de conocimientos que tratan sobre la actividad física y el deporte. Nos encontramos con conocimientos inéditos producidos por científicos y que pueden ayudar a los profesionales (entrenadores, profesores, animadores, terapeutas...) e, incluso, pueden ayudar al estudiante, al practicante y al deportista. Lo que estudia esta joven ciencia, y que no estudian otras ciencias, es, precisamente, la situación de juego y el reglamento que luego provocará el juego. Además se ocupa del estudio de las prácticas físicas que no son deportes: el desarrollo de un baile y los acuerdos que llevaron a la composición de la coreografía del baile, los juegos de los niños, las actividades de mejora y bienestar corporal, la realización de las tareas motrices en Educación Física, los ejercicios durante el Entrenamiento, entre otras muchas cosas.

La Ciencia de la acción motriz se dedica a profundizar en las "acciones motrices" o "praxis motrices" que se pueden encontrar durante la práctica de cualquier actividad física y deportiva. Por ejemplo, durante el juego del baloncesto, una acción o praxis motriz es algo muy concreto, como puede ser un pase que doy a un compañero que se dirige a la canasta contraria y que está situado delante de mí, sin adversarios alrededor, siendo mi intención el acercarnos a la zona de tiro contraria. Otra acción es efectuar el bote tenso y hacia delante en carrera y por el lateral de la cancha, cuando el ritmo de juego es rápido, y con la intención, otra vez, de acercarnos a la zona de tiro contraria. Desde la Filosofía de la ciencia diríamos que la acción motriz es el objeto de estudio, es lo que los profesores y entrenadores quieren enseñar y es lo que los investigadores de la Ciencia de la acción motriz quieren investigar. Entonces, también diremos que el factor de especificidad de todas las prácticas físicas y los deportes es la acción motriz/praxis motriz; es, como dijimos, la esencia misma de las prácticas motrices. Todos hacemos cosas, realizamos algo, provocamos algo. Pero hay una distinción fundamental entre cualquier cosa que se haga y lo que se hace con la intención de hacer intervenir la motricidad de la persona. Esto último es acción motriz o praxis motriz, y su intención se denomina "objetivo motor".

En esta ciencia, como en cualquier otra forma de conocer el mundo, hay terminología específica. Nuevos conceptos todos estos que hemos visto, y muchos más que encontraremos. No hay que doblegarse ante la dificultad; muy al contrario, es todo un reto, y los deportistas y practicantes sabemos bastante de cómo superarlos. Ante nuevas ideas y nuevos avances nuevas palabras, que expresarán con exactitud lo que se quiere decir. Si las palabras que existen en la actualidad no son adecuadas hay que proponer otras nuevas y, luego, ir acostumbrándose a ellas, hasta que se incorporen al vocabulario que utilizamos habitualmente. Es paradójico que un gran número de investigadores con titulación específica (por ejemplo, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Licenciado en Educación Física) realizamos investigaciones sobre materias no específicas (Fisiología del esfuerzo, Biomecánica, Sociología del deporte, Gestión deportiva, Historia de la actividad física). ¿Será que muchos investigadores no tenemos todavía suficiente confianza en que nuestras investigaciones lleguen a ser correctamente aceptadas y reconocidas si estudiásemos deportes, juegos motores, expresión corporal, introyección motriz, actividades en la naturaleza, técnica, táctica o iniciación deportiva? ¿Qué por qué una Ciencia de la acción motriz? ¡Porque precisamente eso es lo que nos identifica! Identifica a los titulados, a los estudiantes y a los investigadores de las actividades físicas y deportivas, identifica a los profesionales (entrenadores, profesores, animadores, terapeutas...) y, por supuesto, identifica a los practicantes y a los deportistas. Si nos identifica y es nuestro, vamos a dedicarnos a lo nuestro.

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DEL CONTRAATAQUE EN BALONMANO.

PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF HANDBALL FAST BREAK

Andrés González Ramírez
Profesor de Balonmano
Instituto Universitario ACJ. Montevideo. Uruguay.
andresbalonmano@gmail.com

Fecha de recepción: 10 de Mayo de 2009.
Fecha de aceptación: 12 de Diciembre de 2009.

Resumen

En el presente artículo se realiza un estudio de la fase de contraataque (CA) en balonmano a partir de diferentes parámetros y universales: espacio, tiempo, red de comunicación y contracomunicación motriz, red de interacción de marca, sistema de puntuación y sistema de roles.

Los dos objetivos que se plantean son: la conceptualización y definición del contraataque desde el punto de vista praxiológico, y el desarrollo de un modelo que nos permita establecer la lógica interna de esta fase del juego.

Palabras clave: balonmano, contraataque, Praxiología Motriz.

Abstract

This article is about fast break in handball, starting from parameters and universal: space, time, network communication and against communication, marking interaction nets, scoring and roles systems.

Two are the objectives of this work: the concept and definition of fast break from a praxiological point of view, and the development of a model that allows us to settle an internal logic of this game stage.

Key words: handball, fast break, Motor Praxiology.

Introducción

La praxiología motriz como ciencia permite desentrañar la lógica interna que se manifiesta en las situaciones deportivas. La profundidad y extensión de las investigaciones pueden ser variables, considerando que una situación praxiomotriz puede ser una actividad completa como un encuentro de balonmano, o también partes o aspectos parciales como el conjunto de contraataques de un partido (Hernández y Ribas, 2005).

Desde esta perspectiva, diferentes autores han aplicado el análisis de parámetros y universales en el balonmano (Antón, 1992; Lasierra, 1993; Hernández Melián, 1998; Gutiérrez Aguilar, 2004; López Graña, 2006). En el presente artículo, se pretende realizar una aproximación al estudio de la lógica interna del contraataque en balonmano, y las consecuencias funcionales que se derivan, valorando las peculiaridades que se manifiestan en esta fase de juego y que la diferencian del ataque posicional organizado. Analizaremos el espacio, el tiempo, la red de comunicación y contracomunicación motriz, la red de interacciones de marca, sistema de puntuación y el sistema de roles.

Marco teórico

A partir de las clasificaciones de las actividades lúdico-motrices, Hernández (1998: 20) define el **balonmano** como "un deporte sociomotriz de cooperación/oposición, desarrollado en un espacio estandarizado y de utilización común por los participantes, los cuales intervienen simultáneamente sobre el móvil y cuyo objetivo es introducir el balón en la portería contraria, utilizando para ello los medios permitidos en el reglamento".

El balonmano se caracteriza por la constante correlación de situaciones de ataque y defensa durante el ciclo de juego. El equipo con posesión del balón se encuentra en ataque, mientras su rival está en fase defensiva (Antón, 1990). A su vez, es habitual la utilización de la división que Antón (2000) atribuye a la escuela rumana, y que diferencia cuatro fases del ataque: contraataque, contraataque ampliado, organización del ataque y ataque organizado (Cercel, 1980). El **contraataque**, por tanto, es la fase que

sucede a la defensa y antecede a la organización del ataque. Comienza con la entrada en posesión del balón y, como afirma Gutiérrez (1999: 2), tiene “como objetivo principal la transición rápida del balón con la finalidad de obtener una situación ventajosa de lanzamiento”. Laguna (1998: 3) define el contraataque por un objetivo y una exigencia. “El objetivo: conseguir gol antes de la organización de la defensa rival. La exigencia: garantizar la posesión del balón”.

ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA DEL BALONMANO

Para Lagardera y Lavega (2003) los **universales ludomotores** son los “lentes de la praxiología motriz” que permiten descubrir la estructura básica de cualquier juego. Parlebas (2001: 463) define Universales como “modelos operativos que representan las estructuras básicas del funcionamiento de todo juego deportivo y que contienen su lógica interna”. Cada uno de estos modelos permite desvelar desde diferentes puntos de vista la realidad compleja del sistema de relaciones que se establece en el juego, y que sería imposible de captar desde un único modelo. Parlebas establece siete universales ludomotores: red de comunicación motriz, red de interacción de marca, sistema de puntuación, sistema de cambio de roles, sistema de cambio de subroles, código gestémico y código praxémico (Lagardera y Lavega, 2003).

Tomando como ámbito de referencia la sistémica, Hernández (2005) propone como **parámetros configuradores de la estructura** de los deportes a los siguientes: El reglamento o reglas de juego, la técnica o modelos de ejecución, el espacio de juego y sociomotor, el tiempo deportivo, la comunicación motriz y la estrategia motriz. En los deportes de cooperación/oposición, la incidencia de estos seis parámetros no se produce con igual importancia o prioridad. Así, “el parámetro estrategia unido al de comunicación forman el núcleo entorno al cual gira prioritariamente el desarrollo de la acción de juego” (Hernández, 2005: 120).

También con carácter sistémico, López Graña (2006) siguiendo a Lago (2000) para su análisis funcional del balonmano parte de sus componentes estructurales: reglamento, el espacio, el tiempo, la meta, el móvil, compañeros y adversarios. Estos elementos “interaccionan en el juego dando lugar, mediante las consecuencias funcionales que de ellos emanan, a la lógica interna de nuestro deporte” (López Graña, 2006, pp. 24).



Figura 1. Elementos configuradores de la lógica interna en deportes de equipo de espacio común y participación simultánea. (LAGO, 2003 citado por MARTÍN y LAGO 2005, pp.103)

Por su parte, Lasierra (2008) considera que un análisis integrado del juego debe partir del conocimiento de su **estructura funcional**, atendiendo a las capacidades individuales, los factores de relación y los factores interactivos que lo forman. Los **factores relacionales e interactivos**, forman parte de la lógica interna. Su combinación, en función del reglamento, define las situaciones y acciones de juego, independientemente del sujeto que las ejecute. Para este autor, en balonmano los factores de relación son el espacio, el tiempo y el móvil; mientras que las prácticas de colaboración y oposición, y de ataque y defensa son los factores interactivos. Las capacidades individuales formarán parte de la lógica externa.

Para Antón (1998), el éxito de cada acción individual o colectiva viene determinado por la adaptación a las situaciones constantemente cambiantes que se dan en el juego como consecuencia del **sistema de relaciones** que se establecen entre los elementos constituyentes del balonmano: compañeros, adversarios, balón, espacio, portería y reglas; que actúan en permanente interacción.

MÉTODO

El presente estudio se ha realizado con metodología cualitativa. En la primera parte de revisión documental se valoraron los modelos planteados en balonmano para los diferentes parámetros de análisis. Posteriormente, se realizó la modelización de las situaciones de contraataque, así como se analizaron y concretaron los diferentes parámetros. A partir de la observación se pusieron a prueba la validez de los planeamientos. Para ello, se observaron 489 secuencias de contraataque en 14 partidos de liga ASOBAL durante las temporadas 2008-2010.

DISCUSIÓN

ESPACIO

El espacio deportivo en el que se desarrolla el balonmano es un espacio sociomotor totalmente estandarizado y estable (Hernández, 2005). Se trata de un espacio que **no genera incertidumbre del medio**. En las situaciones de contraataque las diferentes acciones de juego se realizan a través de todo el terreno de juego (40x20 m.), que supone el **espacio compartido para recorrer** delimitado por las reglas.

Tomando como referencia la interacción motriz, se trata de un **Espacio Sociomotor**, donde se desarrollan las interacciones de cooperación y oposición durante el desarrollo de todas las situaciones de contraataque.

Podemos distinguir tres subespacios que condicionan las acciones de contraataque y que están definidos por el reglamento. Por un lado, las áreas de porterías, que suponen **espacios invariables exclusivos** del portero propio, y la zona de transición entre ambas, que supone el **espacio invariable de utilización común**.

Además, la mitad del terreno de juego del equipo que no posee el balón es una **zona invariable restringida** temporalmente por el reglamento para el equipo que debe ejecutar el saque de centro (López Graña, 2006). Esto supone que ningún jugador atacante puede cruzar la línea de medio campo hasta la indicación del árbitro, condicionando la ejecución de las situaciones de contragol.

En función del desarrollo del juego podemos considerar otros subespacios, no delimitados por el reglamento, donde “se desarrollan determinados comportamientos de los jugadores debido a la propia dinámica del juego, a los planteamientos estratégicos y tácticos del equipo y de los propios jugadores” (Hernández, 2005:130). Así, podemos considerar para el análisis de las situaciones de contraataque:

1. Zona de inicio.
2. Zona de desarrollo.
3. Zona de finalización.

En la zona de inicio el equipo que se encuentra en defensa entra en posesión del balón, pasando inmediatamente a realizar las acciones de contraataque. En la zona de desarrollo, se realiza la progresión de atacantes y balón hacia el área contraria buscando alcanzar zonas eficaces de finalización, mientras que el equipo defensor intenta oponerse a la progresión y a obtención de espacios favorables para la finalización. En la zona de finalización se produce la resolución del contraataque próximo a la zona de anotación.

Atendiendo al concepto de **espacios de rentabilidad táctica** (Martín y Lago, 2005), en la zona central próxima al área se incrementa la posibilidad de conseguir tantos, siendo el lugar desde donde se producen la mayor parte de los lanzamientos en contraataque (Gutiérrez Aguilar, 1999; González y Martínez, 2005).

Tiempo

Desde el punto de vista **reglamentario** no hay limitación de tiempo para realizar un contraataque, siempre que se desarrolle dentro de los límites temporales del juego.

Desde el punto de vista **funcional**, el contraataque se realiza en un breve espacio de tiempo (muy pocos segundos). Por definición, el contraataque supone alcanzar zonas de lanzamiento eficaz con rapidez, evitando el repliegue contrario. Esta relación entre el espacio y el tiempo, determina la alta velocidad con la que se ejecutan las acciones de contraataque.

En todo caso, es importante establecer el **comienzo y el final de la situación de contraataque**. Para ello se define:

1. Inicio. Entrada en posesión del balón por parte del equipo que se encontraba en fase de defensa.
2. Final. Se pueden dar diferentes circunstancias que suponen el final del contraataque:
 - Consecución del objetivo: Gol

- Obtención de una situación favorable: lanzamiento de 7 metros.
- Mantenimiento de la posesión de la pelota, pasando a la fase de ataque organizado (falta defensiva o control del juego)
- Pérdida de la posesión de balón y pase a fase defensiva.

Red de comunicación y contracomunicación motriz

Parlebas (2001:81) define la comunicación motriz como "interacción motriz de cooperación, esencial y directa". A esta interacción práctica realizada entre compañeros se le opone la acción de los adversarios, quienes se sirven de la contracomunicación motriz, definida como interacción motriz de oposición, esencial y directa, para contrarrestar directamente la realización de la tarea (Parlebas, 2001). El grafo cuyos vértices representa a los/as jugadores/as y cuyos arcos simbolizan estas interacciones representa las redes de comunicación presentes en el juego.

Evidentemente, durante las situaciones de contraataque se establece una comunicación de colaboración, esencial y directa entre compañeros/as del mismo equipo que se manifiesta a través de la progresión del balón y las diferentes acciones de ayuda. Dentro del equipo que realiza el repliegue, también se manifiesta la comunicación motriz entre compañeros/as, pudiendo coordinar las diferentes acciones defensivas.

La contracomunicación se establece como respuesta del equipo defensivo que se opone al atacante, evitando su progresión y dificultando la comunicación que se genera a través de los pases y de las acciones de ayuda. También se manifiesta en las acciones de contacto corporal que evitan la progresión de los/as jugadores/as atacantes.

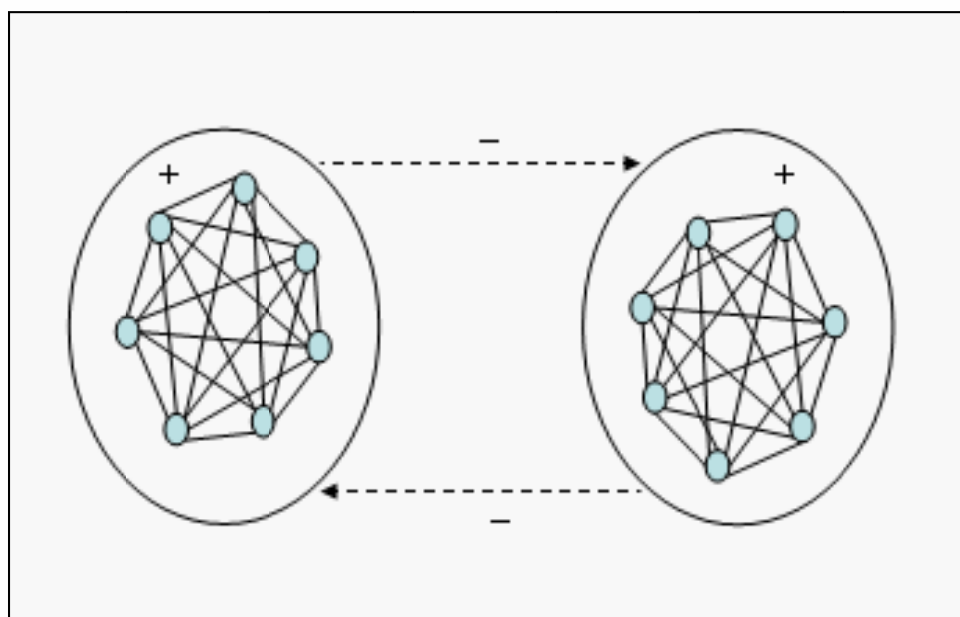


Figura 2. Representación gráfica de la red de comunicación y contracomunicación en balonmano. (A partir de Parlebas, 2001).

En la figura 2, podemos observar gráficamente las diferentes asociaciones posibles entre los jugadores, lo que genera un modelo muy general y poco aclaratorio de las relaciones que se establecen en el balonmano.

Profundizando en este aspecto, Martín y Lago (2005) consideran que en el balonmano las asociaciones entre jugadores responden a un modelo mixto, con vínculos predeterminados (extremos-laterales, laterales-central), y para otros esporádico (pivotes). También Antón (2005, 2006), ha realizado diferentes estudios sobre la comunicación motriz entre los jugadores de ataque, valorando la importancia del equilibrio en la circulación del balón y la importancia cualitativa y cuantitativa del número de pases de cara al entrenamiento específico. En ambos casos, el estudio de las redes de comunicación se realiza a partir de la fase de organización del ataque.

Por tanto, consideramos importante establecer un modelo específico para el análisis de las redes de comunicación motriz en las situaciones de contraataque, que valore la utilización de la totalidad del espacio de juego, y no solo un sector del terreno de juego, así como el carácter secuencial de esta fase de juego. Para ello deberemos profundizar en los aspectos matemáticos de estas relaciones (teoría de grafos, teoría de redes, teoría de juegos, etc.). Desde nuestro punto de vista, se deben valorar también las características iniciales del sistema que condicionan el desarrollo del contraataque.

Red de interacción de marca

La red de interacción de marca, “representa las interacciones motrices que dan al equipo que las realiza, una ventaja que influye directamente en el marcador o tanteo final” (Hernández Moreno, 2005: 95).

En balonmano, el objetivo del contraataque es obtener un gol, estableciendo una red antagonista entre quien obtiene el gol y el equipo que lo recibe. Todas las acciones van encaminadas a conseguir esa meta o evitarla.

En el análisis de las situaciones de contraataque se pueden establecerse otros criterios de éxito, que no suponen la obtención de un gol, pero que suponen una clara rentabilidad táctica. Por ejemplo, supone un éxito relativo para el ataque:

- El contraataque finaliza con un lanzamiento de 7 metros.
- El contraataque finaliza con una exclusión (2') de un jugador que repliega.

Supone un éxito relativo para la defensa:

- El contraataque termina con falta defensiva, aunque no se recupera la posesión de la pelota.
- El contraataque termina con control de balón atacante, pasando a la fase de organización del ataque.

Sistema de puntuación

Las características del balonmano permiten subdividir un partido en unidades más pequeñas. Martin y Lago (2005:89) definen estas “unidades de competición como aquellas conductas que se producen en un ciclo ataque-defensa y sus efectos en el rendimiento”. Salesa (2009:10) por su parte, utiliza para el análisis de la eficacia del juego el concepto secuencia, “intervalo de tiempo que transcurre desde la recuperación del balón hasta que se produce una acción registrable (resultado), que tiene lugar en un momento determinado”.

Considerando la posibilidad de valorar el resultado de las secuencia defensa-contraataque, podemos establecer un sistema de puntuación determinado por la obtención o no de un gol, como apunta Gutiérrez Delgado (2004).

Podemos diferenciar cuatro situaciones:

- *Valor 0-0*. El equipo que realiza el contraataque, recupera el balón en la defensa y finaliza el CA no obteniendo un gol.
- *Valor 1-0*. El equipo que realiza el contraataque, recupera el balón en la defensa y finaliza el CA con éxito obteniendo un gol.
- *Valor 0-1*. El equipo que realiza el contraataque, recupera el balón después de un gol, sacando de centro e iniciando el CA (Contragol). Finaliza el CA sin éxito.
- *Valor 1-1*. El equipo que realiza el contraataque, recupera el balón después de un gol, sacando de centro e iniciando el CA (Contragol). Finaliza el CA con éxito y obtiene un gol.

Este sistema de puntuación se justifica en el hecho de entender la causa de inicio y la entrada en posesión del balón como elemento que condiciona la situación y las conductas que se desarrollan, sobre todo desde el plano afectivo.

Sistema de roles

Parlebas (2001: 339) define rol sociomotor como el “conjunto de comportamientos motores que en un juego deportivo están asociados a un estatus sociomotor concreto”, siendo el estatus el conjunto de derechos y prohibiciones prescritas por el reglamento. Para Hernández Moreno (2005: 140) esta definición es insuficiente, ya que la “definición de rol sociomotor debe hacerse a partir de la situación de juego, la cual de acuerdo a la lógica interna del deporte de que se trate genera un conjunto de comportamientos definidos y diferenciados del jugador”. Este autor, para los deportes de equipo, establece tres roles: jugador con balón, jugador sin balón del equipo que posee el balón y jugador del equipo que no posee el balón.

Para el análisis del contraataque partiremos de la noción de Rol Estratégico utilizada por Lasierra (1993) y Gutiérrez Aguilar (2004) a partir de los aportes de Hernández Moreno (1987). El rol estratégico se refiere a un sector de la estrategia motriz, y hace referencia a ciertos aspectos de la situación y el estatuto, entendiéndose éste último como la tarea praxiomotriz, o también el conjunto de objetivos motores y condiciones del entorno (Hernández y Ribas, 2007).

Así, además de la diferenciación de roles entre el jugador de campo y el portero establecidas por el reglamento, Gutiérrez Aguilar (2004) a partir de las aportaciones de Argudo y Lloret (1999), establece cinco roles para el balonmano: Jugador con balón,

Jugador sin balón del equipo que lo tiene, Jugador sin balón del equipo que no lo tiene, Jugador sin balón del equipo que no lo tiene frente al jugador con balón, y portero.

Por otra parte, Antón (1990) considera tres situaciones de análisis (lejos de la portería, cerca de la portería y en situación de lanzamiento), estableciendo cinco roles distintos, con objetivos y alternativas de acción diferenciadas. En las dos primeras situaciones los roles son: poseedor de balón, compañero del poseedor y adversarios. En las situaciones de lanzamiento estarían el lanzador y el portero.

Desde nuestro punto de vista, y atendiendo a las condiciones variables a lo largo del espacio de desarrollo del contraataque, establecemos la siguiente propuesta (cuadro 1):

	Entrada en posesión de la pelota e inicio del CA	Desarrollo del CA	Finalización
Roles	Golero/a iniciador/a Iniciador/a: Jugador/a con balón Compañero/a de jugador/a con balón Oponente sin balón	Jugador/a con balón Compañero/a de jugador/a con balón Oponente sin balón Golero/a	Lanzador/a Oponente sin balón Golero/a

Cuadro 1: Roles en función de las partes del contraataque.

Podemos por tanto establecer los siguientes roles, con un status diferenciado dentro de la situación y con alternativas de acción propias (cuadro 2):

- Golero/a iniciador/a
- Iniciador/a (Jugador/a con balón).
- Compañero/a de jugador/a con balón.
- Oponente sin balón
- Jugador/a con balón
- Golero/a.
- Lanzador/a (finalizador/a)

En casos especiales, podría darse la posibilidad de otros dos roles durante la fase de desarrollo, como son los jugadores en espera para el cambio. Algunos equipos realizan cambios ataque-defensa y defensa-ataque durante el contraataque:

- Jugador en espera ofensivo.
- Jugador en espera defensivo.

Las posibilidades de cambios de roles se exponen en cuadro 5.

Rol inicial	Cambio de rol
Golero/a iniciador/a	→ compañero/a de jugador/a con balón → Lanzador/a
Iniciador/a (jugador de campo)	→ compañero/a de jugador/a con balón → Jugador/a con balón → Lanzador/a
Compañero/a de jugador/a con balón	→ Jugador/a con balón
Oponente sin balón	→ Golero/a defensivo/a
Jugador/a con balón	→ compañero/a de jugador/a con balón → Lanzador/a
Golero/a defensivo/a	→ Oponente sin balón
Lanzador/a	→ Lanzador/a → Compañero/a de jugador/a con balón

Cuadro 2: Cambios de roles durante las situaciones de CONTRAATAQUE.

Una vez establecidos los cambios de roles, podemos representar en el siguiente grafo la red cambios de roles (figura 3):

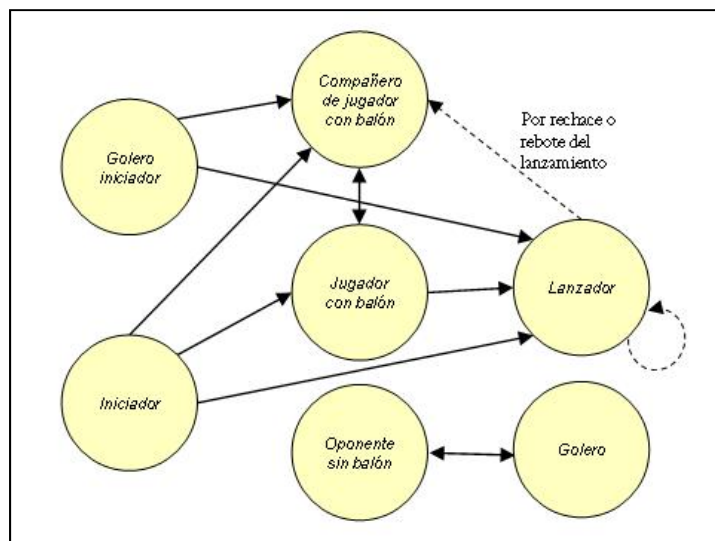


Figura 3: Representación gráfica de la red de cambio de roles.

Podemos observar que algunos roles son direccionales. Así, en situaciones normales de juego, asumir el rol de lanzador supone poner fin a la situación de contraataque. Excepcionalmente, existe la posibilidad de un rechace o rebote con un nuevo lanzamiento rápido en situación de clara ventaja.

En el caso de los roles defensivos durante el repliegue, es habitual que el golero/a defensivo/a se coloque fuera del área para disuadir el primer pase de contraataque, asumiendo el rol de Oponente sin balón, recuperando el rol de Golero/a al reingresar al área.

Una vez finalizada la situación de contraataque, la red de cambios de roles permite mantener los roles ofensivos (CA a organización del ataque) y defensivos (repliegue a defensa posicional), o cambiar los roles de ataque y defensa entre los jugadores de los dos equipos.

Conclusiones

La praxiología motriz permite un análisis de las situaciones de juego que resulta muy útil para el estudio de la fase de contraataque en balonmano. A partir de los diferentes parámetros y universales analizados hemos podido ir desarrollando y extrayendo las características y propiedades que se manifiestan en esta fase del juego y que determinan su lógica interna.

Podremos concluir que el contraataque es una situación sociomotriz de cooperación/oposición, desarrollada en un espacio estandarizado y de utilización común de los participantes. Su duración es breve, con un inicio, desarrollo y final. Se identifican siete roles distintos (cinco ofensivos y dos defensivos), con cambios de roles ofensivos entre los jugadores de ataque y roles defensivo entre los jugadores en repliegue a lo largo de la situación. El cambio de roles ofensivos-defensivos supone el final del contraataque.

Por último, debemos profundizar en el análisis de las redes de comunicación y contracomunicación durante el contraataque. Estas situaciones requieren de un modelo específico, que atienda a las características específicas que hemos observado, y que propondremos para próximos trabajos.

Bibliografía

- ANTÓN, J. L. (1990). Balonmano: Fundamentos y etapas de aprendizaje. Gymnos. Madrid.
- ANTON, J. L. (1998). Balonmano: Táctica grupal ofensiva. Gymnos. Madrid.
- ANTON, J. L. (2000). Balonmano: perfeccionamiento e investigación. INDE. Barcelona.
- CERCEL (1980). Balonmano. Ejercicios para las fases del juego. Sport-Turism. Bucarest.

- FERNÁNDEZ CHIFFLET, S. (2009). "¿Por qué praxiología motriz en educación física?" Curso de actualización. IUACJ. Montevideo.
- GONZÁLEZ, A Y MARTÍNEZ, I. (2005). Estudio de la eficacia del contraataque en las fases finales de los Campeonatos de España Juveniles 2004. C.T. nº 247. *Área de Balonmano*, nº 36, pp. 9-15.
- GUTIÉRREZ AGUILAR, O. (1999). Análisis de las situaciones de contraataque del mundial Egipto'99. Comunicación Técnica Nº 188. *Área de balonmano*, Nº 9: 2-9.
- GUTIÉRREZ AGUILAR, O. (2004). Adopción del quinto rol sociomotor al balonmano. C.T Nº 227. Cuadernos técnicos. Real Federación Española de balonmano. pp. 2-9.
- GUTIÉRREZ DELGADO, M. A. (2004). El contragol. C. T. nº 226. *Comunicaciones técnicas* Nº 2: 14-20. Real Federación Española de Balonmano.
- HERNÁNDEZ MELIÁN, L. (1998). Análisis praxiológico de la estructura funcional del balonmano. *Revista de Entrenamiento Deportivo*. Tomo XII. Nº 1. pp. 19-27.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (2005). Fundamentos del deporte: Análisis de las estructuras del juego deportivo. (3ª edición). Inde. Barcelona.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. y RODRÍGUEZ, J.P. (2002). *Cuestiones de método en praxiología motriz: marco general*. Actas VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz. INEF Lleida. Editorial INEF Lleida, pp. 53-75.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. y RODRÍGUEZ, J. P. (2004). *La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones*. Inde. Barcelona.
- LAGARDERA, F. y LAVEGA, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo. Barcelona.
- LAGUNA, M. (1998). El contraataque: la mejora de las capacidades técnico-tácticas de los jugadores como base del aumento del rendimiento. Cuadernos técnicos. C. T. Nº 169. *Area de balonmano* Nº 4: 2-10.
- LASIERRA, G. (1993). Análisis de la interacción motriz en los deportes de equipo. Aplicación del análisis de los universales ludomotores al balonmano. *Apunts* Nº 32. Barcelona. pp. 37-53.
- LASIERRA, G. (2008). "Fundamentos del deporte". Curso de formación IUACJ. Montevideo.
- LOPEZ GRAÑA, M. (2006). El sistema juego: justificación de un análisis estructural y funcional del balonmano como paso previo a la elaboración de un entrenamiento integrado. Comunicación técnica Nº 258. *Área de balonmano*. Nº 39. pp. 17-24.
- LÓPEZ LEÓN, R. (1999). Los deportes colectivos: El balonmano (acercamiento al planteamiento educativo de los deportes de equipo). *Comunicación técnica nº 182*, RFEBM.
- MARTÍN, R. y LAGO, C. (2005). *Deportes de equipo: Comprender la complejidad para elevar el rendimiento*. Inde. Barcelona.
- MORENO, F. (2004). *Balonmano: Detección, selección y rendimientos de talentos*. Gymnos. Madrid.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: Léxico de Praxiología Motriz*. Paidotribo. Barcelona.
- PRIETO, G.; SAMPEDRO, J.; LORENZO, A. Y PIÑEIRO, R. (2004). *Tareas motrices: análisis, diseño y selección*. Comunicación. III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte.
- SALESA, R. (2009). Análisis secuencial de la eficacia en ataque en balonmano I. Marco teórico. *Área de balonmano* Nº 51. pp. 8-15.

PRÁCTICAS MOTRICES INTROYECTIVAS: UNA VÍA PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO-PERSONALES

INTROJECTIVE MOTOR PRACTICES: A PRACTICAL WAY TO DEVELOP SOCIO-PERSONAL SKILLS.

Glòria Rovira Bahillo
EUSES-Garbí (Centro adscrito a la Universidad de Girona)
Grupo de Estudios Praxiológicos INEFC (Centro adscrito a la Universidad de Lleida)
gloria.rovira@cadscrits.edu

Fecha de recepción: 09 de Marzo de 2010.
Fecha de aceptación: 20 de Mayo de 2010.

Resumen

En este artículo analizamos la pertinencia de incluir las prácticas motrices introyectivas en la formación universitaria de los maestros de Infantil y Primaria así como para los profesionales en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Una investigación con un grupo de estudiantes de Magisterio de Educación Infantil ha permitido mostrar el impacto emocional, afectivo y motor originado en la práctica de situaciones motrices introyectivas. De ahí que se considere prioritario incluir una educación motriz consciente y sensitiva en la formación inicial de los maestros, una educación que contribuya a la adquisición de competencias sociales y personales como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía con los demás, que oriente y estimule a los estudiantes, futuros maestros, a emprender un proceso constante de mejora personal y profesional.

Palabras clave: situaciones motrices introyectivas, competencias socio-personales.

Abstract

This article we analyse the relevance of including introjective motor situations in university education of Childhood and Primary teachers and for professionals in the field of Physical Activity and Sport.

A research with a group of student teachers of Early Childhood Education has allowed to show the emotional, affective and motor originated in introjective motor situations. Hence the education to be targeted include motor and sensory awareness in the initial training of teachers, an education that contributes to the acquisition of personal and social skills and self-awareness, emotional self-regulation, empathy with others, to guide and encourage students, future teachers, to undertake a constant process of personal and professional improvement.

Key words: introjective motor situations, social and personal skill.

Introducción

Los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte sienten vocación y pasión por el mundo de las prácticas motrices, deportes, juegos o cualquier otra manifestación motriz, pero a pesar de esto, nuestros alumnos y alumnas viven con una especie de "desconexión sensitiva", "desconectados de sí mismos", como diríamos en la jerga; expertos con el balón pero con la musculatura posterior acortada hasta el extremo que les resulta tan doloroso como difícil permanecer de pie alineados en actitud contemplativa, necesitando moverse constantemente, inquietos; o excelentes gimnastas, acróbatas, pero atenazados por lesiones vertebrales, surcados de pies a cabeza por múltiples dolores y lesiones más propios de una persona enferma que de jóvenes estudiantes de Educación Física.

Ante este panorama, debemos cuestionarnos qué estamos haciendo mal ¿cuál es la educación física que se enseña en las escuelas e institutos? ¿Qué formación reciben los estudiantes en la universidad? Y en la estrenada convergencia europea ¿hacia dónde pretendemos ir, qué función social le otorgamos a la Educación Física?

El propósito de este artículo es poner en valor el papel del conocimiento de uno mismo, el autoconocimiento sensitivo, en la formación universitaria y mostrar que no se trata de una pretensión disparatada, sino muy pertinente y cabal, y por supuesto coherente con una educación competente para los futuros graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, tanto así como para los Maestros de Educación Primaria e Infantil.

Marco teórico

Cuando hablamos del autoconocimiento sensitivo nos referimos a la capacidad para tomar consciencia de nuestras sensaciones, prestamos atención, poder discriminar el estado de cualquier parte u órgano del cuerpo, hacemos cargo de nuestra existencia, no imaginarnos o pensar en el cuerpo y las sensaciones, sino experimentarlas, vivirlas.

Pero en esta sociedad sumamente racionalizada, en la que impera la incultura física, estamos más preocupados por nuestra apariencia externa, instalados en el mundo de los pensamientos y las pasiones; no prestamos atención a las sensaciones, vivimos con una especie de discapacidad sensitiva, en un *estado* de sonambulismo, con el "piloto automático", programados, inconscientes, desatendemos la propia respiración o abandonamos nuestra postura, mientras se va gestando poco a poco un profundo malestar y crispación, hasta sentirnos bloqueados, estresados o ni tan solo saber cómo nos sentimos.

A veces, incluso necesitamos experimentar un dolor profundo o sufrir una grave lesión para darnos cuenta de este estado, por lo que esta nefasta actitud solo puede conducirnos a un vivir "bajo mínimos" (Csikszentmihalyi, 2000), desequilibrados, atrofiados, comprometidos nuestro bienestar y calidad de vida.

Aunque también podemos darnos cuenta de este hecho, estimular y activar nuestra sensibilidad, tomar consciencia de nuestra existencia sensitiva y aprender a autorregularnos en busca del equilibrio psicosomático tantas veces deteriorado; podemos aprender a respirar conscientemente y saborear el bienestar que esto nos aporta o a estirarnos con lentitud y fruición eliminando rigideces y tensiones, por supuesto, gracias a la acción motriz consciente, es decir, a través de la práctica regular de *situaciones motrices introyectivas*.

Bajo la denominación de prácticas motrices introyectivas nos encontramos prácticas como el *Yoga*, el *Tai-Chi*, el *Qi-Gong*, la *Eutonía*, la *Antigimnasia* o el *Stretching Global Activo*, métodos, disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicosomático (Lagardera y Lavega, 2003).

Este término acuñado por Lagardera nos permite identificar y referimos a un grupo de prácticas motrices con una lógica interna particular, al conjunto de prácticas motrices de autoconocimiento como parte indispensable del legado de la educación física, sea cual sea el nivel educativo.

Tal es el caso de la experiencia pionera por él desarrollada en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña en Lleida, un proyecto educativo en el que propone la asignatura de prácticas motrices introyectivas, realizando el seguimiento y optimización de las conductas motrices introyectivas de los estudiantes, toda una pedagogía de las conductas motrices (Lagardera, 2000; Lagardera y Lavega, 2005; Parlebas, 2001) aplicada durante más de diez años. Aunque tenemos que lamentar su reciente desaparición en los estudios de grado, no sin sentir cierto desánimo y desconfianza hacia las pretensiones de la convergencia europea ¿A caso aprender a respirar o sentir la propia postura, aprender a convertir los pies, las manos, la espalda o a todo el cuerpo en la primera y mejor escuela de la vida (Lagardera, 2007:45) no es crucial para la Educación Física del siglo XXI?

Sin duda se nos hace difícil imaginar un educador físico incapaz de estimular en sus alumnos un proceso de mejora sensitiva, incapaz de cuidar de sí, de hacerse cargo de su vida, y este es el riesgo de marginar la introyección motriz en la formación universitaria. Por lo que insistimos en el interés de una educación física donde la introyección motriz se

entienda como un proceso vital de suma importancia en el desarrollo humano, donde las conductas motrices introyectivas se consideren competencias básicas para la formación.

En este sentido la experiencia pedagógica llevada a cabo con un grupo de estudiantes de primero de Magisterio de Educación Infantil muestra el alcance que la práctica de situaciones motrices introyectivas ha tenido para ellos.

Esta propuesta parte de la consideración que la práctica de situaciones motrices introyectivas suscita en los participantes conductas motrices consideradas a priori competencias socio-personales (Bisquerra, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007) fundamentales en la formación del docente, tales como:

El **autoconocimiento**: como la capacidad para tomar conciencia de sí, sabiendo discriminar mediante la atención la vida de cualquier órgano o parte del propio cuerpo, ahondando en el conocimiento de uno mismo, en la conciencia sensitiva.

La **autorregulación**: como la capacidad para reconocer en uno mismo las respuestas de alarma ante los conflictos o las situaciones críticas propias del desempeño de la labor docente y actuando en consecuencia, eliminando o mitigando los estados de tensión, estrés, ansiedad o dolor en pos del bienestar y equilibrio psicósomático.

Y, la **empatía**: como la capacidad para relacionarse con los demás actuando con la sensibilidad, amor y respeto requeridos en la profesión docente, en la necesaria connivencia afectiva entre maestro y alumno, y por supuesto, entre iguales.

Competencias especialmente trascendentes en el maestro de educación infantil por su implicación afectiva en la comunicación sensomotriz que establece con sus alumnos, más allá de la palabra, en su actitud, en el diálogo tónico. De ahí que necesite ahondar previamente en su propia sensibilidad y percepción, para favorecer la comunicación, para desarrollar la capacidad de "escucha" tan necesaria para lograr sentir empatía con los niños y niñas; los maestros representan un modelo, a través de sus acciones muestran formas de actuar, por lo que será prioritario que tomen conciencia de sí, de sus actos, de sus estados de ánimo, dado el efecto que ejerce su presencia y la función ejemplarizante de sus acciones.

Además, las exigencias de la docencia en la etapa de la educación infantil, hace que los docentes sean proclives a acumular tensiones, estrés, lo que conduce en numerosos casos a padecer una depresión nerviosa, siendo frecuentes las bajas laborales por este hecho (Asensio, Carrasco, Núñez y Larrosa, 2006; Zabalza, 2004), de modo que el docente requiere de una competencia de autorregulación que le capacite para darse cuenta de las respuestas de alarma y la capacidad para lograr mitigar, cuando no, eliminar las consecuencias negativas que acarrea para su vitalidad y bienestar.

Metodología

En este contexto educativo, se ha planteado una investigación cuyo objeto de estudio ha sido *conocer las vivencias de los estudiantes suscitadas en la práctica de las situaciones motrices introyectivas programadas* conocer las vivencias es un acercamiento al alumno, a sus emociones, sentimientos, afectos y pensamientos que emergen al poner en marcha un determinado tipo de acciones motrices, en este caso acciones motrices introyectivas.

Para ello se ha utilizado el diario de prácticas de los estudiantes como instrumento de recogida de datos. Consiste en un instrumento tan sencillo como efectivo, en el que plasman su singularidad los estudiantes, en un proceso de escritura íntimo y personal, donde sus relatos evocan las vivencias suscitadas en la experiencia práctica; un instrumento congruente y valioso para esta investigación, con el que se han obtenido datos muy significativos respecto al itinerario pedagógico vivido por los estudiantes a lo largo de las seis sesiones programadas en esta experiencia educativa.

Plantearse el estudio de las vivencias, de la subjetividad, trata de comprender qué ocurre en la parte oculta de la conducta motriz (Parlebas, 2005). Lo que implica un enfoque fenomenológico (Martínez, 1989), interpretativo o hermenéutico (Lagardera, 2002).

Al tratarse de una fenomenología de las impresiones suscitadas por la práctica de situaciones motrices, ha resultado absolutamente pertinente el modelo teórico de la praxiología motriz de Pierre Parlebas. Este proceder metodológico parte del análisis estructural de las prácticas motrices introyectivas programadas, puesto que son estos escenarios prácticos los que hacen emerger entre los estudiantes conductas motrices muy diversas; las vivencias de los estudiantes remiten a la impronta de una experiencia motriz, al significado que para cada uno de ellos tiene la práctica de los ejercicios didácticos programados, lo que implica que se puede vincular directamente la percepción subjetiva del participante con los rasgos de la lógica interna de la situación motriz practicada.

Esta investigación ha constatado que toda práctica motriz es susceptible de poder concebirse como un sistema praxiológico, lo que ha permitido elaborar un sistema de categorías *ad hoc* deduciendo como dimensiones de análisis los componentes de este sistema: *los participantes, el espacio, el tiempo y el material*, y definir los indicadores correspondientes a partir de la descripción de las relaciones intrasistémicas existentes entre los componentes del sistema praxiológico, es decir, de la lógica interna de cada uno de los ejercicios didácticos propuestos.

Al categorizar y codificar de este modo los discursos ha sido posible describir de forma inductiva una serie de unidades de análisis que identifican las vivencias acerca de los logros y las dificultades que emergen en la práctica, permitiendo su posterior interpretación en el contexto educativo en el que tienen sentido, a tenor de las competencias y objetivos didácticos pretendidos.

Interpretación

El análisis e interpretación de las vivencias ha permitido conocer el itinerario pedagógico seguido por los estudiantes, identificando las principales dificultades con las que se encuentran así como los indicadores de mejora y bienestar, lo que aporta una valiosa información en el momento de proponer la iniciación a las prácticas motrices introyectivas.

La primera fase permite describir los bloqueos, trabas o dificultades de distinta índole que asaltan a los estudiantes al iniciarse en las prácticas motrices introyectivas, tanto en las situaciones psicomotrices como en las sociomotrices.

Al tratarse de un grupo de participantes con poca o ninguna experiencia en este tipo de situaciones motrices, conocer y comprender cuáles son las principales dificultades y su diferente etiología proporciona una información válida para guiar la iniciación, la enseñanza y aprendizaje de la introyección motriz.

El principal obstáculo con el que se encuentran los participantes al iniciarse en las prácticas motrices introyectivas es la dificultad para prestarse atención. En estas prácticas motrices se propone una forma de sentirse poco habitual en lo cotidiano, y menos aún en el contexto académico universitario. Por lo que al inicio emergen entre los estudiantes sentimientos de vergüenza, timidez o pudor ante la extrañeza de los ejercicios didácticos realizados.

Surge entre ellos la necesidad de observar a los demás, al mismo tiempo que experimentan el sentimiento de sentirse observados, lo que dificulta la práctica motriz consciente. Especialmente en aquellos ejercicios que se realizan de pie y con los estudiantes distribuidos en círculo o libremente por la sala: *En estos ejercicios, en un principio nos hemos reído toda la clase, me imagino por la simple vergüenza que sentíamos haciéndolos, al ser algo nuevo y no muy común (Concha).*

Cuando no es así, la propia agitación derivada de la actividad frenética de la mente obstaculiza la atención sensible. Los testimonios de los estudiantes dejan al descubierto la cantidad de preocupaciones, tensiones, apegos y arquetipos mentales que emergen al ejercitarse. Se hace patente su agitación interna cuando sienten el torbellino de pensamientos, uno tras otro, creando imágenes mentales de forma incesante: *Cuando respirábamos de las distintas formas, me ha dado pie a pensar que tengo que hacer muchos trabajos y estudiar mucho por ello me he sentido agobiada (Brígida).*

De manera que se requiere una práctica motriz consciente y cotidiana para aprender a relativizar los pensamientos errantes, cuando no, aprender a dejarlos pasar sin aferrarse a ellos, tan solo observar como aparecen y desaparecen, lo que supone un logro de gran valor pedagógico, tanto para una formación como maestros y como personas.

En la cooperación motriz introyectiva emergen también algunas dificultades particulares, haciéndose patente la inseguridad en las propias acciones motrices, la aprensión y vergüenza a ser tocado o el rechazo a tocar a los demás, fruto de los temores, la vergüenza o los prejuicios en relación a la interacción motriz establecida con el otro: *La otra actividad, la de notar nuestra respiración con el compañero, en este caso compañera, me dio muchísima vergüenza aunque fuese mi amiga porque esta actividad requería mucho contacto, mucha sensibilidad, mucha atención...* (Lidia). Se trata de una interacción motriz de fuertes implicaciones emocionales, y por tanto exige superar prejuicios y resistencias, llenarse de confianza y respeto mutuos. Interacción motriz ante la que llegan a desatarse algunas reacciones emocionales adversas, rechazo al contacto corporal, vergüenza, nerviosismo, reacciones que informan sobre la necesidad de plantearse como objetivo didáctico prioritario que los estudiantes sean capaces de sentir a los demás a través del contacto y la mirada.

Los testimonios también dejan al descubierto que los estudiantes viven atezados por el dolor, de los pies a la cabeza, evidenciando achaques más propios de una persona enferma que de un joven estudiante de magisterio: *En la posición equilibrada, las rodillas me dolían mucho hasta los talones de los pies. Me ha costado mucho encontrar el equilibrio. Ha sido una lucha constante entre mis rodillas y mi mente. Ha sido una sensación desagradable* (Mireia). Éstos muestran las nefastas consecuencias a las que conduce la desconexión sensitiva aprendida en esta sociedad, una incultura física a la que aún no ha dado respuesta la escuela actual.

De sus relatos se desprende la necesidad de llevar a cabo una práctica motriz consciente y constante, de la pertinencia de una educación que estimule la atención sensible, que eduque en la responsabilidad para autorregularse. Por tanto, de la conveniencia de programar situaciones motrices introyectivas en la formación inicial del docente.

Al lograr superar o relativizar las dificultades iniciales se entra en otra etapa, en otra fase que informa sobre la consecución de objetivos en relación al aprendizaje de la introyección motriz, de hacer posible la emergencia de esa competencia hasta ahora oculta en sus vidas. Etapa que podemos llamar de iniciación a la autorregulación.

Este momento corresponde al descubrimiento de aspectos en los que antes no se reparaba. Se avivan las sensaciones, se intensifica la sensibilidad perceptiva, se toma consciencia de la propia capacidad de autorregulación, se es consciente de los recursos personales de los que se dispone para aprender a dirigir la atención hacia sí mismo. Porque al aprender a disciplinar la atención y educar la sensibilidad motriz es posible distinguir los matices en la propia corporalidad, sintiendo como uno se va abriendo y descubriendo la sensibilidad albergada en cada pliegue o rincón de sí mismo.

La educación de los sentidos permite hacerse cargo de uno mismo, es decir, a través de las prácticas motrices introyectivas uno aprende a prestar atención a su respiración, al estado de tensión o relajación de la musculatura, a la postura adoptada o a la alineación de la columna vertebral, en definitiva al propio equilibrio psicósomático: *He notado que mi respiración no es correcta, me cuesta respirar, es como si tuviera un tapón que no me deja inspirar del todo bien; pero poco a poco lo he ido corrigiendo, solo era cuestión de concentrarme en la respiración* (Sara). Al agudizarse la sensibilidad muchos aspectos que antes pasaban desapercibidos se presentan ahora de manera clara y consciente.

Por ello, este momento del aprendizaje se entiende como el *darse cuenta*, y se trata del primer paso para hacer consciente lo que hasta entonces permanecía oculto, inconsciente, para poder tomar consciencia de determinados automatismos comportamentales, apegos o arquetipos mentales que les conducen a experimentar dolor o malestar, como la respiración entrecortada, las desviaciones de la columna vertebral o el desasosiego ante la mirada del otro y lo más importante, comprueban en su propia piel que son capaces de activar y desarrollar la capacidad para regular estos estados. Es decir, empiezan a caer en cuenta de cómo pueden mitigar, cuando no, disolver sus dolencias, lo que se considera un resultado excelente para los estudiantes que se inician en este tipo de prácticas motrices.

Esto anuncia la consecución de un objetivo prioritario, que a tenor de sus vivencias, han superado con creces. Sus relatos son muy explícitos respecto a constatar un antes y un después de las prácticas motrices introyectivas. Comprueban que al activar la respiración diafragmática las tensiones se disuelven, que un masaje les permite

desprenderse de las preocupaciones o que sentarse con la espalda alineada desde el sacro hasta el occipital es una experiencia de equilibrio y bienestar.

Los relatos de los estudiantes también han sido abundantes y concluyentes acerca de las virtudes de la cooperación motriz introyectiva, corroborando las facilidades que el otro aporta para centrar la atención sensible, disfrutar de los ejercicios realizados, ayudando a disolver las tensiones y acercarse al estado de ensimismamiento: *Finalmente, hemos realizado una percusión sobre las cadenas musculares posteriores. La compañera que me la realizaba ha hecho posible el que sintiese toda mi masa muscular de esta zona y con ello acabar sintiendo un gran bienestar (Alicia)*. La cooperación motriz es, entonces, un recurso pedagógico muy valioso para optimizar las conductas motrices introyectivas de los participantes que se inician.

En este sentido, los objetos utilizados, también han facilitado la autoatención. Su estímulo contribuye a aumentar las sensaciones experimentadas, permite focalizar la atención hacia determinadas zonas corporales que de otra manera pasan inadvertidas o es más difícil sentir las. También el uso de material facilita el equilibrio y bienestar, tal es el caso del uso de un cojín imprescindible para sentarse en equilibrio con la espalda alineada: *En la segunda parte con apoyo no me ha resultado difícil encontrar la postura, sentía en todo momento los dos isquiones apoyados y me ha dado mucha tranquilidad cuando he cerrado los ojos (Sandra)*.

Las vivencias de los alumnos muestran los efectos positivos que las prácticas motrices introyectivas han reportado en su estado de bienestar, haciendo gala de una incipiente capacidad de autorregulación muy importante para que pueda darse un proceso de mejora u optimización de sus conductas motrices introyectivas. Por lo que detectar esta fase en la enseñanza y aprendizaje de la introyección motriz supone un logro notable que hace posible seguir ahondando en la exploración introyectiva.

La última etapa: la de conciencia sensitiva, de igual modo que la anterior, corresponde a un logro muy valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la introyección motriz.

Cuando se identifica esta tercera etapa se alude a que el participante ha logrado deleitarse con la observación atenta de sí, ha logrado ensimismarse en la realización de los ejercicios propuestos. Indica que los estudiantes han sido capaces de discriminar mediante la atención las sensaciones recibidas, deleitarse con fruición, ajustarse a la lentitud requerida. En este instante se experimenta una vivencia integradora, donde pensamiento, acción y emoción convergen.

Esto es así cuando mente y cuerpo no actúan disociados, cuando el sujeto está implicado totalmente en las acciones motrices que realiza, entregado con plena consciencia en lo que ocurre en el momento presente, ensimismado. El participante enfocado de este modo se sumerge de lleno en la práctica motriz, se fusiona en la propia experiencia, está presente en cada respiración, en el palpitar del corazón, la piel, los pies: *Estás ahí y tan sólo ahí, no piensas en nada más, ni escuchas nada más, tan sólo a tu interior y a tu respiración (Martina)*. En esto consiste estar presente, en ser y estar en cada rincón de uno mismo.

Sumergirse de lleno en la práctica motriz implica permanecer absorto en el presente, el aquí y ahora de la experiencia, en este instante el tiempo se relativiza, uno se entrega sin reservas a la acción motriz consciente. En el ensimismamiento se vive una especie de atemporalidad, un minuto puede llegar a ser una eternidad gozosa o dos horas un breve instante de satisfacción.

En el ensimismamiento el participante es capaz de sentir empatía, porque la introyección motriz le permite permanecer abierto hacia fuera y hacia adentro, en este instante se establece una cooperación gozosa con el otro, el sentimiento de un bienestar compartido: *Y para finalizar, la perla, algo que a mí me parece muy importante entre la gente de nuestro entorno, los abrazos, me encantan, me aportan tantas cosas y soy capaz de decir tanto con un abrazo, que me he quedado al final de la sesión con muy buen sabor de boca (Zoe)*. En este estado uno se acerca al otro despojando de prejuicios, permanece tan solo atento a la experiencia vivida, compenetración factible desde el aquí y ahora, transmitiendo al compañero la placidez de su contacto, y a la vez sentir con complacencia el contacto del otro, pura empatía sensitiva.

En efecto, esta es la principal finalidad en las prácticas motrices introyectivas, pero también la más difícil de conseguir y por tanto requiere de mucha práctica consciente y constante. Sin embargo, a lo largo de la propuesta pedagógica presentada los estudiantes viven verdaderos instantes de conexión, momentos puntuales, cada uno en un ejercicio didáctico concreto, pero en el momento que así se experimenta uno se hace consciente del potencial sensitivo que atesora, descubre entonces la capacidad para fluir, para vivir una experiencia óptima con algo tan básico como la propia vida:

“Cuando se descubre que el gozo de vivir es un tesoro que guarda cada persona en su interior y que se puede aprender a usar este maravilloso poder, la dimensión de la experiencia trasciende más allá de su ubicación como saber físico para convertirse en un tipo de sabiduría existencial que entronca con saberes milenarios en la historia de la especie humana” (Lagardera, 2007:299).

Conclusión

A pesar de la brevedad de la experiencia pedagógica aquí narrada, podemos dar cuenta del alcance de las prácticas motrices introyectivas en la formación de los docentes, en este caso del Maestro de Educación Infantil, pero también para el Maestro de Primaria y por supuesto, para el profesional en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

De manera, que si en la formación universitaria se desea desarrollar determinadas capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes, es decir, competencias profesionales, hace falta atender a la dimensión motriz de estas competencias; una competencia es en definitiva un modo de obrar, lo que implica a la unidad de la persona que actúa, siente, piensa y se emociona, se trata de un conocimiento procedimental que requiere la implicación activa de la persona en su aprendizaje.

Por tanto, es absolutamente pertinente hablar de competencias motrices en la formación universitaria, más allá del acopio de conocimientos teóricos o declarativos, los conocimientos procedimentales son una parte vital en la formación docente.

Consideramos pues, que las prácticas motrices introyectivas, las prácticas motrices de autoconocimiento, son una pieza fundamental en el legado de la educación física, lo que justifica su inclusión en los programas educativos, porque más allá del uso abusivo de la razón, los procesos vivenciales, prácticos, motrices constituyen una valiosa vía de enseñanza y de aprendizaje. Sin duda, un auténtico capital social (Lagardera, 2009) para la Educación Física del siglo XXI.

Referencias

- Asensio, J. M., García, J., Núñez y Larrosa, J. (Coord.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI. Revista de Educación*, 10, 61-82.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Lagardera, F. (2002). Investigación cualitativa en el ámbito de la praxiología motriz. *Actas VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. INEFC, Lleida. Recuperado el 27 de mayo de 2006, de http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_metodo_51.pdf
- Lagardera, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar: las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universitat de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida.

Lagardera, F. (2009). Ejercicio físico sostenible: una vía de conocimiento práctico para el bienestar y la felicidad. *Citius, Altius, Fortius. Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos*, 2(2), 71-99

Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Martínez Miguélez, M. (1989). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

Parlebas, P. (2001). Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Parlebas, P. (2005). Education corporelle et education nouvelle. *Congrès des Ceméa-Amiens*. Recuperado el 12 de enero de 2006, de http://tmtdm.free.fr/media/textes/Education-corporelle-et-education-nouvelle_Pierre-Parlebas.pdf

Zabalza, A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA (6-12 AÑOS) EN EL PAÍS VASCO: UN ESTUDIO DE CASOS

PRAXIOLOGIC ANALYSIS OF THE PHYSICAL EDUCATION IN THE PRIMARY EDUCATION (6-12 YEARS) IN THE BASQUE COUNTRY: CASE STUDY

Alfredo López de Sosoaga López de Robles
Universidad del País Vasco
alfredo.lopezdesosoaga@ehu.es

Fecha de recepción: 15 de Abril de 2010.
Fecha de aceptación: 20 de Mayo de 2010.

Resumen

Es interesante conocer las características del área de Educación Física (EF) en las diversas etapas, ciclos y cursos para poder determinar si existen similitudes y diferencias entre los diversos contextos educativos. Durante el curso 2005-06 se realiza una observación participante en tres centros educativos de Vitoria-Gasteiz (País Vasco) con la ayuda de ocho profesionales que imparten clase de EF en todos los cursos de Primaria (6-12 años). Las 1.272 situaciones didácticas registradas se analizan a través de las lentes de la Praxiología motriz. A la luz de los datos aportados se puede concluir que la EF en Primaria según este estudio de casos tiende a realizarse en espacios sin incertidumbre, el subespacio predominante es el humano, la relación es sociomotora (sobre todo de colaboración-oposición), las redes de comunicación son exclusivas y estables, el tiempo es cíclico con ausencia de victoria y se necesita material. Es decir, la EF es una educación intramuros, eminentemente social, en la que el proceso prevalece sobre el resultado y es más "material" que "corporal".

Palabras clave: educación física, etapa primaria, praxiología motriz.

Abstract

It is interesting to know the different characteristics in the Physical Education Area and its different courses and terms in order to know the similarities and differences between education systems. During 2005-2006 course a survey is done in three educational centres in Vitoria-Gasteiz (Basque Country) supported by eight teachers who give classes to 6-12 years old children. 1.272 didactical situations were registered and analyzed through the motor praxiology. The data shows that Physical Education must be practiced in an space without uncertainty, the subspace is mainly human, the relation is social (chiefly collaboration-opposition), communication networks are unique and stable, time is cyclic with an absence of a clear victory and material is needed. This means that Physical Education in Primary Education is an indoor education, mainly social in which process remains over the result and is more "Material" than "Corporal".

Key words: physical education, primary education, motor praxiology.

1. Introducción

El estudio del currículo oculto, los aspectos educativos no conscientes, es un tema que debe preocupar a cualquier agente vinculado con la educación escolar. La educación física no es ajena a esta problemática, pero su estudio tiene características propias que le diferencian de las otras áreas. El estudio de la lógica interna de las actividades motrices planteadas por el profesorado de Educación Física (EF) es una herramienta que desentraña aspectos de ese currículo oculto. El profesorado puede proponer diferentes situaciones motrices que orienten las conductas motrices hacia la acción en solitario, psicomotora, o hacia acciones colectivas, sociomotoras; hacia acciones que subrayen la medida y la comparación del rendimiento (con o sin memoria), hacia las que tengan en cuenta la información espacial (incertidumbre del medio) y/o hacia las que impulsen una cultura material determinada por el uso de los objetos. Todas estas opciones tienen una incidencia directa en el alumnado y en el tipo de EF que se lleva a cabo, y se realizan sin una conciencia explícita. En las siguientes líneas vamos a describir cuáles son las características de la EF en Primaria a través del análisis de la lógica interna de las situaciones motrices otorgándoles significado gracias a algunos elementos de la lógica externa.

Se ha realizado una observación participante con ocho profesionales de Educación Física en tres centros educativos de Vitoria-Gasteiz (País Vasco) durante el curso 2005-06. La etapa elegida es la de Educación Primaria (6-12 años) y se han registrado 187 sesiones con una duración total de 200 horas. Durante la observación se anotan en un papel los tiempos de inicio y finalización de las diversas situaciones didácticas que transcurren en cada sesión, así como su correspondiente descripción. Algunas duran unos segundos y otras más de una hora. Cada situación didáctica propuesta por el profesorado se registra en una base de datos *FileMaker Pro*. A continuación, a través del programa estadístico *SPSS Statistics* se procede al análisis estructural de cada situación didáctica para conocer su naturaleza (motriz o no motriz), las características del espacio (grado de incertidumbre y subespacios), la relación entre el alumnado (grado de interacción, redes de comunicación), el tiempo (presencia de victoria y sistema de puntuación) y la presencia o ausencia de material. Los datos porcentuales se presentan a través de los gráficos *Excel* y se interpretan de manera cualitativa.

2. Proceso de selección de las situaciones motrices

2.1. Primer paso: la búsqueda de la Educación Física estricta

Antes de abordar el análisis de las situaciones motrices es necesario seguir unos pasos previos. En este sentido, el primer paso es diferenciar la *Educación Física estricta* de la *EF residual*. La Educación Física estricta es la ajustada y precisa con respecto al desarrollo de los contenidos propios del área. Se trata de los juegos, actividades deportivas, actividades de expresión o tareas que propone el profesorado y que practica el alumnado. En ellas se incluye el tiempo de explicación de la tarea por parte del profesorado, el destinado a la organización del grupo, el tiempo de práctica del alumnado y, si lo hubiere, el tiempo de reflexión sobre la práctica. Estas situaciones se caracterizan porque generalmente se suceden una tras otra durante el tiempo transcurrido dentro de la instalación asignada para la práctica de la EF. Ocupa el 75,29% (ver gráfico nº 1). Es decir, son 150 horas y 50 minutos.

La Educación Física residual es la inexacta, imprecisa e inconexa con respecto a los contenidos referentes al área de EF. Es una EF ampliada en la que se incluye el tiempo de traslado e higiene que se tienen lugar fuera de la instalación de referencia. También se consideran en este apartado el tiempo dedicado a los rituales de entrada al gimnasio y de receso para beber agua que tienen lugar dentro del espacio asignado. Supone el 24,71% del tiempo total (aproximadamente 50 horas).

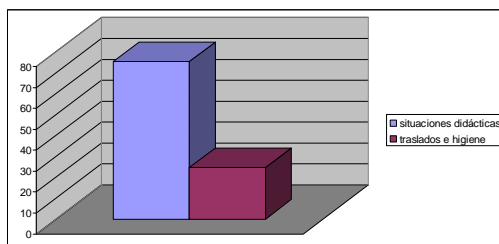


Gráfico n° 1. Tiempo dedicado al desarrollo de las situaciones didácticas y al resto de rutinas.

Las condiciones especiales de partida del área hacen que el profesorado no pueda desarrollar los contenidos específicos de la misma desde el primer minuto hasta el último. En el resto de áreas se desarrollan los contenidos propios de cada una de ellas desde el principio hasta el final de cada sesión. En cambio, el profesorado especialista en EF es un educador físico durante tan solo las tres cuartas partes del tiempo que dedica con cada grupo. No es motricista al 100%. No puede desarrollar los contenidos del currículo durante la totalidad del tiempo asignado. Durante esa otra cuarta parte es también un educador que se responsabiliza del comportamiento del grupo en los pasillos y en los vestuarios. Se pone de manifiesto un currículum oculto en el que se desarrolla una serie de contenidos relacionada con valores como la disciplina, el orden, la uniformidad y la organización, otros con la separación del alumnado por sexos y algunos más con las corrientes higienistas provenientes del siglo XIX.

2.2. Segundo paso: la búsqueda de las situaciones motrices

A partir de este momento, se va a prescindir de la EF residual para centrar la atención en la Educación Física estricta. Se deja lo secundario para estudiar lo principal. A la hora de desarrollar la EF estricta, el profesorado puede elegir entre diferentes tareas como los juegos deportivos, los simbólicos, los combinatorios de razón pura, los juegos en plena naturaleza, los de azar, los de mesa, los ejercicios didácticos, las actividades libres... También puede impartir clases teóricas en detrimento de las prácticas. Unas se distinguen por su naturaleza motriz y otras carecen de ella. Es interesante saber cuál es la tendencia de la EF en la Etapa de Primaria, para observar si la naturaleza motriz prevalece sobre lo no motriz y en qué medida se manifiesta ésta.

Así, según el estudio de casos realizado, el profesorado de EF en Primaria propone un total de 1.272 situaciones didácticas. De ellas, las motrices son 1.225 que suponen el 91% del tiempo de la EF estricta, tal y como se muestra en el gráfico n° 2. El profesorado emplea ejercicios-problema, ejercicios de calentamiento, juegos de orientación, juegos tradicionales o juegos deportivos institucionalizados en los que el alumnado actúa de manera motriz con todo su ser (137 horas y 18 minutos). Este va a ser el corpus que analizaremos en los siguientes puntos.

En cambio, las situaciones didácticas no motrices suponen el 9% restante. Éstas pueden ser de varias clases: de carácter simbólico principalmente y una amalgama de otras situaciones en las que la acción motriz no es determinante. Ejemplo de las primeras son las representaciones que simulan un festival de circo o versiones más o menos originales sobre cuentos tradicionales infantiles como *Hiru Txerrikumeak (Los Tres Cerditos)* o *Txanogorritxo (Caperucita Roja)*. Entre las segundas, algunas están relacionadas con competencias lingüísticas como ocurre con el juego del *teléfono estropeado* en el que el alumnado sentado en corro se pasa entre sí un mensaje dicho rápidamente a la oreja del compañero para que, al final, se plasme la tergiversación entre el mensaje emitido y el recibido. En contadas ocasiones el profesorado castiga al alumnado y le obliga a permanecer en el aula para reflexionar sobre algún conflicto surgido en el gimnasio. Otras veces el profesorado propone como actividad la decoración de las chapas o un taller de arreglo de pinchazos de las ruedas de la bicicleta... Incluso tiene lugar algún juego de azar.

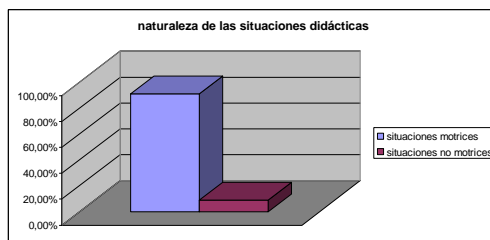


Gráfico nº 2. Naturaleza de las situaciones didácticas (tiempos).

La Educación Física es una “práctica de intervención que influye en las conductas motrices de los participantes en función de normas educativas implícitas o explícitas” (Parlebas, 2003:172). La pertenencia de la EF es la conducta motriz. Por tanto, las maestras y maestros de EF potencian las situaciones didácticas en las que se intenta influir en las conductas motrices del alumnado. Éstas implican al alumnado que “actúa en sus dimensiones biológica, afectiva, cognitiva y relacional” (Parlebas, 2003:173). El alumnado salta, corre o gira, pero ese salto, esa carrera y ese giro tienen un significado asociado a pensamientos, emociones y vivencias personales que hacen que la persona cambie. En el área de EF el alumnado también piensa, memoriza y calcula; pero esta cognición se desarrolla a través de las tareas motrices. El profesorado tiene interiorizado que la pertenencia del área es la conducta motriz del alumnado. Es lo que distingue al área del resto, es su seña de identidad. Sin motricidad no hay EF. A la vista de los datos, y como no podría ser de otra manera, se puede afirmar que la EF en la Etapa de Primaria es una educación motriz. Sin embargo, aunque las propuestas del profesorado son mayoritariamente motrices, no podemos obviar que la suma del tiempo dedicado a la EF residual, al empleado a la EF no motriz y al destinado a la explicación y organización de las tareas motrices hace que esta afirmación quede en entredicho.

3. Análisis de la lógica interna de las situaciones motrices

3.1. Introducción

El total de horas en los que el profesorado propone las diferentes situaciones motrices que el alumnado practica es de 137 horas y 18 minutos. El análisis de éstas se basa en el estudio de la lógica interna en cuatro apartados: el espacio, las relaciones, el tiempo y el material. Estos cuatro apartados pueden ser modelados matemáticamente y remiten a manifestaciones precisas de la pertinencia motriz.

La lógica interna es el “sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001: 302). En esta investigación, la lógica interna de las situaciones motrices propuestas por el profesorado influye directamente en el comportamiento motor del alumnado. El profesorado impone consciente o inconscientemente un sistema de obligaciones que dirige las conductas motrices del alumnado en una u otra dirección. Así, por ejemplo, el alumnado se comporta de diferente manera si está obligado a relacionarse con los demás o actúa en solitario; si tiene que descodificar la información proveniente del entorno o no; si necesita o no de un instrumento o aparato de juego; o si su acción se encamina hacia el logro de la victoria o no. En definitiva, las decisiones que toma el profesorado predeterminan el comportamiento motor del alumnado. El objetivo de la investigación es conocer hacia dónde se encamina la EF en la etapa de Primaria a través del análisis de los contenidos propuestos en las sesiones. La metodología a seguir es el análisis de los rasgos pertinentes de la lógica interna de las situaciones didácticas. Estos datos se pueden modelar matemáticamente. Son de tipo cuantitativo pero se interpretan de manera cualitativa. Este trabajo pretende seguir la estela de los realizados por autores como Parlebas (en During 1986:192) sobre el grado de incertidumbre de los programas de EF de Primaria y Etxebeste (2001) sobre la lógica interna y externa de los juegos infantiles tradicionales de las siete provincias vascas.

3.2. Las características del espacio: grado de incertidumbre y subespacios

3.2.1. La interacción con el espacio

Las propuestas del profesorado determinan el modo en que el alumnado establece la relación con el espacio. Esta relación no es neutra. En ocasiones, el alumnado adapta su acción forzado por las circunstancias espaciales. Entonces,

está obligado a tomar decisiones inteligentes que buscan adaptarse convenientemente a un medio cambiante. Cada alumno, entonces, ante los imprevistos espaciales tiene que anticipar, decidir y actuar de manera autónoma, como por ejemplo en un pequeño descenso en BTT realizado en un centro escolar. Se habla de "incertidumbre", que es el grado de imprevisión ligado al espacio. También se consideran en este apartado aquellos juegos de escondite en los que el alumnado debe encontrar o buscar los escondrijos más propicios. Estos juegos giran entorno al espacio porque el alumnado debe pensar dónde esconderse y dónde buscar.

En cambio, en otras situaciones motrices el alumnado no toma decisiones en relación con el entorno físico porque éste es regular y previsible. Normalmente se realizan en espacios estables y domesticados. El espacio o su lectura no son determinantes para el devenir de la situación motriz, por ejemplo en un salto de comba, en un pase de un balón entre compañeros o en el juego del *K. O.* en el que hay que lanzar a una canasta. Se realizan en el entorno estable, seguro y controlado de un gimnasio.

Es interesante conocer el grado de incertidumbre asociada al espacio de las propuestas motrices del profesorado de EF en Primaria. Este puede permitir que el alumnado establezca relaciones con el espacio semejantes a las que son necesarias en el medio natural o a las que permiten conducir una bicicleta o un automóvil de adultos. Sin embargo, la tendencia de la EF en la Etapa Primaria a la luz de los datos es la contraria: las situaciones motrices se realizan en espacios sin incertidumbre (96,2%), tal y como se observa en el gráfico nº 3. El alumnado no debe descifrar ninguna información generada por el entorno. Los espacios asignados son gimnasios, frontones y patios que se sitúan generalmente dentro de la protección que ofrece el centro escolar. En la misma línea, las superficies de estas instalaciones son lisas, de madera, resinas, cemento pulido o breva en las que no es necesario buscar indicios ni información referente al espacio. Se juega sin la necesidad de descifrar el entorno. Por tanto, se trata de un espacio domesticado, seguro y estable que se caracteriza por "la ausencia de imprevistos e incertidumbre que pudieran proceder del entorno" (Parlebas, 2001: 158). El número total de estas situaciones motrices es de 1.217 (132 horas y 3 minutos).

En cambio, las ocho situaciones didácticas motrices registradas en las que el alumnado debe leer el espacio y tomar decisiones consecuentemente son las siguientes: juego del "Escondite", juego de las "Banderas" con la posibilidad de esconderse, "Policías y Ladrones" con la posibilidad de esconderse, juegos de orientación dentro de la escuela, carreras de orientación por el barrio y un descenso corto con la bicicleta de montaña. Estas ocho situaciones motrices suponen el 3,8% del tiempo total empleado (5 horas y 15 minutos).

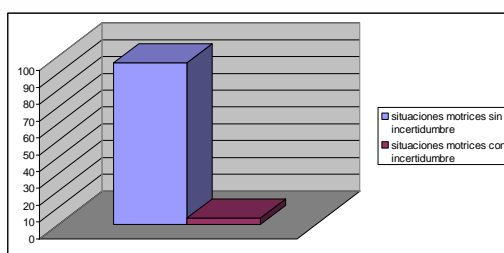


Gráfico nº 3. Porcentaje del espacio (tiempos).

El profesorado no elige el lugar donde va a impartir su clase. Está determinado por la organización y distribución de los espacios por parte de la jefatura de estudios. Dicha jefatura asigna espacios interiores que posibilitan un mayor control del grupo. Esta tendencia que impulsa la Escuela es seguida por el profesorado de EF que utiliza dichos espacios por comodidad y porque posibilitan un mayor control del grupo. Por tanto, a la vista de los datos se puede afirmar que la EF en la Etapa Primaria se lleva a cabo en espacios interiores, cerrados y confortables que protegen del frío, la lluvia, el sol o la nieve, y que mantienen al alumnado controlado. En consecuencia, el alumnado realiza las sesiones de EF alejado del aire libre y del contacto con los fenómenos atmosféricos. La EF en Primaria se desarrolla intramuros, de tal manera que se refuerza la función de custodia sobre el alumnado.

Por consiguiente, en este contexto protector el alumnado no toma decisiones motrices que le obligan a ajustar la información procedente del entorno. El alumnado no vivencia las emociones relacionadas con la aventura y el riesgo.

En definitiva, el interés de la institución escolar prevalece sobre el interés del alumnado. En el área de EF de Primaria, el control, la protección, la tutela, la seguridad y la certidumbre predominan claramente sobre la autonomía, el riesgo y la incertidumbre.

3.2.2. Los subespacios en las sesiones de EF: el alumnado se mueve siguiendo diferentes objetivos

En el aula el alumnado permanece sentado en su pupitre. Éste marca el espacio personal de cada alumno o alumna. Las tareas encomendadas exigen normalmente la permanencia en el asiento de tal manera que la comunicación con otro u otros compañeros está limitada espacialmente. Por el contrario, en cada situación didáctica motriz el alumnado debe interpretar cómo va a utilizar el espacio puesto que su uso está determinado por una serie de derechos y obligaciones. El profesorado de EF cuando propone una situación didáctica está obligando al alumnado a utilizar el espacio de una determinada manera y en consecuencia, el objetivo del juego en su relación con el espacio varía. Así, en ocasiones debe desplazarse hasta una zona de juego determinada o debe transportar un objeto de un lugar a otro. Es lo que se denomina "espacio a atravesar". En cambio, en otras el alumnado debe orientar sus acciones en el espacio según las acciones del resto de compañeros de juego, de ahí que se designe como "espacio humano como objetivo a alcanzar". Por ejemplo, si quiere atrapar a un adversario, se moverá con respecto a los desplazamientos que éste realice. En algunas ocasiones el alumnado encamina sus esfuerzos a fin de conseguir introducir un objeto móvil en una portería o canasta. Se trata del "espacio material como objetivo a alcanzar". Por último, hay situaciones motrices en las que el alumnado debe copiar un modelo ideal de movimiento o debe seguir un patrón rítmico determinado; es decir, la secuencia de las acciones en unas coordenadas espaciotemporales se convierte en el eje de funcionamiento de los juegos. Se habla de un "espacio con fuerte componente rítmico".

En definitiva, el alumnado se mueve determinado por el objetivo que hay que perseguir para lograr el éxito en cada tarea. Veamos a la luz de los datos con qué objetivo se mueve el alumnado de Primaria en el área de Educación Física. En esta investigación *el espacio a atravesar* supone el 29,1% del tiempo total (ver gráfico nº 4). En cuanto a la frecuencia, son las más propuestas (394 situaciones didácticas motrices). Se trata de carreras de relevos, de orientación, de sacos, de *txingas* (marmitas de leche), circuito de chapas, ejercicios de calentamiento, seguir las consignas del profesorado cuando ordena desplazamientos, estiramientos, volteretas, gymkhana con la bicicleta, deslizamientos con los patines y patinetes, transporte de diversos objetos como balones o frisbees, andar con zancos o haciendo rodar un aro, golpesos en solitario de globos o pelotas, golpesos en solitario con diversas raquetas, recogida de mazorcas... Suman un tiempo de casi 40 horas.

El Espacio humano como objetivo a alcanzar ocupa el porcentaje mayor de tiempo con un 37,1%, a pesar de no ser el más utilizado (387 situaciones). El alumnado orienta sus acciones en el espacio supeditado a las acciones de los demás. Está obligado a atrapar a un adversario como en los juegos tradicionales de persecución (Banda de dos, Stop, Alturitas, A pillar, la Cadeneta...), golpearlo (el calentamanos, a pisarlo...), pasarle un objeto (diez pases...), golpearlo con un objeto (El Balón Quemado, Gato-gato, la Montería...), arrastrarlo (diversos tipos de luchas...) o verlo (escondite, el telegrama...). Equivalen a un tiempo de 50 horas y 52 minutos.

El espacio material como objetivo a alcanzar se da en 150 situaciones motrices que suponen el 14,4% del tiempo total (19 horas y 46 minutos). A veces, se tiene que introducir en una determinada zona como en la Rayuela o en el Torre en Contra, mientras que en la mayoría de las ocasiones es un objeto móvil el que se hace llegar a un objetivo que llamamos portería, canasta, árbol... Por ejemplo, en las siguientes situaciones didácticas motrices: tiradas de bolos, tiro al pichón, partidos de pelota vasca, Al puche, partidillos de un 1:1 con raquetas y volantes o globos, lanzamientos de balones, frisbees, pic o aros a una portería, fútbolín, arima (gemo), Goalball, partidillos de balonmano, batalla de pelotas...

El espacio con fuerte componente rítmico supone el 14% del total de tiempo total (19 horas y 17 minutos). Son 261 situaciones motrices con un componente estético o de habilidad muy fuerte. Las situaciones motrices que definen este tipo de subespacio y que propone el profesorado son los saltos tradicionales de comba, ejercicios en los que hay que mantener el equilibrio, actividades introyectivas como la relajación, saltos consecutivos sobre aros dispuestos en el suelo, botes de un balón, intercambios de dos balones o dos aros organizados por parejas, break dance...

Por último, en 33 ocasiones el profesorado da libertad de acción y el alumnado elige moverse en el espacio con objetivos diferentes. Estas situaciones suponen el 5,4% del tiempo total (7 horas y 25 minutos).

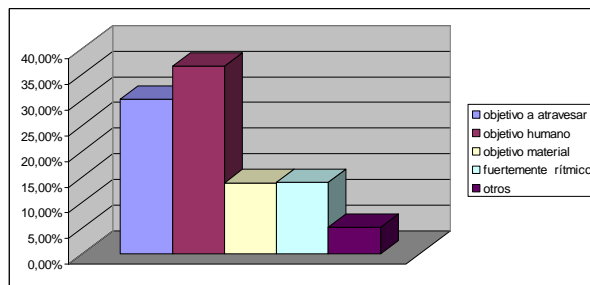


Gráfico n.º 4. Porcentaje de los subespacios (tiempos).

El objetivo espacial mayoritario elegido por el profesorado de EF en la Etapa de Primaria es el humano. Esto obliga al alumnado a moverse determinado por la acción de los demás, a tomar decisiones y actuar en el espacio buscando un compañero o adversario que se mueve constantemente. El espacio está subyugado a la interacción social. Es un espacio compartido. Es decir, la relación con los demás es determinante a la hora de analizar las razones que mueven al alumnado a distribuirse por el espacio. Asimismo, la presencia del espacio como objetivo a atravesar es también notoria. Por otra parte, la presencia del resto de categorías demuestra que no hay una tendencia tan marcada y clara como en algunos apartados anteriores. Se puede afirmar que las propuestas del profesorado de EF en Primaria obligan al alumnado a moverse para atrapar a sus compañeros o para correr lo más rápidamente posible con una profusión mayor que para conseguir canastas o goles, o repetir o copiar movimientos. Las capturas y las carreras prevalecen sobre las canastas y porterías y sobre las repeticiones y la copia de movimientos.

3.3. Las relaciones en la EF de Primaria: el grado de interacción con los demás y las redes de comunicación

3.3.1. El grado de interacción con los demás

Analizamos, a continuación, el porcentaje de las situaciones motrices psicomotoras y las sociomotoras (cooperación pura, oposición pura y cooperación-oposición) y para ello nos ayudamos del gráfico n.º 5.

Las situaciones psicomotoras realizadas en solitario suponen el 20,3% del total (27 horas y 53 minutos). Son tareas basadas en la repetición de un estereotipo motor. Ejemplos de este ámbito son el salto de cuerda en solitario, el lanzamiento de bolos, el bote de un balón, los ejercicios de estiramiento, los saltos de bancos suecos, los de minitramp, los del potro con las piernas abiertas o cerradas, el sortear unos conos pasando con la bicicleta haciendo zig-zag, el introducir un disco volador dentro de la portería de balonmano... Son 387 situaciones motrices psicomotoras.

Durante las situaciones motrices cooperativas observadas el alumnado no tiene que improvisar o inventar respuestas nuevas puesto que el profesorado controla y determina a priori lo que se ha de hacer. También están basadas en la consecución de estereotipos motores como, por ejemplo, pasarse un balón o un globo por parejas; saltar a la comba de manera tradicional o pasarse entre sí un relevo. Son 360 situaciones motrices que ocupan el 29,5% del tiempo total (40 horas y media).

En 109 ocasiones el alumnado se opone entre sí. Son situaciones de contracomunicación motriz pura y suponen un 8,5% del tiempo total motriz. Ejemplos de este ámbito en el que se dan situaciones de enfrentamiento motor puro son las carreras de chapas, *el calentamanos*, algunos juegos tradicionales de pillar, juegos de luchas por parejas, partidillos de un 1:1...

En 333 situaciones motrices el profesorado de EF obliga al alumnado a colaborar con sus compañeros y a enfrentarse a otros adversarios. El alumnado debe permanecer alerta en todo momento observando lo que hacen sus compañeros

y sus adversarios, tomar decisiones y actuar en consecuencia. Ejemplos de ello, son los juegos tradicionales del *Marro*, *El Balón Quemado*, *la Pelota Sentada*... Ocupan el 34,7% del tiempo total motriz (47 horas y 40 minutos).

Además, durante el 1,2% el alumnado tiene libertad de acción para actuar en alguna situación didáctica motriz con libertad para cooperar, oponerse o cooperar y oponerse. Ejemplos de ello son: por parejas mientras unos cooperan para pasar un globo con la mano, otros se enfrentan en un 1:1, lo mismo con la ayuda de una raqueta, juegos de chistera en el que unos juegan un 2:2 y otros un 1:1... Se trata de 6 situaciones didácticas que se desarrollan en un tiempo de una hora y 42 minutos.

Por otra parte, un 5,6% del tiempo total se dedica al desarrollo de situaciones didácticas en las que el profesorado da libertad al alumnado para escoger una u otra opción (*otros*); es decir, o actuar de manera psicomotora o hacerlo de forma sociomotora. Son 30 tareas semilibres en las que el alumnado utiliza obligatoriamente un material. En la mayoría de las ocasiones se corresponden con postas de circuitos o prácticas libres con la utilización de un determinado material.

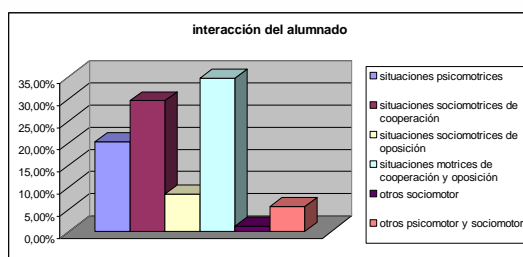


Gráfico nº 5. Porcentaje del grado de interacción del alumnado (CA).

Podemos determinar que en este estudio de casos, el profesorado de EF en Primaria presenta un cierto desequilibrio a la hora de desarrollar las diferentes situaciones didácticas en detrimento de las situaciones de oposición. De mayor a menor presencia, el alumnado colabora con los demás para oponerse a otros, colabora con sus compañeros para conseguir un objetivo común, actúa en solitario y por último, en menor medida, se opone a uno o varios adversarios.

La Educación Física en la Etapa Primaria es eminentemente social y por lo tanto sería imposible llevarla a cabo fuera de la interacción que se produce con los compañeros de curso. Es un área en la que el alumnado necesita de los demás. El área de EF tiene una tendencia socializadora muy marcada, y en consecuencia, el alumnado aprende interactuando con los demás (74,3%).

3.3.2. Clasificación de las redes de comunicación

En este estudio de casos, las situaciones con una red de comunicación motriz exclusiva y estable son 1.024, es decir, un 83,4% (ver gráfico nº 6). El profesorado tiende a promover situaciones en las que el alumnado tiene claro con quién se relaciona y además el papel que desempeña se mantiene desde el principio hasta el final. Tal y como hemos estudiado en los puntos anteriores, ejemplos de este tipo de red son la totalidad de las situaciones psicomotoras, la totalidad de las sociomotoras de colaboración, casi la totalidad de las sociomotoras de oposición y otro porcentaje mayoritario de las sociomotoras de colaboración-oposición.

Las redes exclusivas e inestables suponen el 14,9% del total. Son 178 situaciones motrices en las que el alumnado conoce en todo momento quién es el compañero y quién el adversario, pero estas relaciones van cambiando durante el transcurso de la práctica. Se trata de un porcentaje minoritario de las situaciones sociomotoras de oposición y de un porcentaje notorio de las situaciones de colaboración-oposición; ambas, propias de los juegos tradicionales denominados *de persecución*.

Por otra parte, no existe ninguna situación correspondiente a una red de comunicación ambivalente estable propia del juego de *Las gallinas*, *los zorros* y *las víboras*. Por consiguiente, las 23 situaciones motrices ambivalentes son inestables y volvemos a recordar que suponen un 2,4% del tiempo total. Todas ellas son situaciones de colaboración-oposición que se dan en el juego de *la Pelota Sentada*. Las alianzas y las traiciones entre el alumnado se suceden ininterrumpidamente mientras se juega.

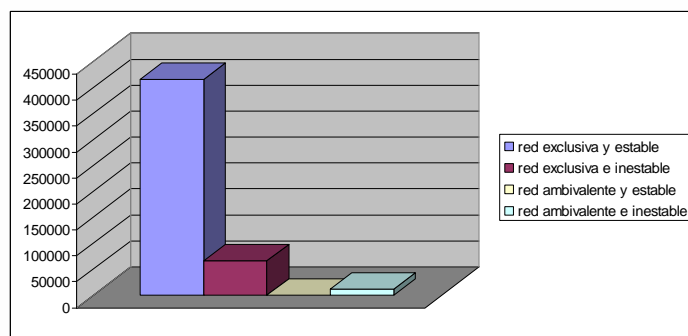


Gráfico n.º 6. Las diferentes redes de comunicación (tiempos).

El profesorado investigado en este estudio de casos tiende a utilizar en sus sesiones las redes de comunicación exclusivas antes que las ambivalentes y las estables antes que las inestables, buscando una claridad relacional. Es decir, el profesorado determina que los lazos afectivos sean claramente precisos, seguros, conocidos y permanentes durante la práctica. En cambio, durante un porcentaje pequeño de la práctica el alumnado establece relaciones más complejas y complicadas con sus compañeros que le obligan a ser versátil a la hora de relacionarse con los demás. En definitiva, el profesorado elige para su alumnado las relaciones formales e inmutables antes que las cambiantes y diversas.

3.4. Análisis conjunto de las relaciones y el espacio (CAI)

La clasificación de Pierre Parlebas se basa en dos criterios: la incertidumbre derivada de la presencia de los demás (CA) y la debida al entorno físico (I). La combinación de estos elementos tratados de manera binaria en términos de presencia o ausencia dan lugar a ocho categorías diferentes: las dos primeras psicomotrices y las seis restantes sociomotrices. La letra "C" significa "compañero" (cooperación); la letra "A", adversario (oposición); y la "I", incertidumbre en el medio. El subrayado se corresponde con la ausencia de una de las tres letras. A continuación, se analizan las situaciones motrices propuestas por el profesorado en este estudio de casos con la finalidad de conocer la interacción del alumnado con los demás y la interacción el alumnado con el entorno físico. Esto nos ayudará a averiguar el tipo de contenidos que se trabajan en el área de EF en Primaria. He aquí la tabla con los datos en la que se mezcla la interacción con los demás y con el espacio. Resalta la presencia de seis dominios de acción diferenciados:

Ámbito de acción motriz		Porcentaje
Ámbito psicomotor	Sin incertidumbre	<u>CAI</u> : 20,1%
	Con incertidumbre	<u>CAI</u> : 0,1%
Ámbito sociomotor de colaboración	Sin incertidumbre	<u>CAI</u> : 27%
	Con incertidumbre	<u>CAI</u> : 2,5%
Ámbito sociomotor de oposición	Sin incertidumbre	<u>CAI</u> : 8,2%
	Con incertidumbre	<u>CAI</u> : 0,2%
Ámbito sociomotor de cooperación-oposición	Sin incertidumbre	CAI: 33,8%
	Con incertidumbre	CAI: 0,9%
Ámbito sociomotor variado (otros)	Sin incertidumbre	1,2%
	Con incertidumbre	0%
Otros (ámbito psicomotor y sociomotor)	Sin incertidumbre	5,6%
	Con incertidumbre	0%

Tabla n.º 1. Los dominios de acción motriz de Pierre Parlebas (CAI).

A la luz de los datos, los tres grandes ámbitos de acción motriz en la EF en Primaria son, por este orden: la colaboración-oposición, la cooperación y el ámbito psicomotor. Todos ellos practicados sin incertidumbre. La suma de todos ellos es del 80,9%.

Además es necesario destacar que el ámbito psicomotor sin incertidumbre (CAI) y el cooperativo sin incertidumbre (CAI) favorecen una práctica basada en la consecución de estereotipos motores en los que el alumnado tiene marcado y fijado lo que debe hacer. El alumnado no tiene que pensar, sino que tiene que adecuarse a una respuesta motriz ya prefijada. Solo existe una única respuesta posible y acertada. Estos ámbitos se desarrollan en casi la mitad del tiempo de la EF en Primaria, concretamente en el 47,1%.

Por el contrario, los ámbitos con incertidumbre en el medio (CAI, CAI, CAI, CAI) y los ámbitos sin incertidumbre de cooperación-oposición (CAI) y de oposición (CAI) fomentan en el alumnado la posibilidad de actuar con una cierta libertad de acción. En ellos, el alumnado puede proceder de manera creativa adaptándose, claro está, a la incertidumbre originada por el espacio o a la propiciada por la interacción con los demás. El alumnado debe observar, decidir y actuar de manera personal entre múltiples opciones posibles. Las respuestas son variadas y originales. Estos ámbitos ocupan el 45,9% del total.

En definitiva, la repetición de los movimientos supera ligeramente a las situaciones que permiten al alumnado actuar con autonomía. El alumnado-robot se impone sobre el alumnado autónomo y creativo durante las clases de EF en Primaria. El profesorado, consciente o inconscientemente, se decanta por un alumnado obediente y responsable en vez de por un alumnado con iniciativa. El control de las respuestas motoras prevalece sobre la creatividad del alumnado.

Cuando al alumnado se le da libertad de acción (*otros sociomotor, y otros psicomotor y sociomotor*), ésta está condicionada generalmente por la obligatoriedad de emplear un determinado material en un espacio prefijado. El espacio también está marcado y el alumnado no puede optar por el empleo de la incertidumbre. Está atado de pies y manos, ya que no puede variar el espacio establecido. Si hemos visto en un capítulo anterior que incluso el profesorado tiene restringido el uso del espacio, resulta inviable que el alumnado pueda cambiar las condiciones espaciales que se le imponen. La única posibilidad de cambio que se le plantea al alumnado radica en el establecimiento o no de las relaciones con los demás y en las diferentes posibilidades de interactuar.

3.5. El tiempo de las situaciones motrices: tiempo lineal y cíclico, y memoria del resultado

3.3.1. El tiempo lineal y cíclico: la búsqueda o no de la victoria

Las situaciones didácticas motrices no terminan de la misma manera. En las situaciones motrices sin victoria, obviamente, el profesorado presenta juegos o situaciones didácticas en los que no se establece el ganador. Se juega con la finalidad de compartir. Estas acciones son cíclicas, se repiten y se repiten. En estas circunstancias, la finalización de las mismas está determinada por causas externas a la propia tarea, puesto que la reglamentación presentada por el maestro no ordena cómo se finaliza. No existe un vencedor final. Por lo tanto, el propio maestro o maestra decide cuándo acabar. El alumnado obedece las consignas del profesorado sobre el comienzo y la finalización de la tarea. En cambio, en las situaciones motrices con victoria, el alumnado conoce de boca del profesorado que el final está determinado por la propia reglamentación del juego. En estas situaciones didácticas se determina de antemano que va a ver un ganador. Se compite por lograr una victoria. El juego o práctica es lineal: comienza, se desarrolla y se termina. Al final de este camino se dirime quién es el ganador o ganadora. Durante la EF en Primaria, el profesorado puede optar por una u otra vía. A la luz de los datos se observa cuál es la tendencia predominante en esta etapa.

Así, en la mayoría de las situaciones motrices planteadas por el profesorado no se tiene en cuenta quién es el ganador (ver gráfico nº 7). Son 956 situaciones didácticas sin victoria que suponen el 67,9% del tiempo total (93 horas y 10 minutos).

En cambio, son 241 situaciones didácticas motrices las que han establecido una jerarquía entre el alumnado con ganadores y perdedores. Suponen un 27,2% del total del tiempo empleado (37 horas y 24 minutos).

Además, en 28 ocasiones el alumnado tiene la libertad de crear un *infrajuego* (Parlebas, 2001: 236) en el que algunos deciden jugar a ganar y otros deciden jugar a compartir. Suman un 4,9% del tiempo total registrado (6 horas y 43 minutos).

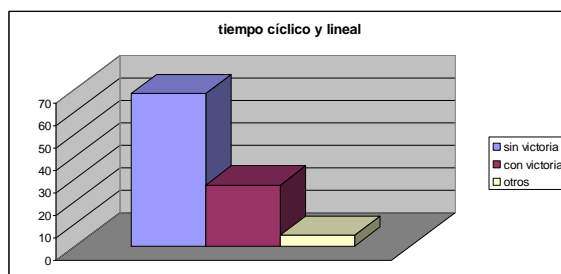


Gráfico n.º 7. Tiempo cíclico y tiempo lineal (tiempos).

En resumen, el profesorado de EF en Primaria opta claramente por las situaciones motrices sin victoria, en las que no hay ni vencedores ni vencidos. Prefiere que el ambiente que reine en la clase no se rompa por disputas y rencillas sobre quién es el ganador. En cierto sentido, el profesorado intenta evitar que el afán desmedido por ganar provoque que algún alumno llegue a hacer trampas, se enfade con la derrota, o se cruce reproches con el resto...

Por consiguiente, se decanta claramente por no establecer jerarquías entre el alumnado primando el placer de practicar, compartir y aprender sobre el placer de competir. Como consecuencia de ello, el ambiente es más relajado porque los fallos no quedan en evidencia y no existe la necesidad de ganar a toda costa. El alumnado practica sin presión por el propio placer que supone la práctica. Además, la propia etapa de Primaria no selecciona al alumnado tanto como en otras etapas puesto que el 96% del alumnado promociona, siendo el porcentaje correspondiente a la EF de un 99% según la memoria del Gobierno Vasco perteneciente al curso 2005-06.

3.3.2. El sistema de puntuación: la memoria del resultado

En las manos del profesorado está el escoger un tipo de contenidos u otros. De la misma manera, en cada situación didáctica el profesorado elige si quiere que el alumnado participe para ganar o no. En el primer caso, determina cómo termina el juego o situación didáctica para establecer el ganador o ganadora. En el segundo, el alumnado no participa con el objetivo de vencer. El sistema de tanteo "es la red de aciertos, victorias o puntos conseguidos por los jugadores o los equipos de un juego deportivo, previstos explícitamente por el código de juego, tanto por lo que se refiere al desarrollo de todas las posibilidades como a la designación eventual de los ganadores y perdedores" (Parlebas, 2001:421). El profesorado elige la manera de terminar la tarea entre las siguientes:

La puntuación límite impide el empate. En la explicación de la tarea el profesorado explica que se va a ir avanzando hasta que se termina con la consecución del tanteo final. Esto ocurre cuando el profesorado le anuncia al alumnado que será el ganador quien llegue a conseguir un número determinado de puntos; por ejemplo, en las competiciones de sokatira, los diez pases, partidillos de badminton, juegos tradicionales como el de torre en contra, a robar piedras...). También cuando propone juegos de eliminación como el pañuelito, a robar la cola... El profesorado escoge esta manera de determinar el ganador en un 5,5% (ver gráfico n.º 8). Son 47 situaciones motrices que equivalen a siete horas y 34 minutos.

El tiempo límite consiste en que "el resultado del partido (que admite la igualdad al final) viene dado por el estado del tanteo que se registra al finalizar el tiempo reglamentario" (Lagardera y Lavega, 2003:169). Por tanto, el tiempo es lo que prevalece. El profesorado pretende tener el máximo control sobre la duración de una situación didáctica motriz. Por ejemplo cuando queda poco tiempo para acabar la sesión y determina un ganador marcando un tiempo siempre anterior a la finalización de la sesión; como por ejemplo los partidillos del final de la sesión de balonmano al que meta el mayor número de goles en cinco minutos, lo mismo que en hockey, goalball, frisbee-torre, fútbolín... En otras ocasiones el ganador se dirige al lograr el mayor número de atrapados o puntos en tandas de minuto o de dos

minutos como en las batallas de balones o frisbees (la luna y el sol, a desalojar el campo), toros y corredores, los cazadores y las liebres... Son 86 situaciones que hacen un total del 11,8% del tiempo total (16 horas y 9 minutos).

En el caso de la clasificación el ganador se establece en función de un criterio homogéneo. En numerosas situaciones didácticas se tiene en cuenta el tiempo invertido. Por ejemplo en todo tipo de carreras (de sacos, de chapas, de relevos, de orientación...). En otras situaciones motrices, se tiene en cuenta el número de aciertos, como por ejemplo en los bolos, tiro al pichón... En otras es el mínimo o máximo número de golpes (pic i pala), la longitud alcanzada, el número de puntos obtenido... Incluso el número de veces que el alumnado se la ha quedado en juegos de persecución (Encierro de San Fermín). Son 108 situaciones motrices que suponen un 10% del tiempo total (13 horas y 40 minutos).

En gran parte de las situaciones motrices didácticas no se tiene en cuenta ni los aciertos ni los fallos, por lo que los jugadores no suman puntos. Son juegos sin memoria en el marcador, por ejemplo, los juegos tradicionales de persecución, de escondite, la pelota sentada, las cuatro esquinas, juegos interminables como la rayuela y el gato-gato, ejercicios de calentamiento, saltos de comba, volteretas... El profesorado propone situaciones motrices en las que se relativizan los éxitos ante los fracasos y viceversa, sobre todo en aquellos juegos de red inestable en el que el alumnado va pasando por diferentes papeles durante el transcurso de los mismos. Son 956 situaciones que suponen el 67,9% (93 horas y 10 minutos).

Además, se mantiene el porcentaje de situaciones en las que el alumnado elige entre situaciones con y sin memoria del resultado (4,9%).

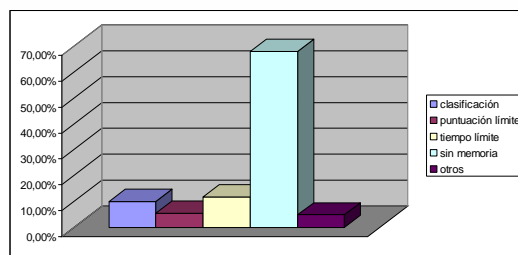


Gráfico nº 8. Sistema de puntuación (tiempos).

Obviamente se mantiene la tendencia del capítulo anterior: situaciones motrices sin ganador que se caracterizan por la ausencia de memoria. En cuanto a la forma de determinar el ganador no hay diferencias ostensibles entre las diversas categorías, quizá la preeminencia del tiempo límite sobre la clasificación y la puntuación límite.

3.4. La cultura material en las clases de la EF en Primaria.

Los almacenes de los centros escolares contienen una gran cantidad de material diferente, variado y atractivo. Es el material específico utilizado durante las sesiones de EF. Es el fruto de la propia evolución del área en el que conviven materiales que tradicionalmente han estado en los gimnasios desde principios del siglo XX como colchonetas, plintos y espalderas, con otros utilizados en la corriente psicomotriz de los años 80 (aros, picas, ladrillos de psicomotricidad...), los propios de los deportes institucionalizados (balones, raquetas...), con otros de nueva fabricación para la realización de juegos alternativos y tradicionales (paracaídas, indiacas, balones gigantes, diabólos...), sin olvidarnos de otros objetos reciclados como garrafas y botellas, botes de yogourt... Los profesionales del área pueden adquirir este material en sitios especializados y el departamento de EF del centro recibe periódicamente los catálogos de las empresas especializadas.

El profesorado utiliza un sinfín de objetos: balones y pelotas de todos los colores, texturas y tamaños, cestos y tablitas, cuerdas de todo tipo, globos, ladrillos de psicomotricidad, pañuelos diversos, raquetas de varias modalidades deportivas, sacos, sogas, zancos... En ocasiones, el profesorado busca que el alumnado maneje el material de una determinada manera, de ahí la persistencia en explicar la técnica del manejo de dichos objetos (agarre de la raqueta, de la cuerda en el salto, la posición de los pies en los lanzamientos de la pelota...). Son un total de 842 situaciones motrices con objeto y supone el 75,2% del tiempo total (103 horas y 14 minutos).

Las situaciones motrices sin objeto son 380 situaciones que ocupan el 23,6% del tiempo total (32 horas y 22 minutos). En cambio, las situaciones sin material se corresponden con juegos tradicionales de persecución, juegos de luchas, ejercicios de calentamiento, algunas carreras de relevos, actividades introyectivas... El alumnado vive, practica y juega con su propio cuerpo.

En tres ocasiones el alumnado puede utilizar o no un material. Se trata de situaciones de juego semilibre y suponen el 1,2% (1 hora y 41 minutos).

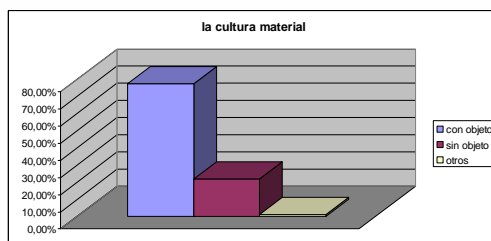


Gráfico nº 9. Situaciones motrices con y sin objeto (tiempos).

En este estudio de casos, el profesorado opta por una EF basada en la utilización de objetos. Es una tendencia clara que indica que la EF sigue evolucionando con nuevos y atractivos materiales. Según lo observado en este estudio de casos, la EF en la Etapa Primaria es una EF basada en el manejo y la utilización de diversos materiales: más que una EF únicamente corporal es una EF material o instrumental.

4. Conclusiones finales

El estudio de la lógica interna dentro del contexto escolar ayuda a conocer el pensamiento del profesorado de EF y los efectos que el área tiene sobre el alumnado.

Los datos obtenidos en este estudio de casos sobre la EF en Primaria indican tendencias pedagógicas claramente definidas en los aspectos vinculados al espacio, al tiempo, a la cultura material y a las relaciones entre los alumnos. El espacio de las clases de educación física (carente de incertidumbre) se sitúa en el marco de control de la seguridad de la escuela. El tiempo es cíclico (ausencia de victoria) y presenta la misma característica que todas las áreas de la etapa de primaria en la que se le otorga más importancia al proceso que al resultado. La profusa utilización del material sigue la estela de una sociedad tecnológica y consumista. Por último, queda de manifiesto que la EF en Primaria es un área eminentemente social que obliga al alumnado a relacionarse entre sí de diferentes maneras.

La lógica interna de las actividades motrices propuestas se convierte así en una herramienta imprescindible de la programación escolar. Sería deseable que las programaciones se realizasen conforme a unas intenciones docentes conscientes y meditadas.

5. Referencias

DURING, Bertrand. *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: Unisport, 1992.

ETXEBESTE, Joseba. *Jeux sportifs traditionnelles et socialisation des enfants basques*. Tesis doctoral. París: Universidad de la Sorbona, 2001.

INSPECCIÓN EDUCATIVA DEL GOBIERNO VASCO (2006). *Resultados escolares. Curso 2005-06*. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net>

LAGARDERA, Francisco.; LAVEGA, Pere. *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2003.

PARLEBAS, Pierre. *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2001.

LA DEPORTIFICACIÓN DEL TAI CHI CHUAN

SPORTIFICATION OF TAI CHI CHUAN

Estibaliz Romaratezabala Aldasoro
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (EHU-UPV)
Departamento de Educación Física y Deportiva
Portal de Lasarte 71. 01007 Vitoria-Gasteiz
estibaliz.romaratezabala@ehu.es

Fecha de recepción: 10 de Mayo de 2010.
Fecha de aceptación: 25 de Junio de 2010.

Resumen

El objeto del presente estudio es analizar los rasgos pertinentes del taichi chuan para observar el nivel de deportificación alcanzado por la actividad. Para ello se han investigado las dos realidades coexistentes dentro del taichi: por un lado el taichi cotidiano de las sesiones semanales y por otro la competición de taichi. En la disertación se han tenido en consideración los trabajos de campo realizados en las sesiones del grupo Bushi Te Shorei de Legazpi (Guipúzcoa) durante octubre del 2005-2007 y la Copa del Mundo de taichi chuan celebrada en Vitoria-Gasteiz (Álava) entre el 12 y 14 de Octubre del 2007 así como el análisis de contenidos de entrevistas y de la Normativa del Taichí. Para el análisis, los datos obtenidos mediante la observación participante realizada en ambos contextos se han clasificado teniendo en cuenta factores de lógica interna y externa y atendiendo a los cuatro dominios de la acción motriz que representan la realidad social; la relación con el espacio, las relaciones entre los participantes, la construcción del tiempo y el uso de los objetos. La investigación nos ayuda a ilustrar el nivel de institucionalización e internacionalización de esta práctica motriz meditativa, y presentar el proceso de deportificación al que está expuesto.

Los resultados indican que la competición de taichi chuan es una competición marginal que se encuentra hoy en día en un proceso inicial o incipiente de deportificación. La actividad cuenta con un incumplimiento de la normativa estandarizada, una falta de homogenización en las rutinas, y una institucionalización deportiva escasamente estructurada.

Palabras clave: acción motriz, taichi chuan, competición, deportificación.

Abstract

The object of the present study is to analyze the pertinent features of the taichi chuan to observe the level of deportification reached. For that, it has been investigated both realities coexistent inside the taichi: on the one hand the daily taichi of the weekly meetings and for other one the competition of taichi. In the dissertation there has had in consideration the fieldworks realized in the meetings of the group Bushi You Shorei of Legazpi (Guipuzcoa) during October of 2005-2007 and the World Cup of taichi chuan celebrated in Vitoria-Gasteiz (Alava) between 12 and 14 of October, 2007. For the analysis, the information obtained by means of the observation participant realized in both contexts has been qualified bearing in mind factors of internal and external logic and attending to four domains of motor action that represent the social reality; the relation with the space, the relations between the participants, the construction of the time and the use of the objects. The investigation helps us to illustrate the level of institutionalization and internationalization of this meditative practice, and to present the process of deportificación to that it is exposed.

The results indicate that the competition of taichi chuan is a marginal competition that one finds nowadays in an initial or incipient process of deportification. The activity possesses a breach of the standardized regulation, a lack of homogenization in the routines, and a sports scantily structured sports institutionalization.

Key Words: motor action, taichi chuan, competition, deportification

1 Introducción

Con la llegada de la primavera, algunos gimnasios de Vitoria-Gasteiz celebran sus sesiones de Taichi Chuan en diferentes jardines de la ciudad; el parque Arriaga es testigo del grupo formado mayoritariamente por mujeres de mediana y avanzada edad que practica las rutinas aprendidas durante las sesiones semanales. Se ejercitan en el arte del taichi con la finalidad de profundizar en su interior, en su auto-conocimiento.

El taichi, en tanto que práctica oriental meditativa, debe fomentar la auto-atención hacia el interior de la persona. Debemos vivenciar y experimentar la espiritualidad, el estado zen. Conectar con nuestro inconsciente, con lo más profundo del ser nos ayudará a conseguir la unión del *cuerpo*. Dejaremos el yo de lado vaciándonos de los pensamientos para recibir el mundo, a los demás. Este estado zen puede ir más allá en tanto que busquemos la unión de nuestro shin-gi-ta; debemos hacer cuerpo para después aprender la técnica, y por último conectar el corazón. Esta tarea, difícil de lograr, debe intentarse buscando el vacío, la *meditación* que nos guiará hacia la iluminación, hacia un estado superior.

Este tipo de práctica, al igual que el yoga o el chi kung, escasamente arraigadas hasta hace pocos años en la cultura occidental, hoy llenan salas de gimnasios y polideportivos con adeptos de todas las edades y clases sociales. Aportan un tipo de práctica que la vida occidental *apresurada* carecía. Una práctica que contribuye a realizar una parada en la vida, en el camino, en el día a día, en el momento para disfrutar del sosiego, de la paz interior, de las emociones y de las vivencias y sensaciones internas. Pero lejos de otras prácticas como el fútbol, el taichi parece estar condenado a practicarse asiduamente en locales cerrados y bajo la supervisión y las órdenes de un maestro.

Las prácticas o actividades físicas tienen diversas opciones de desarrollo y evolución. La más conocida y extendida es la de convertirse en deporte pero también podemos distinguir entre el conjunto de actividades físicas otras categorías de prácticas que responden a necesidades diferentes; ejemplo de ello tenemos las actividades clasificadas como casi deporte, como juego tradicional o como casi juego deportivo. Estudiando la realidad del taichi, podremos definir si la actividad ha logrado el estatus necesario para considerarlo *deporte* o por el contrario debe tener otra denominación. Y unida a esta consideración debemos analizar las características de lógica interna y que a nivel institucional ha de cumplir.

2 El trabajo de campo de la doble realidad de taichí: las sesiones de entre semana y la competición

Con la finalidad de dar respuesta a las cuestiones planteadas, debemos comenzar por matizar que hoy en día en la sociedad coexisten dos realidades de taichi: por un lado, las clases; y por otro, la competición. El taichi de las sesiones semanales (Romarate zabala 2007) es el más cotidiano y popular; es habitual ver sobre todo a mujeres jóvenes e incluso a gente de mayor edad, coordinar con ligereza sus acciones motrices y su respiración siguiendo las pautas del maestro versado en los saberes corporales orientales. Bajo esta realidad se ha ocultado otra realidad más difícil de detectar, el de la competición. Este artículo pretende mostrar este fenómeno social más desconocido.

Ambas realidades han sido abordadas desde la metodología de observación participante acompañado con el análisis de contenidos de entrevistas y del reglamento internacional de Taichi. El trabajo de campo realizado ha pasado por las siguientes funciones del investigador (Peretz 2004, 14):

- *Estar con las personas observadas y adaptarse al medio:* en las sesiones ha sido necesario integramos tres sesiones a la semana durante dos años (octubre 2005-2007) como uno más del grupo de taichí de Legazpi, el grupo Bushi Te Shorei, con la finalidad de vivir en primera persona las vivencias y sentimientos internos que produce la actividad de cara a poder entender su significado. El grupo estaba formado por veinte personas de diferente género y edad; mayoritariamente eran mujeres. Para el estudio de la competición, se ha tenido en cuenta la Copa del Mundo celebrada en Vitoria-Gasteiz entre el doce y catorce de Octubre del dos mil siete, en la que han participado ciento treinta y seis participantes (setenta y seis en taichí y sesenta en shuai jiao). En esta ocasión, ante la imposibilidad de vivir en primera persona la competición, hemos contando con una acreditación que nos ha permitido estar en los alrededores competitivos a fin de realizar la labor de observador y a la vez ser parte de la competición, por lo tanto hemos participado como investigador y observador al mismo tiempo.

- *Observar el desarrollo ordinario de los acontecimientos y registrar éstos tomando notas o por cualquier otro medio:* en las sesiones, sentir y observar lo acontecido nos ha dado pie a tomar notas de lo ocurrido en las sesiones. Dichas notas han sido recogidas en un diario después de finalizar cada sesión, ya que durante ellas la falta de tiempo imposibilitaba su recogida. Teniendo en cuenta que el análisis iba a recoger las cuatro dimensiones de la relación con el espacio, la relación con los demás, el uso del tiempo y de los objetos, en la toma de notas se han tenido en consideración los aspectos que hacían referencia a dichos apartados. El rol adoptado en competición permitía tomar notas, grabar en vídeo e incluso tomar fotografías a la vez que se observaban los acontecimientos y se charlaba con los protagonistas.
- Interpretar lo que se observa y redactar un informe: con el fin de analizar la realidad de ambas situaciones, los datos recogidos mediante el trabajo de campo han sido ordenados y clasificados siguiendo los cuatro dominios de la acción motriz que representan la realidad social: la relación con el espacio, las relaciones entre los participantes, la construcción del tiempo y el uso de los objetos. Estas dos realidades han servido a su vez para elaborar un informe y unos resultados que se presentan a continuación.

Cabe destacar que la competición observada aglutinaba dos disciplinas deportivas, complementarias pero diferentes: el taichi y el shuai jiao. Dichas modalidades hacen referencia a la clasificación que realiza el wushu (Escuela de Tai-Txi Plum Blossom) de las artes marciales orientales: formas internas y formas externas. El taichi respondería al primer grupo en tanto que forma interna con finalidades saludables y espirituales y el shuai jiao al segundo, formas externas o de combate. Este artículo tan sólo versará sobre el primero, en tanto que nos permite entender la dinámica y la doble realidad de la actividad oriental.

3 El taichi frente a los deportes y el proceso de deportificación

El taichi, al igual que lo hicieron en su día otras actividades orientales como el judo, ha ido cosechando adeptos que buscan no solo un tipo de practica orientada a la salud y el bienestar, sino una práctica en la que puedan competir y fraguarse como los vigentes campeones de la modalidad. Pero para ello, una actividad física debe reunir unos requisitos para su transformación en deporte. Debe conseguir una institucionalización que otras actividades físicas como el judo lograron en su día, o bien puede ser casi deporte, quedando semi-institucionalizado como los juegos de bolos de Cataluña, los bitlles (Lavega 1997).

El deporte hoy en día en tanto que fenómeno social debe cumplir unas características según Parlebas (2001):

*Una actividad física debe ser objeto de especial distinción por parte de la sociedad convirtiéndose en destinataria de una atención meticulosa y finalmente es reglamentada cuidadosamente y evaluada. "Este tipo de actividades a las que se concede un lugar preeminente son los deportes. Pero para ello debe reunir cuatro criterios: en primer lugar, debe tratarse de una actividad de naturaleza **motriz, codificada** y que suscite **competiciones**; en segundo lugar, debe experimentar una deportificación que se ponga de manifiesto en una atención insistente por parte de las **instituciones**. Entre la reglamentación y la institucionalización se dan además una serie de influencias recíprocas."*

Cumpliendo con los requisitos de actividad de naturaleza motriz que suscita competiciones regladas, debemos decir que el taichi es una técnica corporal parecida a los juegos deportivos tradicionales (Parlebas 2001). Con la finalidad de ir más allá, debemos estudiar el funcionamiento de dichas competiciones para entender la institucionalización a la cual está sometida. De esta manera, podremos ver el nivel de deportificación e internacionalización alcanzado, en tanto que un deporte, para su internacionalización debe pasar por un proceso de deportificación (Parlebas 2001).

4 El taichi chuan: el suave arte marcial oriental

Antes de adentrarnos en analizar la deportificación del taichi, debemos comenzar por definir qué entendemos por taichi chuan.

Según Gorostidi (2008) “el taichi chuan para muchos será la aplicación de una serie de conceptos extraídos y aplicables a la lucha o el contacto marcial, una serie de *formas*, de sistemas de entrenamiento en *empuje de manos*, una serie de fórmulas de qi gong, etc. Y eso, o parte de eso, es lo que es el taichi para una mayoría”.

Para Ory, M. y Ory J.B. (1986), el taichi es una cadena lenta de movimientos circulares con el concepto de no-resistencia, control de la energía, acompañado de Wu-Wei. Es ante todo una técnica de salud porque sensibiliza el cuerpo. Lo más importante es armonizar el cuerpo y el espíritu con el universo.

Tomando en consideración éstas y otras definiciones, podemos constatar que el taichi, es un arte marcial oriental que proviene de China. Es una práctica que insiste en reclamar la presencia del cuerpo como un todo, dejando de lado la dualidad de cuerpo-mente occidental y adentrándonos en el *cuerpo* oriental. La persona se mueve entre la conciencia y la inconsciencia, entre el sueño y la vigilia, familiarizándose con ciertas posturas corporales y determinadas pautas rítmicas de acciones motrices y contacto.

Habitualmente una sesión de taichi se compone de cinco partes: el saludo, la gimnasia de meridianos, la postura, la forma y el saludo final. El saludo es el ritual con el cual se inicia y finaliza la sesión. Para ello los discípulos se sitúan de pie frente al maestro, con pies juntos y manos a la altura del pecho. Lo saludan dejando de lado todo lo ajeno a la sala, adentrándose en el trabajo. Se preparan para *desnudar* su interior y aventurarse hacia la labor dirigida por el maestro. El saludo da paso a la gimnasia de meridianos, que consiste en una serie de ocho ejercicios repetidos de cinco a ocho veces que se desarrollan en ciclos de ida y vuelta. Son acciones de miembros superiores e inferiores que no suponen una pérdida de contacto con el suelo. Esta fase ayudará a movilizar el qi o la energía interna por los diferentes segmentos corporales (Kam Chuen 2002). El qi, será transportado por los meridianos o canales internos regando así todos los órganos corporales. Las acciones motrices del taichi deben hacer fluir el ki por dichos canales y deben desbloquear aquellos que se encuentren obstruidos para que la energía fluya por todo el organismo conectando todos los órganos corporales; favoreciendo de este modo la labor purificadora de la actividad. Después de la gimnasia de meridianos se pasa a trabajar la postura. Tal y como el nombre indica, esta fase consiste en mantener una posición erecta el mayor tiempo posible. Se pueden realizar diferentes posturas predeterminadas, siendo la posición del *árbol* la más trabajada en las sesiones. La concentración de qi aumentada en esta fase, se moviliza por el espacio mediante la forma. La rutina es una concatenación de acciones motrices y respiración, realizados de un modo preciso, armonioso y que se caracteriza por un desplazamiento en el espacio tanto de los segmentos corporales como del individuo y que imita la acción simbólica de los seres vivos como árboles, grullas o serpientes. De todas las fases mencionadas, la forma es la principal mientras que el resto de trabajos se encuentran supeditados a este, por lo que no siempre están presentes.

4.1. Las formas de taichí

La forma, engloba en sí misma el trabajo de meridianos y postura. Es por ello que de las cinco fases que componen la sesión, tan sólo el saludo y la forma se toman en consideración en competición. La competición de taichi consiste en realizar una forma en un tiempo y espacio predeterminado. El saludo, al igual que sucede en la sesión, se realiza previo a la entrada y salida del competidor al espacio competitivo. El torneo de taichi es un encuentro de diferentes rutinas en tanto que la normativa acepta infinidad de katas, todas aquellas susceptibles de ser aprendidas en las sesiones. Por este motivo, frecuentemente el taichi se identifica con la forma.

Las formas, habitualmente son una especie de coreografía o baile lento y tranquilo pero en base al estilo empleado, el modo de uso de la energía interna, se pueden apreciar cambios de ritmo y acciones bruscas, tal y como sucede en el estilo Chen, en contraposición con el estilo Yang (Asociación Yin Yang Perú).

Lo que en apariencia se presenta como una actividad homogénea, no lo es, en tanto que existen diferentes corrientes de enseñanza que toman en consideración escuelas y estilos de trabajo distintos atendiendo a la filosofía de práctica. Este hecho genera que haya una diversidad de formas que hacen del taichi un arte marcial heterogéneo donde la lista de modalidades, estilos, niveles de maestría, categorías...es interminable.

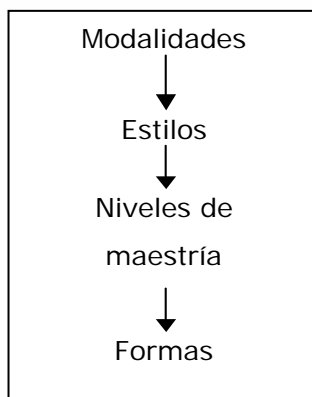


Figura 1: Resumen de la organización de las formas de Taichi chuan

Las formas de taichi se clasifican en base a dos tipos de modalidades: la modalidad de mano vacía y la modalidad de armas. Éstas a su vez pueden subdividirse en dos, de tal manera que tenemos la modalidad de mano vacía individual y grupal y la modalidad de armas individual y grupal. En la modalidad individual, es un solo sujeto el que realiza la forma en el espacio. Varios sujetos sin diferenciar la edad ni el sexo se mueven al unísono en la modalidad grupal, realizan una misma kata ya prefijada de antemano. La modalidad de armas, engloba las formas de mano vacía combinándolas con el manejo de un arma, que puede ser un sable, una espada, una lanza, un palo o un abanico.

A su vez, las modalidades se articulan con los estilos de ejecución utilizados. Los estilos toman el nombre del maestro creador; las formas de estilo Yang fueron creadas por el maestro Yang Lu Chan (1799-1872) al igual que las formas Chen fueron creadas por el maestro Chen Wang Ting (1600-1680), a pesar de que muchos creen que este último aprendió de Jiang Fa (nacido en 1574) (Asociación Kai Men). Además de los estilos yang y chen ya mencionados, también encontramos los estilos wu, wú, bagua, singyi y tradicional. Estos últimos son muy parecidos al yang en tanto que sus acciones motrices son circulares pero más cortos. Dentro de cada estilo se diferencian tres niveles de maestría, que atienden a la dificultad de la forma a realizar: básico, élite y tradicional. Las formas se construyen en base al número de acciones enlazadas por lo que encontramos la forma de dieciséis, veinticuatro, cuarenta y ocho...acciones.

La suma de formas posibles juega un papel fundamental en la estandarización de la actividad. Algunas actividades mantienen el estatus de juego tradicional o de casi deporte sin llegar a imponerse a nivel internacional y olímpico. Este es el caso de la pelota, que cuenta con un sinnúmero de modalidades que no favorecen su implantación internacional. El tenis en cambio, ha reducido sus modalidades de juego (individual y parejas) facilitando de esta manera su expansión. En el taichi, si hacemos una combinación simple de modalidades, estilos, niveles de maestría y formas, podemos obtener una cifra superior a la centena de formas posibles. La gran cantidad de formas dificulta su estandarización e internacionalización, lo cual demuestra lo lejos que se encuentra el taichi del proceso de deportificación.

4.2. La estructura federativa del taichi chuan

El taichi chuan, como disciplina, se encuentra enclavado dentro del departamento de Wushu. El wushu se compone de dos modalidades, las taolu o formas internas y las formas externas de lucha o combate. Las primeras tienen como finalidad la salud y el espíritu y se consideran medicinales. Dentro de ellas podemos encontrar actividades como el taichi, pakua, xinji...entre otros. Entre las segundas, las formas externas o físicas, podemos encontrar el shuai jiao, sanda...El wushu como departamento está enclavado dentro de dos federaciones deportivas; la federación de Karate y la federación de judo, siendo ésta última la que tiene reconocido el wushu a nivel internacional en China.

Por lo tanto, podemos constatar que el taichi como disciplina carece de federación propia y la estructura administrativa y asociativa de la modalidad es muy escasa. La ausencia de clubes de la modalidad hace que sean los gimnasios quienes preparen participantes para la competición. Este dato nos da a conocer la marginalidad de la competición de taichi en tanto que se organizan escasamente una o dos competiciones anuales a nivel estatal. Y si analizamos dichas competiciones nos encontramos que más que competiciones reglamentadas propiamente dichas, requisito necesario para un deporte que se precie, éstas tienen una connotación de exhibición en tanto que la falta de cumplimiento de normativa es evidente.

La copa del mundo de taichi ha sido organizada por la Asociación Cultural Amigos de China del País Vasco, en tanto que la Federación Vasca de Wushu es una federación *alegal* que funciona a espaldas del Gobierno Vasco y del tejido asociativo deportivo. Esta es una clara muestra de una falta de organización institucional deportiva del taichi. Forman parte de la citada asociación varios gimnasios a nivel de la CAV y estatal, no teniendo posibilidad de competir aquellos discípulos que no representen a dicha asociación. Por ello podemos decir que la competición sirve de promoción deportiva y de publicidad para aquellos gimnasios que toman parte en la competición, en tanto que se dan a conocer en la sociedad mediante la competición, poniendo de manifiesto la labor que realizan de puertas para adentro y que se encuentra oculta a los ojos de los demás.

5 El análisis de lógica interna y externa de la doble realidad de la actividad: las sesiones y la competición

Entendemos por lógica interna el sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente (Parlebas 2001). Estas circunstancias pueden ser reinterpretadas desde fuera, por una lógica externa que le atribuye significados simbólicos nuevos e insólitos. Es por ello que el análisis de lógica interna y externa de una actividad motriz nos mostrará su realidad; tanto los rasgos pertinentes como aquellos que pueden ser reinterpretados y reorganizados.

Debemos analizar y conocer la doble realidad del taichi, sesiones y competición, para poder entender su significado y dar un paso más en responder cuestiones sobre su deportificación. Analizar la estructura de ambas realidades nos ayudará a construir el nexo existente entre ellas. Para ello, atenderemos a la clasificación de los cuatro dominios de la acción motriz que representan la realidad social (la relación con el espacio, las relaciones entre los participantes, la construcción del tiempo y el uso de los objetos) en tanto que nos permitirá estudiarlas y nos posibilitará entender el contexto que circunda a la actividad.

5.1. El espacio estable de las sesiones y la competición

Tanto las sesiones como la competición se celebran en un espacio llano, abierto y sin obstáculos. La primera vez que los practicantes se acercan a la sala o al campo de competición observan sus características, que una vez conocidas no varían en tanto que la estancia siempre permanece estable, sin cambios. A pesar de que las particularidades del espacio puedan variar de una sala a otra o de un recinto competitivo a otro, todas se mantienen invariables. Por todo ello podemos decir que el espacio de las sesiones y de competición es un espacio sin incertidumbre (Parlebas 2001). Como consecuencia de ello, las acciones corporales realizadas por el discípulo llegan a automatizarse en tanto que el entorno no aporta nueva información, por lo que el discípulo centra toda la atención hacia el interior de su persona, hacia la realidad sensitiva y las vivencias y sensaciones internas que son el objeto de esta práctica introyectiva (Lagardera 2007).

El polideportivo de Mendizorrotza (Vitoria-Gasteiz), lugar de celebración de la competición, cuenta con una doble pista de taichi chuan. Un lateral de la pista de competición acoge la mesa de jueces. Cada campo de competición es un espacio reglado por la Federación Internacional de Taichi de catorce por ocho metros y una superficie de ciento doce metros cuadrados.

A pesar de que la normativa internacional de taichí (Normativa Internacional de Taichi Chuan) señala que el suelo debe estar formado por una alfombra que delimite el espacio competitivo, en la copa del mundo analizada el espacio estaba marcado con una cinta ancha de propaganda. Los organizadores manifiestan que la falta de uso de dicho suelo en un futuro no justifica su compra por lo que se deduce que en el resto de competiciones que se celebran tanto a nivel del País Vasco como a nivel estatal el suelo no cumple con la normativa señalada. Esta situación deja en entredicho la falta de cumplimiento de la normativa implantada por la Federación Internacional de Taichi.

Concluyendo, podemos decir que el espacio privado y oculto de las sesiones se muestra y se convierte en espacio público en la competición. La competición enseña parte del trabajo realizado a escondidas, al amparo de las salas de gimnasios y polideportivos. Debemos destacar que el espacio reglamentado de competición no cumple con las premisas pactadas por la normativa. Esta característica deja constancia de la falta de estandarización en la vertiente competitiva en cuanto al espacio se refiere.

5.2. Las relaciones en el taichi: del grupo al individuo en modalidad individual y la importancia del grupo en modalidad grupal

El taichi consiste en un aprendizaje de técnicas motrices que conectan la respiración y la capacidad meditativa. En el proceso de aprendizaje, profesor y alumno colaboran entre sí, el maestro enseña el modelo a repetir y el alumno lo imita, memorizando las secuencias de acciones motrices a realizar. La necesidad de un modelo a seguir es vital, en tanto que sin él el discípulo está perdido sin saber qué hacer. La relación entre ambos roles, maestro-discípulo, es una relación de colaboración por lo tanto podemos decir que el taichi de las sesiones es un taichi sociomotriz de colaboración. A pesar de que en algunos momentos de la sesión el discípulo actúa por sí solo de forma psicomotriz, el trabajo está encaminado al trabajo sociomotor.

Las sesiones, mayoritariamente pobladas por mujeres de mediana y avanzada edad, dan paso a competiciones donde es el hombre quien tiene una clara predominancia. La mujer se *esconde* en el grosor de la modalidad grupal. Esta realidad deja en evidencia la constatación de la cercanía del género masculino hacia valores competitivos imperantes en la sociedad occidental (Etxebeste 2001).

En competición, cuando hablamos de las relaciones gestadas entre los participantes debemos distinguir entre las dos modalidades de taichí: en modalidad individual, los participantes compiten en comotricidad en tanto que la relación entre los distintos participantes es nula. El competidor individual no tiene a quién imitar, a quién seguir, ya ha aprendido el esquema y debe reproducirlo, ha logrado independizarse. El discípulo ha superado la dependencia hacia el maestro y hacia el resto de compañeros que lo han acompañado en sus entrenamientos; pasando así de una relación sociomotriz de colaboración a una situación psicomotriz. Esta situación hace evidenciar que es posible lograr autonomía en el taichi, es posible trabajar de forma psicomotriz, y para ello la competición cumple un papel fundamental. La competición es el fin en el proceso hacia la autonomía, y medirla y evaluarla es la base del proceso de deportificación.

En la modalidad grupal, al igual que sucede en la modalidad individual, los integrantes del grupo han aprendido el patrón a repetir y no necesitan el modelo a seguir. Pero la necesidad de colaboración entre los diferentes compañeros del grupo sigue vigente y se materializa por el código gestémico, en tanto que el objetivo del conjunto radica en realizar la forma al unísono, como si de la misma gota de agua se trataran; para ellos los discípulos colaboran entre sí, deben adecuar el ritmo individual al ritmo grupal. Por lo tanto podemos decir que la modalidad grupal empuja una relación sociomotriz de colaboración.

El trabajo sociomotor de las sesiones se enfrenta al trabajo psicomotor en modalidad individual y sociomotor en modalidad grupal de competición. Las pequeñas dosis de trabajo psicomotor de las sesiones buscan en cierta medida la autonomía que no llega a afianzarse pero que debe desarrollarse y consolidarse para la competición. El discípulo pone a prueba su autonomía en tanto que proceso de deportificación. Utiliza las sesiones como nexo hacia la competición, para dar un paso en firme hacia la deportificación.

Esta realidad posiciona al taichi en aras de conseguir su propósito de deportificación, categorizando la competición al igual que sucede en otras competiciones como el judo, atletismo en base a la edad y el sexo. La

competición, a diferencia de las sesiones que aglutinan gente de diferente sexo y edad, se construye en base a categorías que tienen en cuenta las modalidades, estilos, maestrías y formas, antes expuestas, y a su vez se dividen teniendo en cuenta el sexo y la edad (menores de treinta y cinco años, entre treinta y cinco y cincuenta y cinco años y mayores de cincuenta y cinco años). Este esfuerzo, por categorizar la competición buscando una estandarización, obtiene un escaso efecto en tanto que casi la centena de categorías vuelve a multiplicarse por dos según el sexo y a su vez por tres en base a la edad, es por ello que al final podemos encontrar casi seiscientas categorizaciones posibles. Situación que coloca al taichi como una actividad poco convencional donde la heterogeneidad de formas dificulta su aprendizaje y estandarización.

5.3. La vivencia del momento y el objetivo final: la construcción del tiempo en el taichi

La unidad temporal mínima del tai chi es la respiración: el ciclo completo de inspiración, apnea y expiración. El ritmo viene dado por la conexión entre las acciones motrices y la frecuencia y velocidad del ciclo respiratorio. La rápida ejecución de una acción conlleva una respiración acelerada, y así mismo, una lenta ejecución comporta una pausada respiración. La respiración es un medio para conectar lo consciente y lo inconsciente del ser humano, un paso necesario para la meditación. Pretende vincular aquello que damos cuenta mediante un acto de percepción interna, con lo que subyace en nuestro interior, con aquello que hemos adquirido y hemos introyectado sin habernos dado cuenta.

El maestro guía a los discípulos desde una dependencia temporal absoluta, donde el maestro marca tanto la duración de la secuencia como el ritmo gesto-respiración, hacia una autonomía temporal en el que el alumno es dueño de su tiempo, de su particular universo. Un cosmos propio que puede tener una duración ilimitada y que tiene una mayor duración en base a la maestría del discípulo, mayor duración a mayor maestría; teniendo en cuenta que una mayor experiencia facilita la lentitud de las acciones motrices. Tan sólo la fatiga del discípulo o la disponibilidad del espacio delimitarán su prolongación en el tiempo. Un universo anclado en un tiempo cíclico, sin memoria, donde los resultados y rendimientos de los discípulos no se miden, no se comparan. Cada momento es importante y como tal ha de vivenciarse y entenderse. Independientemente de la maestría de cada discípulo, nadie gana, nadie vence. Todos son iguales, todos son amigos, todos son miembros de una misma colectividad.

La rutina de competición se realiza atendiendo al tiempo establecido por la Federación Internacional de Taichi para su ejecución (tanto mínimo como máximo), que marca la duración de la secuencia al que deben adecuar el ritmo gesto-respiración. Este tiempo varía en función de la rutina a realizar.

La competición, estructurada por un sistema de clasificación en base a una puntuación donde impera el código estético filosófico, persigue un ranking o clasificación de todos los participantes. Para ello los participantes compiten y son valorados en base a tres aspectos con una nota de partida sobre diez puntos: acciones motrices de pies y brazos seis puntos, coordinación de las acciones (armonía) dos puntos y velocidad, estilo y espíritu dos puntos.

Se guarda memoria de cada actuación, por lo que podemos decir que el tiempo es lineal, una linealidad marcada por el programa del campeonato. Un programa basado en los tiempos de ejecución impuestos para cada participante. Pero la realidad competitiva muestra una dimensión oculta, un contexto paralelo fundamentado en las vivencias de los participantes y los iniciados en la actividad donde la competición se concibe como un examen donde poner a prueba el trabajo introyectivo, un examen que tiene sentido en tanto que se mide con uno mismo. Por ello la puntuación obtenida le aportará información sobre su puesta en práctica de todo lo aprendido: una puntuación baja denotará un inadecuado trabajo introyectivo y una rutina errónea. El participante mediante la puntuación obtiene información sobre el grado de maestría en la actividad, un nivel que es incomparable en tanto que todos han vivido la introyección, a pesar de haberlo hecho con diferente profundidad. La comparación carece de sentido, el objetivo es seguir trabajando para lograr un mayor nivel de maestría. Viven el momento y esta situación hace que pierdan la noción del tiempo y se les haga corto: *“disfrutas tanto y estás tan inmerso en tu mundo que hace que los tres días que dura la competición se te queden cortos. Pierdes completamente la noción del tiempo.”*

La realidad temporal por tanto solapa dos contextos diferentes que conjugan el tiempo cíclico y el lineal, siendo cíclico en las sesiones y de doble vertiente en la competición; desde el punto de vista del participante la vivencia del momento es lo realmente importante y la puntuación obtenida aportará información sobre el nivel de

maestría logrado. Cada participante intentará superar su particular examen de *grado*, utilizando para ello la mejor arma y el mejor camino que conoce: la introyección. Por todo ello podemos decir que el tiempo en el taichi pasa por ser cíclico, para los competidores, y lineal a la vez en tanto que la observación realizada por la sociedad, como espectadores de la competición, mirará la clasificación de resultados realizada en base a la puntuación. La calificación numérica determinará que el ganador sea quien logre el escalafón más alto en el pódium, aquél que consiga la perfección en el código estético, en la acción motriz. Esta dimensión acerca al taichi a actividades como la gimnasia rítmica, la natación sincronizada o el salto de trampolín, donde la valoración del código estético de la acción motriz arrojará el resultado de la competición. Dichos deportes han logrado una estandarización y deportificación en tanto que han fijado elementos imprescindibles y evaluables objetivamente en las composiciones coreográficas. El taichi, a diferencia de dichos deportes, incorpora un elemento un tanto *subjetivo*, el espíritu, que se mide a través de otros mecanismos incorporados en la evaluación. Este elemento puede generar discordia en tanto que elemento subjetivo y no evaluable directamente, componente que dificulta su estandarización y deportificación. En todas estas modalidades deportivas, la estandarización de modalidades competitivas facilita su homogeneización, reduciendo así las posibilidades del taichi en tanto que actividad heterogénea y diversa.

5.4. De los objetos sin normalizar de las sesiones a la reglamentación de la competición

La falta de regulación en el uso de los objetos de las sesiones queda patente observando a los discípulos que acuden a la práctica. El uso de ropa y calzado cómodo son los únicos requisitos tomados en cuenta por los practicantes de taichi. La utilización del kimono es ocasional mientras que el uso de zapatilla de suela fina se extiende para conseguir una mayor conexión entre la persona y la tierra. La conexión entre el *cuerpo* y la tierra es de vital importancia en tanto que el discípulo debe fundirse con el entorno, con la naturaleza. Debe formar parte del cosmos en tanto que proceso introyectivo. Implica ser el todo y nada a la vez; tal y como el yin y el yang indica, la energía debe manifestarse tanto en el cuerpo como en el universo, en forma de dos fuerzas complementarias y a la vez opuestas. Deben poseer el uno del otro guardando parte propia y ajena a la vez, fundiéndose pero diferenciándose. Este vínculo facilita la expansión del qi por los meridianos, en tanto que conecta el qi corporal con el qi del universo y lo hace fluir a modo de circuito cerrado.

La competición enseña una normativa exhaustiva en cuanto a los objetos a emplear: el kimono y el calzado deben reunir características fijas y obligatorias mientras que de todas las armas utilizables en competición, espada, abanico y palo, la espada es la única reglamentada por la normativa de la Federación Internacional de Taichi. El kimono, traje formado por dos piezas de manga larga y pantalón largo, suele ser de seda de diferentes colores. La casaca, con una abotonadura de siete botones al frente del pecho, se ciñe al cuello y al puño mediante una tirilla atada con un botón. El pantalón debe ser ancho y ceñido a su vez en la cintura y los tobillos mediante una goma. El traje suelto no debe impedir la ejecución de las acciones. El uso de calzado para la competición es obligatorio, unas zapatillas con suela fina favorecen la ejecución de las acciones y la toma de contacto con la tierra.

A pesar de que la normativa es explícita, los competidores durante la competición han utilizado una variedad de kimonos que denotan una falta de cumplimiento de la normativa.

Tanto las sesiones como la competición demuestran un uso de los objetos personal enfocado a la comodidad y la correcta armonía con el entorno en las sesiones y reglamentada y estricta en la competición. Pero debemos destacar que esta regulación a veces no se tiene en cuenta por parte de los participantes ni por los jueces. La falta de cumplimiento de la normativa hace que la estandarización de los objetos pierda fuerza. Esta situación no favorece su expansión e implantación como disciplina deportiva.

6 La incipiente deportificación de los campeonatos de taichí

El taichi de competición consiste en realizar una rutina en comotricidad en modalidad individual y de forma sociomotriz de colaboración en modalidad grupal, con o sin armas, en un espacio reglamentado, con una dimensión temporal de doble realidad donde se guarda memoria de los resultados mientras los discípulos buscan la superación personal, la diferenciación con uno mismo y con objetos reglamentados.

Los datos del análisis demuestran que hay elementos de lógica interna que no parecen seguir las pautas de actividades físicas que se han deportivizado. La dimensión temporal es el apartado de análisis donde mayores diferencias significativas encontramos: demuestra aspectos que pueden aparecer en otras actividades deportivas como la gimnasia rítmica, donde puede haber dos participantes *ex aequo*, pero esta característica, que no es habitual en el deporte, prácticamente se convierte en norma en el taichi, en tanto que muchos de los escalones del podium son ocupados por más de una persona. Haciendo referencia a aspectos de lógica externa, los participantes demuestran una falta de aceptación de la competición de taichi; los competidores se miden en el torneo para llevar a cabo su camino hacia el budismo, dejando de lado la ambición de ganar la competición y lograr el preciado primer puesto del podium.

Constatado que los elementos de lógica interna como de lógica externa no siguen las pautas marcadas de internacionalización, la realidad del taichi demuestra que las practicas físicas no siempre tienen porqué seguir el camino de la deportificación en tanto que la sociedad aglutina dentro de la realidad de juegos deportivos tanto a los deportes como otro tipo de actividades que no siguen el proceso deportivo. A diferencia de los jugadores de la NBA que ganan millones de dólares, y mueven a millones de aficionados, en tanto que a la sociedad le gusta mirar el espectáculo que ofrecen con las increíbles acciones, y los fabulosos saltos que hacen, hoy en día, el taichi es algo para la satisfacción personal. Nadie más que uno mismo va a apreciarlo de verdad, y nadie va a pagar por verlo, por lo que podemos decir que no tiene mercado ni valor social. Es por ello que la actividad se mantiene como las gimnasias suaves y prácticas orientales practicadas dentro de gimnasios que no persiguen la deportificación.

Referencias bibliográficas

Asociación Kai Men. Obtenido el 5 de febrero del 2010 de <http://www.taichi-kaimen.com.ar/taichi-estilos.htm>.

Asociación Yin Yang Perú. Estilo Yang. Obtenido el 10 de Febrero del 2010 de http://www.yinyangperu.com/taichichuan_estilo_yang.htm.

Escola de Tai-Txi Plum Blossom. 22 de Abril del 2010. <http://www.taijiquan.info/neijia.htm> Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque*. Argitaratu gabeko tesia, Paris V-René Descartes, Paris.

Kam Chuen, L. (2002). *Chi Kung. El camino de la energía. El arte chino de la fuerza interna* (4ª. ed.). Barcelona: Integral.

Lagardera, F. (2007). Ejercicio físico y bienestar. Las prácticas introyectivas en el INEFC de la Universitat de Lleida. Lleida: Universitat de Lleida.

Lavega, P. (1997). *La liturgia de los bittles*. Lleida: Pages Editors.

Normativa Internacional de Taichi Chuan. Asociación Estatal de Taichi Chuan de la República de China. Obtenido el 10 de Diciembre del 2007 de <http://www.cttaichi.org/english/manage/Files/R1.pdf>

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades : léxico de praxiología motriz* (1ª ed. ed.). Barcelona: Paidotribo.

Peretz, H. (2004). *Les methodes en sociologie l'observation*. Paris: La decouverte.

Romaratezabala, E. (2007). Taichia: ekialde urruneko jarduera Europan. Inédito Diploma de Estudios Avanzados (DEA) no publicado del programa de doctorado del bienio 2006-2008. UPV/EHU.

LAS PRAXIS DE TURISMO ACTIVO EN ENTORNOS NATURALES: CONCEPTUALIZACIÓN E IDENTIFICACIÓN

PRAXIS OF ACTIVE TOURISM IN NATURAL ENVIRONMENTS: CONCEPTUALISATION AND IDENTIFICATION.

D. Gabriel Del Toro Vega
Noze77@hotmail.com
D. Francisco González Romero
Dr. D. José Hernández Moreno

Fecha de recepción: 10 de Marzo de 2010.
Fecha de aceptación: 20 de Mayo de 2010.

Resumen

El objetivo de este trabajo es acotar conceptualmente el turismo activo en entornos naturales e identificar las praxis vinculadas, teniendo en cuenta tanto la dimensión turística como la motriz. Para extraer aquellos elementos que las caracterizan se ha tenido en cuenta tanto la conceptualización aportada por diferentes autores como las praxis motrices que constituyen la oferta de turismo activo. Con esta información se procede a identificar e inventariar el conjunto de praxis motrices en entornos naturales vinculadas a este segmento del mercado turístico.

Palabras clave: turismo activo, praxis motriz, entorno natural.

Abstract

The aim of this work is to annotate conceptually the active tourism in natural environments and to identify the practices linked, approaching both the tourist dimension and the motor one. To extract those elements that characterize them it has been payed attention the conceptualization contributed by different authors and the motor praxis who constitute the offer of active tourism. With this information we are going to proceed to identify and inventory the set of motor praxis in natural environments linked to this segment of the tourist market.

Key words: Active tourism, motive practice, natural environment.

1.- Introducción

La historia reciente de la sociedad contemporánea refleja la consolidación de la ciudad como foco atractor de los flujos migratorios provenientes de zonas rurales. En este entorno urbano el ser humano ha alcanzado altas cotas de comodidad y ha convertido en rutina la estabilidad y la seguridad a costa del *dominio y control del hombre sobre lo natural* (García Montes y Rebollo citados por Granero Gallegos, 2007). Esta mecanización de la vida cotidiana ha dado lugar a que la motricidad sea relegada cada vez más a un segundo plano donde la comodidad se confunde con *no moverse*. Esto ha provocado que se fomente la aparición de espacios públicos y privados, como parques o instalaciones deportivas, dirigidas a facilitar la práctica de actividades físicas que, en cualquier caso, ha de ser practicado durante el tiempo libre de los ciudadanos una vez hayan atendido sus compromisos laborales y sociales. Todo ello, unido a que vivir en la urbe supone una serie de incomodidades asociadas como son ruidos, polución, largos trayectos, dificultad de transporte o estrés, entre otros, podemos entender que cada vez sean más las personas que buscan volver al entorno rural, natural y salvaje con el fin de practicar algún tipo de actividad física. El estilo de vida actual relega la posibilidad de practicar algún tipo de actividad física casi de forma exclusiva a la disponibilidad de tiempo libre y de ocio y, normalmente, la mayor cantidad de tiempo de estas características es el período vacacional. Es en este punto donde aparece la industria del turismo que se ha especializado en cubrir las demandas de ocio y

recreación de la sociedad y que, además, ha experimentado un fuerte incremento en la demanda de servicios condicionados, entre otros factores, por la democratización del tiempo y del espacio (reducción del tiempo de trabajo, vacaciones pagadas, etc.) (Luque Gil, 2003). El binomio turismo- actividades físicas en el entorno natural es una de las mejores combinaciones que permiten al individuo el contacto real con un entorno totalmente diferente al cotidiano a través de la motricidad, lo que le sitúa en el centro de la acción porque le convierte en el protagonista de su experiencia y le aporta además una realización personal inmediata (Lipovetzky, citado por Granero Gallegos 2007).

Esta relación entre la motricidad y el turismo ha originado una tipología turística específica conocida como turismo activo o de aventura. Este tipo de turismo, como tal, se ha desarrollado fundamentalmente en las dos últimas décadas, aunque sus orígenes se remontan a finales del siglo XIX cuando los guías especializados ofrecían sus servicios a los turistas que querían adentrarse en la cordillera de Los Alpes (Luque Gil, 2003). Según Granero Gallegos (2007), el principal problema con el que nos encontramos en este contexto es que no existe un acuerdo generalizado en cuanto a la denominación y definición de este segmento turístico, lo que dado lugar a un espacio multidimensional y polisémico (Castro Núñez y Hernández Moreno, 2007).

El turismo requiere de las aportaciones de diversos marcos teóricos (Barreto, 2003) y el turismo activo, debido a su carácter motriz, requiere de las aportaciones de una ciencia cuyo paradigma sea la acción motriz. La Praxiología Motriz identifica a éstas como una realización efectuada por una persona durante una práctica física (juego motor, expresión motriz, introyección motriz, adaptación ambiental o deporte). Cada vez que un practicante hace algo específico de alguna práctica podremos identificar una acción motriz/praxis motriz. Saber a qué praxis nos referimos y cuál es la estructura de su lógica interna nos permitirá conocer mejor la compleja realidad de este fenómeno turístico. Llegados a este punto, enfocamos nuestra lente hacia el Turismo Activo y más concretamente al que se practica en entornos naturales con el fin de analizar sus características y así poder desarrollar un marco conceptual que permita identificar las praxis motrices que lo componen.

2.- Marco teórico.

Para sostener un conocimiento nuevo y existente, la teoría debe brindar un marco conceptual, para que se pueda interpretar el conocimiento para la aplicación empírica de una manera integrada. En el caso del turismo son diversas las críticas acerca de su construcción teórica, desde las que lamentan la falta de una teoría, hasta las que señalan su pobre calidad teórica (Heidi H. Sung, Alastair M. Morrison and Joseph T. O'leary; 2001). Además faltan amplios conceptos teóricos en el estudio sobre el turismo, y los que existen se centran demasiado en la práctica y poco en la teoría (Iso-Ahola, 1986, citado por Heidi H. Sung et al).

En el caso que nos ocupa, el Turismo Activo, teniendo en cuenta que el principal elemento que lo caracteriza y diferencia de otros segmentos turísticos es la práctica de actividad física, hemos utilizado el marco teórico de la Praxiología Motriz, entendiendo a ésta como la *ciencia de las praxis motrices, especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y de los resultados y la puesta en juego de dichas praxis motrices. Es una ciencia monodisciplinar, que se ocupa en exclusiva de la lógica interna de las situaciones motrices; que se manifiesta en forma de juego motor, deporte, expresión motriz, introyección motriz y adaptación ambiental y que comparte con otras ciencias el contexto motor* (GEIP, 1998; citado por Hernandez y Rodríguez).

Por lo tanto el objeto de estudio de la Praxiología Motriz es la "acción motriz", entendiendo a esta como *aquella manifestación de la persona que toma sentido en un contexto a partir de un conjunto organizado de condiciones que definen objetivos motores*. Este concepto conocido también por *praxis motriz*, se refiere a la realización de una o varias personas en un lugar y momento concreto, con un objetivo también concreto, y que toma sentido en ese contexto específico (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004).

3.- Metodología.

La metodología empleada se basa en el análisis de contenido por medio de una búsqueda y revisión bibliográfica amplia. Hemos procedido a un *análisis semántico*, concretamente al *análisis de atribuciones*, que proporciona la frecuencia con que se remite a ciertas caracterizaciones de un constructo (Krippendorff, 1990).

Para conocer las definiciones existentes, el análisis documental y semántico se basó en las aportaciones realizadas por Hernández Moreno y Castro Núñez (2007), donde se analizan diecinueve definiciones diferentes de turismo de aventura, actividades deportivas de recreo, actividades físicas de aventura en la naturaleza, deporte de aventura, ecoturismo y turismo activo. A partir de las cuales se establecieron una serie de unidades proposicionales y núcleos de significado, reconociendo atributos que poseen una determinada estructura en el establecimiento de unidades de análisis (Krippendorff, 1990). Para recopilar las praxis motrices de turismo activo hemos recurrido a las fuentes de información primarias, entre las que destacamos: libros, monográficos, revisiones bibliográficas, tesis, actas de congresos, decretos autonómicos de turismo activo y páginas webs de empresas especializadas, entre otros. La muestra obtenida alcanzó la cifra de ciento cuarenta y cuatro praxis de turismo activo.

A partir de aquí hemos procedido al análisis semántico y estructural mediante la comprobación del grado de coincidencia entre las definiciones seleccionadas y las praxis de turismo activo en relación a los veinticinco rasgos caracterizadores. Para ello utilizamos dos matrices de doble entrada que relacionan en un caso los rasgos caracterizadores con las definiciones y en el otro lo hace con las praxis de turismo activo.

Tabla 1 Grado de concordancia entre definiciones e indicadores

RASGOS	1 Aut. Físico	2 Aut. Dep	3 Esf Físico	4 Diversos	5 Naturaleza	6 Aire Libre	7 Riesgo	8 Exp Hum	9 Aventura	10 Desafío	11: Disfrute	12 Tiempo Libre	13 Ocio R	14 Aut. De	15 Emoción	16 R. Físico	17 Individ	18 Social	19 M. Cult	20 No Comp	21 Novedoso	22 Tradic	23 Viaje	24 Ecología	25 Reto	
ASPAS ASPAS, C.M.																										
CASTANON, J.(1)																										
CASTANON, J. (2)																										
CASTILLA-LA MANCHA																										
CEBALLOS L.																										
CHIRIVELLA et ALT.																										
DARST, P. y AMSTRONG, G.																										
GENERALITAT CATALUNYA																										
GONZALEZ																										
MOLINA, A.																										
GUIA OCHO DE "EL FAIS"																										
JAFARI, J.																										
JUNTA DE ANDALUCIA																										
MEIER, W.																										
MELCOOSA, F. J.																										
NATOUR																										
OLIVERA, J.																										
ROGEN, J.																										
WIKIPEDIA (1)																										
WIKIPEDIA (2)																										

Tabla 2. Grado de concordancia entre actividades de Turismo Activo e indicadores

Indicadores	A. Física	A. Deportiva	Esfuerzo físico	Destreza	Naturaleza	Aire Libre	Riesgo	Experiencia Humana	Aventura	Desafío	Disfrute	Tiempo libre	Ocio	Recreación	Autodominio	Emoción	Realización Personal	Individual	Social	Manifestación Cultural	No competitivo	Novedosa	Tradicional	Viaje	Ecológico	Reto
Agroturismo	X				X	X		X			X	X	X				X		X	X	X		X		X	
Buceo	X	X			X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	X			X				X	
Kayak	X	X	X	X	X	X		X			X	X	X			X	X	X	X		X			X		
Golf	X	X		X	X	X		X			X	X	X		X		X	X								

Este proceso nos permite dividir las unidades proposicionales por ámbitos semejantes como base para evaluar el análisis de aseveraciones. De esta forma hemos procedido a extraer los elementos comunes pertenecientes a la lógica interna de las praxis de turismo activo que se practican en entornos naturales que, por un lado nos permitió asumir la definición de Turismo Activo de Hernández y Castro (2007) con el matiz de *Turismo Activo en Entornos Naturales*:

“Viaje de carácter lúdico y para practicar actividad física de adaptación ambiental, en espacio con incertidumbre de manera no competitiva”

De aquí extrajimos seis rasgos que nos permitieron identificar las praxis motrices de Turismo Activo en Entornos Naturales.

VIAJAR	SITUACIÓN MOTRIZ	INCERTIDUMBRE	ADAPTACIÓN AMBIENTAL	LÚDICO	NO COMP
X	X	X	X	X	X

Donde:

- *Viajar*: Trasladarse de un lugar a otro, generalmente distante, por cualquier medio de locomoción.
- *Situación motriz*: Acción motriz situada en un contexto que le dé significación y orientado imprescindiblemente al cumplimiento de objetivos motores.
- *Incetidumbre*: Grado de imprevisión ligado a los estímulos del entorno cuyas características son a veces difíciles de prever.
- *Adaptación ambiental*: Situación motriz de conocimientos y/o modificación del contexto físico, ya sea por la manipulación de objetos, ya sea por la elaboración de materiales.
- *Lúdico*: Participación voluntaria con propósitos de recreación, diversión, pasatiempo.
- *No competición*: Actividad realizada sin la pretensión de obtener un rendimiento elevado, y vencer a otro u otros como consecuencia de obtener una red de resultado más elevada computada en la red de marca.

La validez de este estudio es de constructo y semántico, ya que averigua el grado en que los indicadores de un concepto constituyen dicho concepto o son parte del mismo. Mediante el análisis factorial hemos podido averiguar las correlaciones entre los indicadores, permitiéndonos discernir el grado en que estos indicadores reflejan el concepto al que se refiere.

4.- Conceptos y definiciones.

Uno de los puntos clave en la investigación es determinar qué entendemos por cada uno de los indicadores que utilizamos para el análisis y cuáles son las definiciones utilizadas para la extracción de los mismos.

4.1.- Definiciones.

A continuación detallamos las definiciones citadas por Hernández y Castro (2007) en su investigación:

1.- ACTIVIDADES DEPORTIVAS DE RECREO Y TURISMO DE AVENTURA (Generalitat de Catalunya, Decreto 81/1991 de 25 de marzo, DOGC nº 1434, pp. 2062, artículo 1) *“Son aquellas que se practican sirviéndose básicamente de los recursos que ofrece la misma naturaleza en el medio en que se desarrollan y a las que les es inherente el factor riesgo”.*

2.- ACTIVIDADES FÍSICAS DE AVENTURA EN LA NATURALEZA (AFAN) (Olivera Betrán, J. 1995 APUNTS, nº 41:113) *“Aquellas actividades físicas de tiempo libre que buscan una aventura imaginaria sintiendo emociones y sensaciones hedonistas, fundamentalmente individuales y en relación con un ambiente ecológico o natural”.*

- 3.- DEPORTE DE AVENTURA (Castañón, H. 2004:90) *"Conjunto de actividades físicas arriesgadas, al aire libre, para vivir emociones al límite en espacios naturales"*.
- 4.- DEPORTE DE AVENTURA (Meier, W., 1978:54) *"Toda actividad de ocio que proporciona un contacto con un peligro físico"*.
- 5.- DEPORTE DE AVENTURA (Darse, P.y Armstrong, G.; 1980: 54) *"Toda actividad de que procura una experiencia humana relacionada con los elementos del medio ambiente. Aire, agua, colinas, montañas"*.
- 6.- DEPORTE DE AVENTURA (Progen, J.; 1976:54) *"Actividades que comportan una participación humana como respuesta al desafío ofrecido por el mundo físico: colinas, corrientes de aire, olas"*.
- 7.- ECOTURISMO (Rev. Natour, 1990, nº 4) *"Todos los aspectos del turismo basados en recursos naturales, tales como playas, cursos de agua, zonas montañosas, bosques, desiertos o sabanas, son formas de ecoturismo. Los componentes del producto son: naturaleza, aventura y educación, combinándose en proporciones variables para dar como resultado la mezcla de productos"*.
- 8.- ECOTURISMO (Ceballos, H.; 1991) *"La actividad de viajar a un área natural no alterada o poco contaminada con el objetivo de admirar, estudiar y disfrutar del panorama escénico y de la flora y fauna, así como de sus manifestaciones culturales, pasadas y presentes"*.
- 9.- TURISMO DE AVENTURA (Wikipedia, 2007) *"Es un tipo de turismo que implica la exploración o el viaje a áreas remotas, donde el viajero puede esperar lo inesperado. Este tipo de turismo se relaciona directamente con los deportes de riesgo o aventura, donde la gente tiene por objetivo pasar momentos de adrenalina a costo de un porcentaje de riesgo. Es el hecho de visitar o alojarse en zonas donde se pueden desarrollar los llamados deportes de aventura o turismo activo"*.
- 10.- TURISMO DE AVENTURA (Castañón, 2004:266) *"Conjunto de actividades que se desarrollan sin un afán competitivo en la naturaleza y que están destinadas a reforzar el dominio de quienes participan en ellas. Están formadas por actividades terrestres (espeleología, orientación, paintball, senderismo, tiro con arco, trekking), actividades acuáticas (aguas bravas, canoakraff, hidrospeed, kayak, piragüismo y rafting), actividades de motor (rutas, 4 x 4, rutas mixtas, rutas en quad,) y otras actividades (barrancos, pasarelas, puenting, rappel y tirolesa)"*.
- 11.- TURISMO ACTIVO (Aspas, J. M.; 2000) *"El turismo activo en la naturaleza se refiere a aquél en el que es fundamental la participación activa del turista, cuya motivación consiste en la realización de deportes –algunos de muy reciente invención– que se realizan en la naturaleza y que precisan para su práctica de un soporte natural determinado (tierra, agua o aire)"*.
- 12.- TURISMO ACTIVO (Chirivella, M. el alt. 2006:293) *"Es aquel viaje o excursión, que se realiza con la finalidad de practicar actividades deportivas, de recreo o de aventura, al aire libre con las cuales se persigue obtener una realización personal del practicante sirviéndose básicamente de los recursos que ofrece la naturaleza, tierra, agua o aire y, a las cuáles es inherente, por mínimo que sea, cierto esfuerzo físico o destreza (participación activa)"*.
- 13.-TURISMO ACTIVO (Gobierno de Castilla-La Mancha, 2005. Decreto 77/2005 de 28 de junio) *"Aquellas actividades físico-deportivas y de ocio que se practican sirviéndose básicamente de los recursos que ofrece la propia naturaleza en el medio en que se desarrollan, sea éste aéreo, terrestre de superficie, subterráneo, acuático o subacuático y a la que son inherentes cierto grado nivel de riesgo y grado de destreza y condiciones psicofísicas para su práctica"*.
- 14.- TURISMO ACTIVO (González Molina, A. 2006:237) *"Está compuesto por múltiples actividades de tipo expresivo, físico, juegos y deportes con un enfoque lúdico y recreativo, para favorecer las relaciones sociales, la interacción grupal, la búsqueda de nuevas experiencias que sean motivantes, estimulantes, presentar nuevos retos, llevando siempre motricidad, dinamismo y acción, superación personal, vivencias y experiencias que podrán presentarse cierto grado de riesgo"*.
- 15.-TURISMO ACTIVO (Guía de Ocio activo de El País, 2001) *"Se trata de un sector turístico de nuevo cuño y todavía en evolución en el que se incluyen actividades tanto claramente deportivas, de riesgo o novedosas (paseos en globo,*

puenting o supervivencia) como las más clásicas, tranquilas o tradicionales (agroturismo, senderismo o paseos en bicicleta)".

16.- TURISMO ACTIVO (Aventura) (Jafari, J. 2002: 639-640) *"El turismo de aventura implica la realización de viajes con el propósito de vivir una experiencia nueva que, a menudo lleva aparejada una dosis de riesgo o peligro controlado, relacionado con retos que se marca una persona en un entorno natural en estado virgen o en un mundo exótico"*.

17.-TURISMO ACTIVO (Junta de Andalucía, 2002) *"El conjunto de actividades que integran al turismo activo que, caracterizadas por su relación con el deporte, se practican sirviéndose básicamente de los recursos que ofrece la naturaleza en el medio en que se desarrollan, a las cuales les es inherente el factor riesgo o cierto grado de esfuerzo físico o destreza"* (Decreto 20/2002, de 20 de enero del Turismo en el Medio Rural y Turismo Activo, BOJA nº 14 de 2 de febrero).

18.- TURISMO ACTIVO (Melgosa, F. J. 2002) *"En sentido estricto, se caracteriza por la práctica de actividades deportivas, en muchos casos con riesgo. Ampliamente, como el conjunto de actividades turísticas, de recreo, de aventura y deportivas que se practican en el medio rural, sirviéndose básicamente de los recursos que ofrece la propia naturaleza y a los cuales es inherente un factor de riesgo"*.

19.- TURISMO ACTIVO (Wikipedia, 2007) *"Es aquel que se realiza en espacios naturales, está relacionado con el turismo rural y generalmente se realiza en un parque natural debido al interés ecológico que estos presentan"*.

4.2.- Indicadores utilizados. Definiciones.

A continuación detallamos cada uno de los indicadores extraídos de las definiciones anteriores (Hernández y Castro, 2007) y sus definiciones.

1. **Actividad deportiva:** Actividad física realizada con el fin de alcanzar un objetivo motor en un contexto praxiomotor de competición reglada.
2. **Actividad física:** Es cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos y que produce un gasto energético por encima de la tasa de metabolismo basal. Incluye actividades de la rutina diaria, como tareas del hogar, ir a la compra, trabajar. (IEDAR, 2006)
3. **Aire libre:** (actividades al aire libre) son aquellas que se realizan en contacto directo con la naturaleza (...) (Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación del Gobierno de España)
4. **Autodominio:** Dominio de sí mismo (Diccionario de la Real Academia Española, DRAE) Def. *Dominio.* Poder que alguien tiene de usar y disponer de lo suyo (DRAE)
5. **Aventura:** (Del lat. *Adventura*, t.f. del part. Fut. Act. De *advenire*, llegar, suceder). 1. F. Acaecimiento, suceso o lance extraño. 2. F. Casualidad, contingencia. 3.f. Empresa de resultado incierto o que presenta riesgos (DRAE). Una aventura es una experiencia de naturaleza arriesgada normalmente compuesta de eventos inesperados. Una aventura puede constar de tareas arriesgadas, encuentros con personas, cosas o situaciones impactantes, la realización de metas importantes en la vida de un individuo, o un riesgoso proyecto de negocios. La experimentación de una aventura puede crear estimulación física y psicológica en el individuo, que puede ser considerada contraproducente (por ejemplo, el miedo) o beneficiosa (incremento en la autoestima) dependiendo del desenlace de dicha aventura (Wikipedia).
6. **Desafío:** Acción y efecto de desafiar. Rivalidad, competencia. *Desafiar:* 1 Retar, provocar a singular combate, batalla o pelea. 2 Contender, competir con alguien en cosas que requieren fuerza, agilidad o destreza. 3 Enfrentarse a las dificultades con decisión (DRAE).
7. **Desarrollo humano:** Consecución de capacidades que permitan a las instituciones y personas ser protagonistas de su bienestar (Wikipedia). Consiste en la libertad y la formación de las capacidades humanas, es decir, en la ampliación de la gama de cosas que las personas pueden hacer y de aquello que pueden ser.
8. **Destreza:** Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo (DRAE).
9. **Disfrutar:** 1 Percibir o gozar los productos o utilidades de algo. 2 Tener alguna condición buena, física o moral, o gozar de comodidad, regalo o conveniencia. *Disfrute:* acción y efecto de disfrutar (DRAE).
10. **Emoción:** 1 Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. 2 Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo (DRAE).

11. **Esfuerzo físico: Esfuerzo** (de esforzar); 1.m. Empleo enérgico de la fuerza física contra algún impulso o resistencia. **Físico**; 2. *Adj.* Perteneciente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea, en contraposición a *mora* (DRAE). Gasto de energía de los músculos esqueléticos. La intensidad del esfuerzo se puede medir por la tasa de consumo de oxígeno, calor producido o el ritmo cardíaco. Se incluye el esfuerzo percibido, una medida psicológica del esfuerzo. (fuente: <http://decs.es/ciencias-biologicas/esfuerzo-fisico/>).
12. **Experiencia (humana)**: Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona. (DRAE)
13. **Gozar**: 1 Tener gusto, alegría y complacencia de algo. 2 Sentir placer, experimentar suaves y gratas emociones. 3 Tener alguna buena condición física o moral (DRAE).
14. **Individual**: 1. Perteneciente o relativo al individuo. 2. Particular, propio y característico de alguien o algo (DRAE).
15. **Naturaleza**: La naturaleza, en su sentido más amplio, es equivalente al mundo natural, universo físico, mundo material o universo material. El término "naturaleza" hace referencia a los fenómenos del mundo físico, y también a la vida en general. Por lo general no incluye los objetos artificiales ni la intervención humana, a menos que se la califique de manera que haga referencia a ello, por ejemplo con expresiones como "naturaleza humana" o "la totalidad de la naturaleza" (Wikipedia).
16. **Ocio y Recreación: Recreación Ocio**: conjunto de ocupaciones a las cuales el individuo puede entregarse libremente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora, después de haber cumplido sus obligaciones profesionales, familiares y sociales (Dumazedier 2. Diversión para alivio del trabajo (DRAE). Cualquier forma de experiencias complementarias a los marcos laboral y escolar, que se realizan en el tiempo libre y a escogencia propia del individuo con el objeto de producirse satisfacción o diversión para el alivio físico o mental, y contribuir a su desarrollo intelectual y psico-físico, a través de la realización de actividades físicas y socioculturales (Ramírez citado por Oviedo, L., 2009).
17. **Reto**: Objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta (DRAE).
18. **Riesgo**: Contingencia o proximidad de un daño (DRAE).
19. **Social**: 1. Perteneciente o relativo a la sociedad. 2. Perteneciente o relativo a una compañía o sociedad, o a los socios o compañeros, aliados o confederados.
20. **Manifestación cultural**: actividad pública cuya característica radica en producir un acto comunicacional alrededor del cual un grupo más o menos se identifica (http://www.uib.es/catedra_iberoamericana/publicaciones/massucco/5/cultura.html).
21. **No competitivo**: Ausencia de competencia o rivalidad de quienes se disputan una misma cosa o la pretenden.
22. **Novedosa**: 2. Cosa nueva. 7. Géneros o mercancías adecuados a la moda.
23. **Tradicional**: 1. Perteneciente o relativo a la tradición. 2. Que se transmite por medio de ella. 3. Que sigue las ideas, normas o costumbres del pasado (DRAE).
24. **Viaje**: 2. Traslado que se hace de una parte a otra por aire, mar o tierra (DRAE)
25. **Ecológico**: 1. Perteneciente o relativo a la ecología. **Ecología**. 3. Defensa y protección de la naturaleza y del medio ambiente (DRAE).

5.- Resultados.

Los siguientes apartados reflejan los porcentajes extraídos a partir de la frecuencia con que se daba cada indicador en las matrices utilizadas (tablas 1 y 2).

5.1.- Concordancia entre las definiciones y los indicadores de turismo activo

El siguiente cuadro representa el grado en el que cada indicador refleja la dimensión a la que se refiere en relación a las definiciones analizadas.

Tabla 3. Concordancia entre las definiciones

GRADO DE CONCORDANCIA ENTRE DIFERENTES DEFINICIONES				
Indicador	Total	%	Rasgo	Observaciones
Naturaleza	14	73'7	Espacial	Lógica interna
Riesgo	9	47'4	Psicológico	
Actividad deportiva	7	36'8	De ejecución física	Lógica interna
Actividad física	6	31'6	De ejecución física	Lógica interna
Aventura	5	26'3	Psicológico	
Ocio y recreación	5	26'3	Carácter lúdico	
Esfuerzo físico	3	15'8	De ejecución física	Lógica interna
Destreza	3	15'8	De ejecución física	Lógica interna
Emoción	3	15'8	Psicológico	
Novedosa	3	15'8	Social	
Viaje	3	15'8	Social	
Aire libre	2	10'5	Espacial	
Experiencia humana	2	10'5	Psicológico	
Social	2	10'5	Social	
Reto	2	10'5	Psicológico	
Desafío	1	5'3	Psicológico	
Disfrute	1	5'3	Carácter lúdico	
Tiempo libre	1	5'3	Social	
Autodominio	1	5'3	Psicológico	
Realización personal	1	5'3	Psicológico	
Individual	1	5'3	Social	Lógica interna
Manifestación cultural	1	5'3	Social	
No competitivo	1	5'3	Social	Lógica interna
Tradicional	1	5'3	Social	
Ecológico	1	5'3	Espacial	

5.2.- Concordancia entre las praxis motrices y los indicadores de turismo activo

El siguiente cuadro representa el grado en el que cada indicador refleja la dimensión a la que se refiere en relación a las praxis analizadas.

Tabla 4. Concordancia entre las praxis.

%	Indicador	Rasgo	Observación
95- 100	Actividad Física	De ejecución Física	Lógica interna
	Aire libre	Espacial	
	Experiencia humana	Psicológico	
	Tiempo libre	Social	
	Disfrute	Carácter lúdico	
	Ocio y recreación	Carácter lúdico	
	Realización personal	Psicológico	
90- 94	-	-	-
85- 89	Naturaleza	Espacial	Lógica interna
	Emoción	Psicológico	
80-84	Individual	Social	
75- 79	Viaje	Social	
70- 74	Destreza	De ejecución física	Lógica interna
	Autodominio	Psicológico	
65- 69	Esfuerzo físico	De ejecución física	Lógica interna
	No competitivo	De ejecución física	Lógica interna
60- 64	Actividad deportiva	De ejecución física	Lógica interna
55- 59	Desafío	Psicológico	
50- 54	-	-	-
49>	Riesgo	Psicológico	
	Aventura	Psicológico	
	Social	Social	
	Manifestación cultural	Social	
	Novedosa	Social	
	Tradicional	Social	
	Ecológico	Espacial	
	Reto	Psicológico	

5.3.- Análisis comparativo entre el grado de concordancia de los indicadores con las definiciones y las praxis de turismo activo.

El siguiente cuadro refleja la correlación existente entre las definiciones seleccionadas y las praxis de turismo activo identificadas.

Tabla 5. Comparativa entre grado de concordancia de las definiciones y grado de concordancia de las praxis

GRUPO	INDICADOR	Concordancia definiciones (%)	Concordancia praxis (%)
De ejecución física	Actividad deportiva	36'8	60- 64
	Actividad física	31'6	95- 100
	Esfuerzo físico	15'8	65- 69
	Destreza	15'8	70- 74
	No competitivo	5'3	65- 69
Espacial	Aire libre	10'5	95- 100
	Naturaleza	73'7	85- 89
	Ecológico	5'3	49>
Psicológico	Riesgo	47'4	49>
	Aventura	26'3	49>
	Emoción	15'8	85- 89
	Experiencia humana	10'5	95- 100
	Reto	10'5	49>
	Desafío	5'3	55- 59
	Autodominio	5'3	70- 74
Carácter lúdico	Realización personal	5'3	95- 100
	Ocio y recreación	26'3	95- 100
Social	Disfrute	5'3	95- 100
	Novedosa	15'8	49>
	Viaje	15'8	75- 79
	Social	10'5	49>
	Tiempo libre	5'3	95- 100
	Individual	5'3	80- 84
	Manifestación cultural	5'3	49>
	No competitivo	5'3	65- 69
Tradicional	5'3	49>	

5.4.- Praxis identificadas como de Turismo Activo en Entornos Naturales

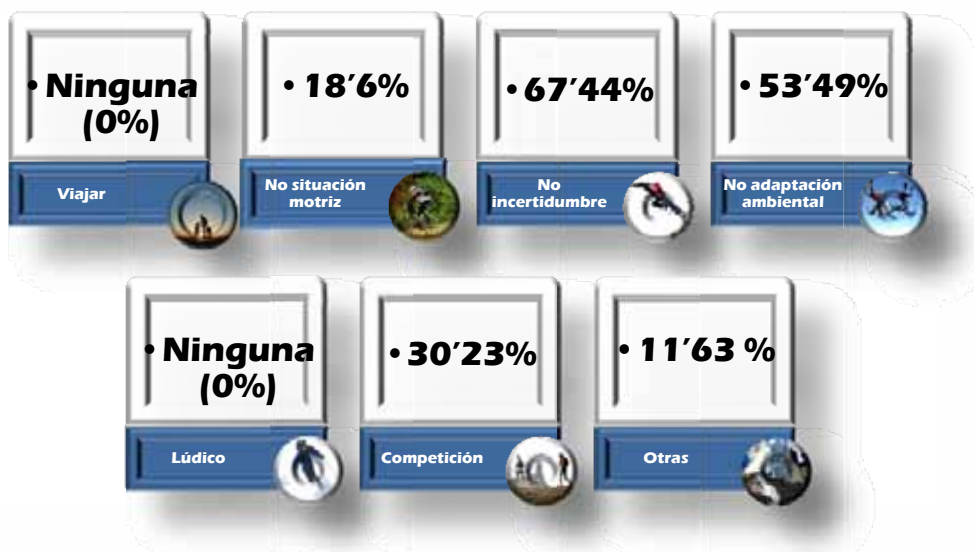
A continuación detallamos las praxis motrices que hemos detallado como de turismo activo en entornos naturales.

- | | | | |
|---------------------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| 1. Actividades de orientación | 24. Esquí Alpino | 46. Mushing | 69. Senderismo |
| 2. Aguas termales | 25. Esquí Nórdico | 47. Paddleboarding | 70. Skimming |
| 3. Airsoft | 26. esquí acuático | 48. Paintball | 71. Snórquel |
| 4. Ala delta | 27. excursionismo a pie | 49. Paracaidismo | 72. Snowboard |
| 5. Arborismo | 28. globo aerostático | 50. Paracaidismo | 73. Snowscoot |
| 6. Ascensión | 29. Golf | 51. Paramotor | 74. Snowtubbing |
| 7. Barranquismo | 30. Hangboard | 52. Parapente | 75. Speed riding |
| 8. Barrenar olas | 31. Hidropedales | 53. Parascending | 76. Spheratoon o Zorbin |
| 9. BASE jumping | 32. Hidrospeed | 54. Parkour o freerunning | 77. Surf |
| 10. Biciexcursionismo | 33. Ice yachting | 55. Patinaje en hielo natural | 78. Telemark |
| 11. Body board | 34. Kayak | 56. Pesca de altura. | 79. Tirolina |
| 12. Buceo | 35. Kayaksurf | 57. Pesca de costa | 80. Tobogán |
| 13. Bus bob | 36. Kayaraft | 58. Pesca de río | 81. Travesías ecuestres |
| 14. Canoa | 37. Kite buggy o carrovela | 59. Piragüa | 82. Trekking |
| 15. Cataraf | 38. Kiteskate | 60. puente de monos | 83. Ultraligero |
| 16. Caza Tiro con arco (bosque) | 39. Kitesurf | 61. Puente tibetano | 84. Vela |
| 17. Cicloturismo | 40. kitewing | 62. Quad | 85. Vía ferrata |
| 18. Disgolf | 41. Kitewing (expresión) | 63. Rápel | 86. Vuelo sin motor |
| 19. Donut ski | 42. Kneeboard | 64. Rutas ecuestres | 87. wakeboard |
| 20. Escalada | 43. Montañismo | 65. Rutas en Segway | 88. windsurf |
| 21. Escalada (Libre), | 44. Moto acuática | 66. Rutas en 4x4 | 89. Windsurf (expresión en olas) |
| 22. Espeleobuceo | 45. Motos de nieve | 67. Rutas en overcraft | |
| 23. Espeleología | | 68. Saltos o clavados | |

5.5.- Praxis descartadas como de Turismo Activo en Entornos Naturales.

- | | | |
|---|----------------------------------|-----------------------------|
| 1. Actividades de Animación Turística | 17. Dardos | 35. Petanoplaya |
| 2. Actividades dirigidas (aeróbic, GAP,...) | 18. Duatlón | 36. Raid montaña |
| 3. Actividades expresivas | 19. Ecoyoga | 37. Rallies, Rallycross |
| 4. Actividades rítmicas | 20. Equitación | 38. Rugbyplaya |
| 5. Agroturismo | 21. Equitación al aire libre | 39. Rutas en barco |
| 6. Autocross | 22. Esquí de fondo. | 40. Rutas culturales |
| 7. Balonmanoplaya | 23. Fútbolplaya | 41. Salvamento y socorrismo |
| 8. Baile de salón | 24. Heliesquí | 42. Supervivencia |
| 9. Beach ultimate | 25. Himalayismo | 43. Teambuilding |
| 10. Beach run | 26. Indica | 44. Tenis de mesa |
| 11. Billar | 27. Iglús y cuevas de nieve | 45. Tenisplaya |
| 12. Bobsleigh, | 28. uegos en la piscina | 46. Trial |
| 13. Carrera a pie | 29. Kayakpolo, Multiaventura | 47. Turismo espacial |
| 14. Cetrería | 30. Natación (en aguas abiertas) | 48. Taichi Chuan |
| 15. Ciclorrail | 31. Observación astronómica | 49. Voleyplaya |
| 16. Circuito de aventura | 32. Observación flora y fauna | 50. Visitar cuevas |
| | 33. Carrera de Orientación | 51. Waterbasket. |
| | 34. Pádel | |

5.6.- Motivos por los cuales fueron descartadas como de turismo activo.



6.- Discusión y Conclusiones.

En los siguientes apartados desglosamos las discusiones a partir de los resultados obtenidos así como las conclusiones derivadas de las mismas.

6.1.- Sobre el grado de concordancia de las definiciones (Tabla 1):

- Existe un elevado acuerdo a la hora de incluir al contacto con la naturaleza como un indicador importante del turismo activo.
- El resto de indicadores no llegan a alcanzar un grado de concordancia superior al cincuenta por ciento.
- No obstante la dimensión motriz alcanza altas cotas de concordancia ya que, si aceptamos las similitudes entre *actividad física* y *actividad deportiva*, tendríamos un porcentaje superior al setenta por ciento (al mismo nivel que *naturaleza*).
- Los indicadores *riesgo* y *aventura*, alcanzan también un alto nivel de concordancia.

Atendiendo a estos resultados, las definiciones alcanzan un gran acuerdo al señalar que este tipo de servicios turísticos se caracterizan por desarrollarse en la *naturaleza* para realizar algún tipo de *actividad motriz* que proporcione ciertas dosis de *riesgo* y *aventura*.

6.2.- Sobre el grado de concordancia de las praxis (Tabla 2):

- Es alta la concordancia entre *actividad física*, *aire libre*, *experiencia humana*, *tiempo libre*, *disfrute*, *ocio* y *recreación*, *realización personal*.
- También destacamos la concordancia en cuanto a los ítems *naturaleza* y *emoción*.
- Si agrupáramos estos indicadores en función de la dimensión a la que se refiere tendríamos:
 - *De ejecución física*: Actividad física.
 - *Espacial*: Aire libre y naturaleza.
 - *Psicológico*: Experiencia humana, realización personal y emoción.
 - *Carácter lúdico*: Disfrute, ocio y recreación.
 - *Social*: Tiempo libre.

Si aceptamos que naturaleza implica estar al aire libre, pero que estar al aire libre no necesariamente implica estar en contacto con la naturaleza; que realización personal implica una experiencia humana y por lo tanto una emoción; y que ocio y recreación suponen disfrutar; tendríamos que, tomando las praxis como criterio, el turismo activo es aquel en el que se practica algún tipo de *actividad física al aire libre* que permite *disfrutar y realizarse personalmente*.

6.3.- Sobre la comparativa entre el grado de concordancia de las definiciones y de las praxis (Tabla 3):

- Donde se produce mayor nivel de acuerdo a la hora de incluirlo dentro del Turismo Activo es en el indicador *naturaleza*, seguido del indicador *actividad física*.
- Donde se produce mayor acuerdo a la hora de no incluirlo como indicador de Turismo Activo es en *ecológico, manifestación cultural y tradicional*.
- Donde existe mayor nivel de desacuerdo es en *riesgo, aventura, autodominio, realización personal, disfrute, tiempo libre, individual, no competitivo*.
- Existe cierto grado de acuerdo en *actividad deportiva y ocio- recreación*.

A tenor de estos resultados podríamos concluir que el turismo activo posee dos rasgos caracterizadores fundamentales: que se practica para el *ocio y la recreación* en la *naturaleza* y que implica realizar algún tipo de *actividad física*.

Con estos resultados nos parece pertinente reafirmarnos en nuestro posicionamiento a la hora de asumir la definición de Hernández y Castro (2007) como referencia para extraer los rasgos caracterizadores que nos permitirán identificar las praxis de Turismo Activo en Entornos Naturales: viaje, situación motriz, actividad física de adaptación ambiental, espacio físico con incertidumbre, lúdico y no competitivo.

6.4.- Sobre la identificación de las praxis.

Una vez seleccionadas las praxis que se ajustan a las características establecidas para considerarlas de Turismo Activo en Entornos Naturales y a falta de un estudio más detallado sobre la estructura interna de dichas praxis, nos centraremos en los motivos que han supuesto que descartemos un total de cincuenta y una praxis que, a priori, se podrían considerar de Turismo Activo.

En este sentido, destacamos que las principales causas de exclusión están ligadas a rasgos claramente vinculadas con entornos naturales, o sea, espacio físico con incertidumbre y actividad física de adaptación ambiental.

Estos resultados nos sugiere una reflexión, y es que entender que al Turismo Activo como aquel compuesto por praxis que se realizan exclusivamente en entornos naturales no se ajusta realmente a la realidad de esta actividad económica ya que, como hemos comprobado, existe un amplio abanico de praxis relacionadas con el turismo que se llevan a cabo en diferentes entornos pero que poseen como denominador común la acción motriz. Por ello creemos que, aunque el mayor número de praxis de Turismo Activo lo componen aquellos que se practican en entornos naturales, debemos ampliar el marco conceptual del Turismo Activo para identificar el potencial real que posee dentro del complejo mercado turístico.

Asociar exclusivamente el Turismo Activo a las praxis que se realizan en entornos naturales no se ajusta a la realidad de esta actividad económica, ya que su rasgo caracterizador fundamental es que deben implicar una acción motriz, y aquí deberían ser incluidas todas aquellas praxis motrices que se puedan realizar como actividad turística. Sin embargo, las praxis motrices de Turismo Activo en Entornos Naturales hacen referencia a aquellas que sean de adaptación ambiental y se realicen en entornos naturales, constituyendo así un subgrupo específico dentro del conjunto del Turismo Activo y que, por sus características, merecen ser objeto de estudio propio.

7.- Referencias.

ACUÑA DELGADO, A. (2004). Aproximación conceptual al fenómeno turístico en la actualidad, *Gaceta de Antropología*, 20. Texto 20-17. Recuperado de

Cañas, I. (2008). Experiencias esféricas. *La Rioja.com* Recuperado de <http://www.larioja.com/20080716/rioja-logrono/experiencias-esfericas-20080716>.

Decreto 178/2000 de 6 de septiembre (BOC 133, de 6 de octubre de 2000), *por el que se regulan las actividades de observación de cetáceos*. Gobierno de Canarias.

Decreto 53/2003 de 20 de febrero, *por el cual se regulan las actividades físico-deportivas en el medio natural*. Generalitat de Cataluña.

Decreto 56/2003, por el que se regulan las actividades físico-deportivas en el medio natural (DOGC núm. 3838, pág. 4726, de 7.3.2003). Generalitat de Cataluña.

Decreto 77/2005 de 28 de junio de 2005, *de ordenación de las empresas de Turismo Activo*. Gobierno de Castilla La Mancha (DOCM de 8 de julio de 2005).

Decreto 81/91 de 25 de marzo, *por el que se establecen los requisitos que tienen que reunir las empresas dedicadas a la organización de actividades deportivas de recreo y turísticas de aventura*. Generalitat de Cataluña (derogada).

Decreto 92/2002 de 11 de julio, de Turismo Activo. Gobierno del Principado de Asturias. (BOPA de 26 de julio de 2002 núm. 172/2002).

Decreto 96/2007 de 27 de septiembre, *por el que se desarrolla la ordenación de las empresas de turismo activo de la Comunidad de Castilla y León*. Gobierno de Castilla y León (BOCYL de 22 de noviembre de 2007).

Decreto Foral 288/2004 de 23 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento para el ejercicio de la actividad de las empresas dedicadas a la prestación de servicios de turismo activo y cultural. Gobierno de Navarra.

Decreto nº 55 (2008, abril 1), *por el que se aprueba el Reglamento de las empresas de Turismo activo*. Gobierno de Aragón. es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada. Wikipedia La Enciclopedia Libre. Wikimedia Foundation, Inc.

Granero Gallegos, A. (2007). Una aproximación conceptual taxonómica a las actividades físicas en el medio natural. *Revista Digital Edeportes*. nº 107.

Guía de Turismo Activo de España (2001). Madrid: El País-Aguilar.

Guillén, R. Lapetra, S. Casterad, J. (2000). *Actividades en la naturaleza*. Barcelona: Editorial INDE.

Gutiérrez Santiago, A. (2010). La utilización del parámetro temporal en la actividad físico-deportiva. *Revista científica digital Acción Motriz*. nº 4, pp 23- 27.

Heidi H. Sung, Alastair M. Morrison And Joseph T. O'leary (2001). Definition of adventure travel: Conceptual framework for empirical application from the providers' perspective. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*. nº 2 (Vol 1), pp 47-67.

HERNÁNDEZ MORENO, J. Y RODRIGUEZ RIBAS, J.P. (2004). *La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Editorial INDE Publicaciones.

HERNÁNDEZ MORENO, J. Y RODRIGUEZ RIBAS, J.P. (2009). Una Praxiología, es decir... (Sobre los conocimientos de la ciencia de la acción motriz y su organización). *Acción Motriz*, nº 3, pp 15-22.

<http://decs.es/ciencias-biologicas/esfuerzo-fisico/>: *Decs.es* es una Web personal, creada para facilitar información sobre el vocabulario estructurado y trilingüe DeCS. Toda la información aquí publicada ha sido recopilada de fuentes públicas disponibles en Internet.

Instituto de Estudios del Azúcar y la Remolacha (IEDAR) (2006). *Actividad física. Factor clave en la prevención de la obesidad. Informes sobre azúcar y alimentos azucarados* nº 3, Madrid.

Lagardera Otero, F. (2009): El área de conocimiento de la acción motriz. *Revista científica digital Acción Motriz*. nº 3, pp 2-14.

Latiesa Rodríguez, M., Martos Fernández, P., Paniza Prados, J. L. (2001). *Deporte y cambio social en el umbral del s. XXI*. Madrid: ESM

López Franco, E. (1993). El ocio. Perspectiva Histórica. *Revista Complutense de Educación*. nº 1 (Vol 4), pp 69-88.

Luque Gil, A. M. (2003). La evaluación del medio para la práctica de actividades turístico deportivas en la naturaleza. *Cuadernos de Turismo*. nº 12, pp 131-149.

Norma Chilena Oficial NCh3023.Of2006: *Turismo aventura- Deslizamiento sobre olas (surf, bodyboard, keneeboard y similares)- Requisitos*. Instituto Nacional de Normalización de Chile. Primera Edición 2006.

Orden de 20 de marzo de 2003, conjunta de las Consejerías de Turismo y Deporte y de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía, por la que se establecen obligaciones y condiciones medioambientales para la práctica de las actividades integrantes del Turismo Activo.

Oviedo, L. (2009, Noviembre). *Recreación física y el principio de interiorización a la práctica de la actividad física comunitaria*. Ponencia presentada en la III Convención Internacional de la Actividad Física y el Deporte, La Habana, Cuba.

Parra Boyero, M., Rovira Serna, C., Luque Valle, C. (2002). Aproximación taxonómica de las actividades físicas en la naturaleza en centros educativos. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. nº 1 pp 6-14.

Sáez Padilla, J. (2005). Las Actividades en el medio natural, aproximación terminológica. *Wanceulen: Educación Física Digital*. nº 1.

Skolimowsky, H. (2000). *Ecoyoga. Ejercicios prácticos y meditaciones*. Santa Fe, Argentina: Kier.

www.animacion-turistica.com. Página Web especializada en animación turística editada por la empresa FIESTA CONSULTING (2004).

www.aventalia.com: página Web dedicada a los deportes de aventura y turismo activo "El equipo humano de *aventalia.com* lo forman aficionados y practicantes de diferentes deportes de aventura o de riesgo que, con el fin de potenciar su práctica, han decidido el crear esta web"

www.beachbocceball.com. Página Web editada por Seaturtle sport para la promoción de la Petanca Playa o Beachbocce.

www.beachultimate.org. Página Web editada por la Beach Ultimate Lovers Association para colaborar con los organizadores de eventos y jugadores de este deporte.

www.calidadturistica.cl/: página Web del gobierno chileno (SERNATUR) con el fin de implementar un sistema de calidad de los servicios turísticos.

www.decs.es. Web personal, creada para facilitar información sobre el vocabulario estructurado y trilingüe DeCS.

www.deportesplaya.com. Página Web editada por Joomla! Spanish (2008). Desarrolla contenidos relacionados con deportes practicados en espacios costeros arenosos (playas): voleypalya, balonmanopalya, futbolpalya, rugbyplaya, windsurf.

www.educared.net. Página Web editada por la Fundación Telefónica (2001). El programa EducaRed, que impulsa el uso de Internet en la educación, está impulsado por la Fundación Telefónica, Telefónica y una mayoría de organizaciones del mundo educativo en la que se encuentran las principales Asociaciones profesionales, Confederaciones de padres y Sindicatos. EducaRed es un programa abierto que aspira a aunar a toda la comunidad educativa española -profesores, alumnos, padres y centros- de enseñanza primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos de grado medio.

www.estiloactivo.es/: *Página Web de la Asociación Nacional (España) de Empresas de Turismo Activo.*

www.exelement.es. Página Web de la empresa Extreme Element dedicada a servicios relacionados con cursos y experiencias en deportes extremos.

www.gazteukera.euskadi.net. GAZTEAUKERA. PORTAL DE LA JUVENTUD DE EUSKADI (2004). Eusko Jaurlaritzza. Gobierno Vasco.

www.ite.educacion.es. Página Web del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación del Gobierno de España.

www.outdoor-sport-leisure.net. Página Web que trata de deportes no competitivos al aire libre. El único límite es el del propio practicante en su interacción con el medio donde practica ese deporte. Distingue treinta y tres modalidades de deportes al aire libre.

www.rae.es/rae.html. Navegador web del DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.

www.rfen.es. Página web de la Real Federación Española De Natación.

www.skikamel.com/sportour/principal.htm. Página editada por la empresa Viajes Ski-Kamel Sportour S.L. Madrid.

www.tenisplaya.com. Página Web del Torneo de Tenisplaya de Luanco en Asturias.

www.ugr.es/~pwlac/G20_17Angel_Acuna_Delgado.html

www.wiktionary.org/. WIKCIONARIO. Diccionario virtual de Wikimedia Foundation Inc.