



# acciónmotriz

tu revista científica digital

Nº 6 · ENERO / JUNIO / 2011



PERIODICIDAD SEMESTRAL

EDITA:

Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE)

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Acción Motriz

ISSN: 1989 - 2837



## ÍNDICE

### EDITORIAL

Raúl Martínez de Santos. VEF de Vitoria  
.....3

### ANÁLISIS DEL ESPACIO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL COLEGIO MEDITERRANI DE MELIANA (VALENCIA)

Javier Gil Quintana  
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Vitoria – Gasteiz  
Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea  
Becario del Programa para la formación del personal investigador del Gobierno Vasco  
javigk@hotmail.com  
.....5

### ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN MOTRIZ EN LA MODALIDAD DE CONJUNTOS EN GIMNASIA RÍTMICA Y SU RELACIÓN CON LOS RESULTADOS DEL CAMPEONATO DEL MUNDO DE MOSCÚ 2010 MOTOR COMMUNICATION ANALYSIS IN THE RHYTHMIC GYMNASTICS GROUP DISCIPLINE AND ITS CONNECTION TO THE RESULTS IN THE MOSCOW 2010 WORLD CHAMPIONSHIPS

Elena Sierra Palmeiro  
Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.  
Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física. Universidade da Coruña  
elesi@udc.es  
.....10

### ESTUDIO DE LA TENDENCIA DE EVOLUCIÓN DE LAS MODALIDADES DE PRÁCTICA DEPORTIVA FEDERADA DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA EN RELACIÓN A LOS HÁBITOS DEPORTIVOS DE LOS ESPAÑOLES. AN STUDY ABOUT THE TENDENCY OF THE FEDERATIVE SPORT PRACTICES IN THE SPANISH POPULATION AND ITS RELATION WITH THE SPANISH SPORT HABITS.

Carlos González Herrero  
Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) de Madrid  
Jefe del departamento de Educación Física del I.E.S. Alonso Quijano de Alcalá de Henares  
CGHERRERO.C@terra.es  
.....21

### ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA EN LOS DEPORTES COLECTIVOS STRUCTURAL ANALYSIS OF TEACHING SITUATIONS IN TEAM SPORTS

Dr. Francisco Jiménez Jiménez  
Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de La Laguna. España.  
Centro de Estudios de Ciencias del Deporte. Universidad de La Laguna  
fjmenez@ull.es  
.....39

### LOS JUEGOS TRADICIONALES EN LA FILATELIA: ESTUDIO PRAXIOLÓGICO Y MULTICULTURAL DE LA ACTIVIDAD LÚDICA TRADITIONAL GAMES IN STAMPS: PRAXIOLOGICAL ANALYSIS AND MULTICULTURAL STUDY OF LEISURE ACTIVITIES

Julio Herrador  
Universidad Pablo de Olavide. Facultad del Deporte. Sevilla.  
Profesor Contratado Doctor de la asignatura Juegos Motores de 3º  
jahersan1@upo.es  
.....58

## Editorial

Raúl Martínez de Santos. IVEF de Vitoria

LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ Y EL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO: ¿NECESIDAD O VIRTUD?. The Motor Praxiology and the sports Training: need or virtue?

Como todo el mundo sabe..., Praxiología motriz\* y entrenamiento deportivo son incompatibles. Sin embargo, por muy evidente que pueda ser, por muy de acuerdo que nos podamos poner a este respecto, la ciencia no admite afirmaciones tan rotundas a menos que vengan cargadas de argumentos y evidencias, por modestos que fueran. Por esto mismo, y prejuicios al margen, ¿somos capaces de aportar pruebas para defender lo contrario? Porque, ¿acaso necesita el entrenamiento deportivo de la praxiología motriz? O mejor dicho, ¿una formación en acción motriz\* haría mejores a los entrenadores?

Pensemos en qué caso estaríamos dispuestos a cambiar de opinión si partiéramos de la afirmación primera, reflexionemos sobre los razonamientos o argumentos que necesitaríamos para considerar lo contrario y busquemos con la honradez que exigimos y esperamos de los demás aquellas preguntas cuyas respuestas puedan operar el milagro en los demás. En fin, ¿podemos intentar aprovechar la *necesidad de convencer* para satisfacer nuestra *necesidad de comprender* esta cuestión?

*¿Es la Praxiología motriz una Teoría del Entrenamiento Deportivo?*

No. Al igual que la Educación Física, el Entrenamiento Deportivo es una práctica de intervención y no una disciplina científica. Más concretamente, es un ámbito de intervención en el que se busca dotar a los deportistas, atletas o jugadores, de la competencia motriz asociada a la lógica interna de su deporte y aspirando a su más alta expresión.

La noción de ámbito de intervención es importante. El deporte es un mundo de rendimientos, de rendimientos competitivos más concretamente. Podemos concebir el rendimiento como el valor social del resultado deportivo, de la misma manera que los rendimientos escolares dependen del valor atribuido a los resultados obtenidos en las pruebas académicas. Por esta mera razón no resulta difícil saber qué no es la praxiología motriz ni cuál es su relación con el entrenamiento o la educación física: la Praxiología motriz es la herramienta fundamental y privilegiada de los entrenadores.

*¿Dispone la Praxiología motriz de elementos suficientes para hacer aportaciones significativas al Entrenamiento Deportivo?*

Sí. La perspectiva praxiológica es especialmente eficiente a la hora de conceptualizar la ludomotricidad\*. Nociones como conducta motriz\* y lógica interna\* son, en su simplicidad, dos instrumentos potentísimos para cualquier motricista\*, para cualquiera que aspire, profesionalmente o no, a modificar las capacidades de acción motriz de las personas.

Por un lado, el concepto de *conducta motriz* nos permite combinar la totalidad de la persona y la pluralidad de sus dimensiones. La perspectiva holista, humanista, no se agota en la educación formal. ¿De qué otra forma podemos tratar a nuestros jugadores y atletas sino como seres complejos, únicos, con pasado y con futuro? ¿Acaso nos perjudicaría, como entrenadores, reconocer que los modelos mecánicos y energéticos son sólo modelos, por muy rentables que puedan llegar a ser? En definitiva, ¿no sería, precisamente, la conducta motriz el punto de encuentro de las distintas facetas de la preparación del deportista (física, psicológica, técnica, táctica...) en un verdaderamente *Entrenamiento integrado*?

Por otro lado, el concepto de *lógica interna* nos permite acceder a una comprensión avanzada y profunda de las situaciones motrices\*, ya sean deportes o ejercicios de entrenamiento. Construidas mediante reglas o consignas, las tareas motrices\* movilizan tipos particulares de acción motriz en función de las demandas que generan en los participantes (energéticas, afectivas y semiotrices, principalmente): estas demandas son las consecuencias práxicas a las que se refiere la definición de lógica interna, y mediante su correcta administración en el tiempo (sesión, microciclo, macrociclo...) es posible obtener los efectos de entrenamiento deseados (adaptaciones y aprendizajes principalmente). Con respecto a estos últimos, y aunque se realizara en clases de educación física, la investigación sobre la transferencia de aprendizaje nos permite tomar conciencia de que no todas las actividades sirven para la consecución de todos los objetivos y nos pone en la pista de cómo emplear la clasificación por dominios\* de acción motriz.

*¿Tiene la Praxiología motriz respuesta para todas las preguntas de los entrenadores?*

No. Y tampoco nos vamos a escudar en el hecho de que nadie las tenga ni las pueda tener. Como decía Peirce, *sólo cuando un grupo de hombres, más o menos en intercomunicación, se ayudan y estimulan unos a otros al comprender un conjunto particular de estudios como ningún extraño podría comprenderlos* podemos hablar de ciencia, y en este sentido la praxiología motriz tiene todo lo necesario para plantearse preguntas interesantes y encontrar respuestas válidas.

La comunidad praxiológica ha dedicado sus esfuerzos al conocimiento de conjuntos de corpus de actividades por su relación con fenómenos socio-culturales relevantes tanto como al análisis de modalidades deportivas concretas. Ni tan siquiera la ausencia de

más estudios acerca de elementos clave de ciertas lógicas de interacción, como la semiótica en juego, permitiría afirmar que no se dispone de información pertinente y transferible *al mundo real* a pesar de todo el camino que nos queda por delante.

*¿Pero, de verdad hay alguien que aplique la Praxiología motriz?*

Sí. Y en realidad, desde el primer momento, allá por los años 70 del siglo pasado. No caeremos en la tentación de pensar que ningún buen entrenador pueda serlo de no ser, también, un avezado praxiólogo. Cosa distinta es que para alcanzar el éxito deportivo sea necesario conocer el juego en profundidad, hablar en prosa sin saberlo a lo Mr.Jourdain, y que la lógica interna de un juego sea, precisamente, esa comprensión inmensa que los entrenadores poseen de su deporte.

Si *el saco de la ciencia siempre está lleno*, como decía Stephen JayGould, es verdad que también lo está el del deporte: cada temporada, durante más tiempo que el que podemos recordar, hay campeones nacionales e internacionales, y los seguirá habiendo hagamos lo que hagamos. Sin embargo, lo que puede ser válido desde un punto de vista estructural deja de serlo cuando *nosotros* queremos ser los próximos campeones. En este caso, la praxiología motriz ofrece ventajas a la hora, por ejemplo, de formar deportistas de elite.

\* Parlebas, P. (2001): *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de Praxiología motriz*. Paidotribo. Barcelona



## ANÁLISIS DEL ESPACIO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL COLEGIO MEDITERRANI DE MELIANA (VALENCIA)

Javier Gil Quintana

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Vitoria – Gasteiz

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea

Becario del Programa para la formación del personal investigador del Gobierno Vasco

javigk@hotmail.com

Fecha de recepción: 9-1-11

Fecha de aceptación: 26-2-11

### Resumen

Los dominios de acción son una categorización pertinente del campo global de las situaciones motrices. La división en cuatro clases (espacio, tiempo, objetos y relaciones con los otros), permite una mejor comprensión de la significación de las acciones motrices dentro de su papel de reflejo y generador de cultura. En la presente comunicación vamos a centrarnos en un dominio en concreto, el espacio, como plano físico de la realización de las situaciones motrices.

En el gimnasio del colegio público Mediterrani de Meliana (Valencia), se realizó una observación participante durante la cual se contabilizaron un total de 88 ejecuciones motrices. Hemos analizado la lógica interna de las situaciones motrices en función de la presencia o ausencia de incertidumbre espacial y respecto a los subespacios existentes en las actividades. Observamos cómo existe una predisposición total a la ausencia de información proveniente del medio físico y una clara inclinación hacia la utilización de espacios muy reducidos y con un objetivo métrico a franquear.

El gimnasio se presenta como un lugar de transmisión de los códigos sociales de la misma forma que ocurre con el resto de las asignaturas impartidas en las aulas. La exclusividad motriz de la educación física se une al discurso hablado del resto de la escuela dentro de unos espacios cerrados, delimitados, conocidos y estandarizados.

**Palabras clave:** Educación física, escuela, socialización, espacio ludomotriz.

### Abstract

Domains of action are relevant categorization of motor situations global field. The division into four types (space, time, objects and relations with others), allows a better understanding of motor actions significance in its role of generating and reflecting culture. In this communication we will be focusing on a particular domain, space, as physical level of motor situations.

During an observation carried out in the gymnasium of the Mediterrani state school (Meliana, Valencia) there were a total of 88 motor executions. We have analyzed the internal logic of these motor situations depending on the presence or absence of spatial uncertainty and on the existing subspaces during the activities. Note how there is a total bias towards the absence of information from the physical environment and a clear inclination to use small spaces with an metric objective to cross.

The gym is presented as a place for social codes transmission, in the same way as the classrooms where the rest of the subjects are taught. The motive exclusivity of the physical education subject converges with the rest of the school's spoken discourse within a confined, defined, known and standardized space.

**Keywords:** Physical education, school, socialization, playmotive space.

### Introducción

Los juegos y los deportes forman una parte fundamental en el transcurso de los primeros años de vida de los individuos. Con el objetivo del ocio y la diversión, los niños y niñas llevan a cabo una serie de situaciones motrices lúdicas, cuya realización posee un funcionamiento y una reglamentación determinados, y que reflejan los códigos sociales del contexto cultural en el que están inscritos.

Estas prácticas motrices son una parte esencial del proceso de socialización. El entorno en el que se desarrollen, marcará de forma determinante un tipo de sociabilidad acorde con los saberes y valores insertos en él. Según Parlebas (2001, p. 227), el concepto de etnomotricidad, definido como el “campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde su relación con la cultura y el medio social en el que se han desarrollado”, hace especial hincapié en este aspecto.

Estudios como el de Etxebeste (2001) e Urdangarín (2009) han planteado conclusiones similares. Ambos, en sus tesis doctorales, trataron los juegos y danzas tradicionales vascos como acciones socializadoras. El primero, dentro del contexto del País Vasco y la segunda, con los bailes de los oriundos vascos y sus descendientes en Nevada, Estados Unidos. Estos trabajos muestran que el contexto social influye en la interpretación que los sujetos realizan de la lógica interna de una situación motriz, es decir, de su reglamentación, contribuyendo a la aceptación de unos valores sociales y en consecuencia, de una nueva forma del proceso de socialización.

De la misma manera, Lavega, a través de una observación participante en “La liturgia de los bolos. Funciones y sentido de un juego tradicional” (1997), analiza la deportivización de este juego tradicional en Cataluña. Observó como la tradición, una vez más, está en constante evolución y, como las acciones motrices son el reflejo de los modos de relacionarse con el entorno y con los demás, propios de cada época.

Sabiendo el papel indiscutible de las situaciones motrices como portadoras de los códigos culturales, debemos hacer mención a un agente social concreto cuya praxis utiliza estas prácticas como parte de su papel de transmisor cultural. La escuela y en concreto, la educación física, basa su contenido en determinadas acciones motrices, cuyo objetivo es el desarrollo de unas conductas motrices acordes con su contexto y con los modelos sociales en vigor que se dan en él.

El presente estudio está realizado en el colegio público Mediterrani de Meliana (Valencia). Su objetivo es mostrar el significado de las prácticas motrices en el proceso de socialización de los niños y niñas de este lugar, a través del análisis de las situaciones motrices durante las sesiones de la materia de educación física.

La trascendencia y utilidad de este estudio es dilucidar el importante papel de las acciones motrices en la educación del público infantil, para poder utilizarlo como una herramienta más en la formación de los futuros ciudadanos desde el rigor metodológico que permite la praxiología motriz.

## Metodología

Para el diseño de la presente investigación, se escogieron los siguientes métodos para la recogida y el tratamiento de los datos.

En primer lugar y debido al carácter etnográfico del trabajo, realizamos una observación participante de siete meses de duración. Para ello, acudimos a un total de 106 sesiones de educación física, durante las cuales anotamos en un diario de campo todos los elementos significativos en relación a las situaciones motrices que se llevaron a cabo durante las clases. La muestra elegida es todo el alumnado de la escuela, es decir, desde los tres años del primer curso de educación infantil hasta los doce del sexto curso de primaria. La escuela cuenta con una clase por cada curso.

Para concretar el análisis, escogimos el espacio de la escuela en el que se realiza educación física de forma exclusiva, el gimnasio. En su interior fueron realizadas 30 sesiones.

Posteriormente y desde la pertinencia de la Praxiología motriz, analizamos las 88 situaciones motrices diferentes observadas, en función de su lógica interna, mostrando el contrato ludomotor establecido por los participantes y su sistema reglamentario. Para operativizar el análisis, la globalidad de las situaciones motrices se divide en cuatro dominios de acción en función del contacto entre el individuo y su entorno: el espacio, los objetos, el tiempo y las relaciones con los demás. Para esta investigación, escogimos el primero de ellos, el espacio, como plano físico de realización de las actividades propuestas.

Para realizar el análisis de la lógica interna y según la clasificación de Pierre Parlebas (2001, p. 249), podemos diferenciar el espacio en función del grado de información que este proporciona a los practicantes, es decir, de la presencia o ausencia de incertidumbre provocada por el entorno físico. En el primer lugar, cuando hay presencia de incertidumbre, los participantes de las situaciones motrices deben descodificar un entorno cambiante para lograr el éxito de la tarea. Un ejemplo de estas prácticas son las realizadas al aire libre, como el surf, el ski, o la orientación en plena naturaleza. El segundo caso, el de la ausencia de incertidumbre, hace referencia a la domesticación del espacio. Es decir, los jugadores no tienen que actuar en función de un medio cambiante, por lo que pueden centrarse en otros aspectos como la interacción motriz con los demás, si esta existe, o en la automatización de estereotipos motores, como ocurre en los cien metros lisos de atletismo.

Una segunda parte del análisis de la lógica interna, siguiendo con Parlebas, permite diferenciar el espacio en subpartes diferenciadas (1988, p. 132) con el objetivo de extraer más datos pertinentes al estudio. Las situaciones motrices pueden así caracterizarse en función de si los practicantes franquean una distancia métrica determinada, como en el caso del juego tradicional de las “carreras de carretilla”. Otra categoría de subespacios está relacionada con el alcance de un blanco material, como es el caso del baloncesto, o un blanco humano, como el juego tradicional “a pillar”. También los jugadores pueden realizar una serie de movimientos en un lugar reducido con fuerte componente rítmico, como los juegos de malabares. Y por último, pueden realizar un determinado número de ejecuciones motrices en un lugar concreto sin necesidad de que haya desplazamiento.

### Descripción del espacio y análisis

El municipio de Meliana tiene una población algo superior a los 10.000 habitantes. Se encuentra en la comarca de l’Horta Nord, a 6 kilómetros al norte de Valencia y a 3 al oeste del mar Mediterráneo. Se trata de una zona extensa y llana de cultivos de chufa, arroz y hortalizas. Su presencia es enormemente visible junto a las alquerías y los canales de riego que se encuentran entre un pueblo y otro.



Figura 1. Vista aérea de Valencia y alrededores. Se percibe la distancia entre la capital y el municipio de Meliana y las otras localidades de la comarca.

Al norte de Meliana se encuentra el colegio público Mediterrani. Esta escuela ofrece la educación de los ciclos infantil y primaria, y fue la primera escuela de la comarca en ofrecer la enseñanza en lengua valenciana hace 25 años. Se compone de dos unidades claramente diferenciadas. Por una parte, el edificio escolar de dos plantas y un patio exterior que posee una extensión algo superior a un campo de fútbol sala. Por otra, el antiguo instituto Pío XII, en el costado sur. Este edificio actualmente alberga la Escuela de Adultos, aulas deterioradas por su desuso, el aula extraescolar de psicomotricidad y, utilizados por el Mediterrani, el patio y el antiguo gimnasio.



Figura 2. Vista aérea del colegio Mediterrani y la situación del gimnasio escolar.

Respecto al gimnasio, este se encuentra en el ala norte del antiguo instituto, la más cercana al Mediterrani. Posee dos puertas de acceso, una que da hacia el patio del colegio, y otra al del Pío XII. El espacio cubierto tiene una extensión rectangular de 120 metros cuadrados de baldosa. La pared norte mantiene ventanas enrejadas y una fila larga de bancos suecos. La este, unas cuantas colchonetas y un fregadero inutilizado. La sur, unas espalderas y el almacén de material. Y la oeste alberga una pizarra, material de educación física y unas cuantas mesas y sillas escolares.

### Análisis de los resultados

Una vez que ha sido examinada la lógica interna de las situaciones motrices en función del espacio, los resultados son los siguientes.

En función de la presencia o ausencia de incertidumbre, concluimos que el 100% de las actividades no poseen incertidumbre proveniente del entorno. La superficie del gimnasio se encuentra en disposición de ser utilizada de inmediato sin necesidad de ser descodificada. Se trata de un lugar conocido por los practicantes, familiar, donde la sorpresa proveniente del componente espacial es inexistente. El aislamiento entre techo y paredes separa la situación motriz del contexto externo en el que se encuentra insertada, incluyendo su meteorología. La praxis ejecutada se centra en el desarrollo de los otros dominios de acción como el manejo de objetos, la temporalidad ludodeportiva o la interpretación informacional de compañeros y adversarios, o, en el caso de que estos sean inexistentes, de la realización de un estereotipo motor determinado.

El análisis de la lógica interna de los subespacios permite añadir unos datos relevantes en relación a la característica dada anteriormente, respecto a la ausencia de incertidumbre espacial. Así como hemos podido verificar que el gimnasio es un lugar conocido y catalogado donde los alumnos pueden centrarse en otros dominios de acción, los subespacios demuestran una tendencia a continuar estandarizando llegando incluso a minimizarlo para disminuir el desplazamiento de los practicantes. El 38% de las actividades poseen una distancia métrica a franquear, un 23% no tienen desplazamiento en el espacio y un 15% ejecuta series de movimientos en un metro cuadrado de superficie.

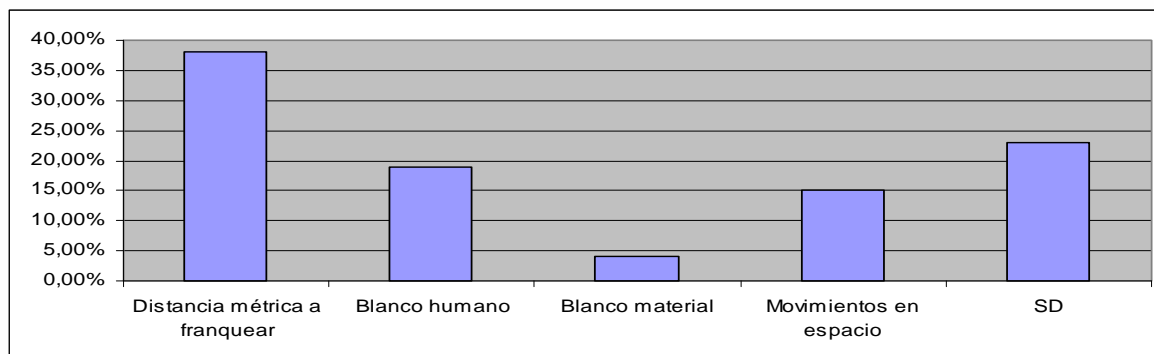


Figura 3. Índices porcentuales de la distribución de los subespacios

La directriz espacial de las actividades es clara. Dentro de un lugar ausente de variación informacional, los alumnos tienen unos desplazamientos métricamente definidos, limitados y muy reducidos. Las otras dimensiones de acción se encontrarán claramente influenciadas por esta característica: el manejo de objetos, la relación con los otros o la temporalidad, se moverán de forma restringida en un lugar estanco de elección motriz premeditada.

### Conclusiones

La selección de tareas llevada a cabo por el profesor de educación física en el interior del gimnasio del colegio público Mediterrani de Meliana (Valencia), muestra que el proceso de socialización se orienta a desarrollar conductas motrices en espacios cerrados, delimitados, conocidos y estandarizados.

La educación física presenta así una tendencia determinada a la hora de transmitir los saberes y valores sociales a través de las acciones motrices. No podemos olvidar que esta asignatura es parte del proceso formativo de la comunidad escolar, y que a través de su contenido motriz y del discurso hablado y explícito del resto de materias, se busca el objetivo socializador de los futuros ciudadanos que se encuentran en ella.

En vista a posibles perspectivas de futuro, sería recomendable establecer un análisis completo de la lógica interna de las situaciones motrices realizadas en el gimnasio, es decir, estudiando todos los dominios de acción como los objetos, el tiempo y las



relaciones con los demás. De la misma manera, el examen de la lógica externa permitiría observar la influencia del contexto cultural en la selección de las tareas elegida por el profesor. Y por último, un análisis de todos los espacios de la escuela podría mostrar de manera más clara el proceso de socialización de toda la comunidad escolar, para hacer ver de manera holística que tipo de sociabilidad es orientada en las situaciones motrices de esta escuela como agente social de transmisión cultural.

#### Bibliografía

- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque*. Thèse de doctorat, Université Paris V René Descartes. París. France.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología motriz*. Barcelona, España. Paidotribo.
- Lavega, P. (1997a). La liturgia de les bitlles. Funcions i sentit d'un joc tradicional. Lleida: Pagès editors.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de Sociología del deporte*. Málaga, España: Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de Praxiología motriz*. (F. González del Campo, trad.) Barcelona, España: Paidotribo.
- Urdangarín, C. (2009). Bailando jauzi bajo barras y estrellas. Una etnografía del Zazpiak Bat Group of Dancers de Reno, Nevada. Tesis doctoral. UPV-EHU. Departamento de educación física y deportiva. Vitoria – Gasteiz.
- Página web del ayuntamiento de Meliana  
[http://pista.dva.gva.es/ppal/Main?SUM\\_Portal=237](http://pista.dva.gva.es/ppal/Main?SUM_Portal=237)

## ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN MOTRIZ EN LA MODALIDAD DE CONJUNTOS EN GIMNASIA RÍTMICA Y SU RELACIÓN CON LOS RESULTADOS DEL CAMPEONATO DEL MUNDO DE MOSCU 2010

### MOTOR COMMUNICATION ANALYSIS IN THE RYTHMIC GYMNASTICS GROUP DISCIPLINE AND ITS CONNECTION TO THE RESULTS IN THE MOSCOW 2010 WORLD CHAMPIONSHIPS

Elena Sierra Palmeiro  
Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte  
Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física  
Universidade da Coruña  
elesi@udc.es

Fecha de recepción: 1-11-2010  
Fecha de aceptación: 26-2-11

#### Resumen

En este artículo analizamos la importancia de la comunicación motriz en la modalidad de conjunto en Gimnasia Rítmica y su relación con los resultados en la competición. Como punto de partida para estudiar la comunicación motriz o praxiomotriz partimos de dos planteamientos metodológicos que, desde nuestro punto de vista se complementan a la perfección, el representado por Hernández Moreno y sus parámetros funcionales para definir la lógica interna de un deporte y las dimensiones e Rodríguez Ribas como variables de las que depende la estrategia motriz en cualquier situación praxiomotriz. Ambas son perfectamente aplicables a las situaciones motrices de conjunto en Gimnasia Rítmica.

Para este análisis determinamos en primer lugar lo que entendemos por acciones de comunicación en Gimnasia Rítmica y las diferentes formas de presentarse en un ejercicio de conjunto y posteriormente, utilizando una muestra de 30 ejercicios del último campeonato del mundo de Moscú 2010 (15 ejercicios con 1 aparato y 15 con 2 aparatos) procedimos a observar su comportamiento en la competición.

Los resultados demuestran que las acciones de comunicación están presentes en gran cantidad y variedad en los ejercicios de conjunto y que existe relación estadísticamente significativa entre los resultados y la nota obtenida en la competición y el número y variedad de los elementos de comunicación realizados.

**Palabras clave:** Gimnasia Rítmica, ejercicios de conjunto, comunicación motriz.

#### ABSTRACT:

In this article we examine the importance of the motor function communication within the group discipline in rhythmic gymnastics and its relationship to the competition results.

As starting point in order to study motor function communication or practice driving we begin with two methodological approaches which, from our point of view match perfectly the one represented by Hernández Moreno and his functional parameters in order to define the internal logics and dimensions in a given sport and Rodríguez Ribas as variables upon which the motor strategy lies in any possible practice driving situation. Both are perfectly applicable. To the group motor situations in rhythmic gymnastics.

For this analysis we determine in the first place what we understood as communication actions in rhythmic gymnastics and the different ways in which it may be presented in a group exercise and then, using a sample of 30 exercises taken from the latest Moscow 2010 world championships (15 exercises with one apparatus and 15 with two apparatus) we proceeded to examine their behaviour under the competition.

Results prove that communication actions are present in great number and variety in the group exercises and that it does exist a significant statistically connection between the results and the obtained points in the competition, and the number and variety of the communication elements performed.

**Key Words:** Rhythmic gymnastics, group exercises, motor function communication

## 1.- Introducción

Para la mayor parte de los praxiólogos el estudio del deporte, como conjunto de acciones con significación praxica, ha sido una de sus preocupaciones más relevante.

Parece evidente que esta perspectiva permite estudiar el deporte desde su especificidad, desde su lógica interna, aportando información relevante para un mayor conocimiento del mismo. Un mayor conocimiento del deporte posibilitará por un lado en un mejor conocimiento de la realidad competitiva, permitiendo la elaboración de estrategias que la mejoren y por otro, un mayor conocimiento de aquello que debe ser prioritario en el entrenamiento deportivo. Y por último también redundará en una mejora de las metodologías aplicadas a su enseñanza.

Frente a la visión tradicional de la Gimnasia Rítmica (G.R.), que hasta la fecha sólo ha sido estudiada desde ciencias no específicas de la actividad física (biomecánica, fisiología, etc.) o desde perspectivas mecanicistas que sólo contemplaban la G.R. desde el aspecto técnico, la Praxiología Motriz nos ofrece un marco teórico y los instrumentos para analizarla desde una perspectiva mucho más en consonancia con la propia especificidad de la acción motriz y, con la especificidad de la realidad competitiva (Sierra, 2000)

Compartiendo la perspectiva de Hernández Moreno (1993) y Rodríguez Ribas (1997) el análisis de un deporte debe hacerse partiendo de la estructura que determina su lógica interna. La lógica interna permite definir y distinguir las características y los rasgos específicos que le dan coherencia a la Gimnasia Rítmica y que la diferencian de otras prácticas deportivas y del resto de las modalidades gimnásticas.

Hernández Moreno considera la acción de juego como una estructura que viene determinada por un conjunto de "parámetros funcionales": el reglamento de juego, la técnica o modelos de ejecución, el espacio de juego y sociomotor, el tiempo deportivo, la comunicación motriz y la estrategia motriz. Rodríguez Ribas, en línea con Hernández Moreno concibe la estrategia Motriz como una variable dependiente de cinco dimensiones: el espacio praxiomotor, el tiempo praxiomotor, la gestualidad, la comunicación praxiomotriz y los elementos de equilibración praxiomotriz

Desde la perspectiva de la G. R. y desde la concepción de la modalidad de conjunto como modalidad deportiva donde se pone de manifiesto la estrecha colaboración entre las cinco gimnastas integrantes, nos parece que el parámetro "Comunicación motriz" o "Comunicación Praxiomotriz" debe de ser un parámetro primordial para entender el rendimiento en la competición.

Teniendo en cuenta además los sucesivos cambios que el código de puntuación<sup>1</sup>, seis desde el año 2000, nos parecía importante evidenciar si realmente la comunicación motriz y todas las acciones que bajo este parámetro englobamos de interacción entre las gimnastas tienen la trascendencia que debería en los resultados en la competición.

Partiendo de esta premisa hemos analizado los ejercicios finalistas en los dos aparatos en el campeonato del Mundo de Gimnasia de Moscu 2010, desde la perspectiva de la "Comunicación motriz".

## 2.- Objetivos

Nuestros objetivos de partida son los siguientes:

- Analizar la importancia que el parámetro comunicación motriz tiene en el rendimiento en la modalidad de conjuntos en G.R. y definir el tipo de elementos en los que se aprecia.
- Relacionar los resultados y la nota obtenidos en competición con el número de acciones de comunicación motriz realizadas por las gimnastas. La nota obtenida en competición no dependen exclusivamente de las acciones de comunicación motriz que efectúen las gimnastas, sino que en su valoración entran muchos más parámetros. Por eso nos parece de especial interés conocer si los ejercicios que consiguen mejores resultados lo hacen a expensas de potenciar la utilización de las acciones de colaboración en la composición de sus ejercicios.

## 3.- Definición de los elementos de Comunicación Motriz en Gimnasia Rítmica de Conjuntos

Para Parlebas<sup>2</sup> el concepto de comunicación "denota una transmisión de signos o de mensajes, y en un sentido menos preciso, un intercambio de información, es decir un simple intercambio de significación".

En Praxiología el concepto de comunicación está estrechamente vinculado al concepto de "interacción" del practicante con los otros co-actores."En la perspectiva clásica de un enfoque de tipo experimental, la noción básica que adoptaremos, la noción mínima, podríamos decir, no será la de comunicación, sino la de interacción motriz"<sup>3</sup>.

Rodríguez Ribas (1997) define las situaciones motrices en las que se produce comunicación motriz como "sociopraxias motrices" y, para que pueda existir una situación de este tipo es necesaria, al menos, la existencia de dos factores:

- Un espacio y un tiempo de concurrencia entre los co-participantes
- Un proceder relacional entre los coparticipantes en ese espacio de tiempo.

<sup>1</sup> - Federación Internacional de Gimnasia (2000, 2001, 2005,2009, 2011). "Código de puntuación de Gimnasia Rítmica"

<sup>2</sup> - Parlebas, P. (1988:180)

<sup>3</sup> - Parlebas, P. (1988:182)

Para Parlebas<sup>4</sup> se puede hablar de interacción motriz cuando “durante la realización de una tarea motriz, el comportamiento motor de un participante influya de manera observable en el comportamiento de uno o más del resto de participantes”. En palabras de Rodríguez Ribas<sup>5</sup> “tiene lugar un intercambio de algo entre los participantes y hay una mutua influencia en base a ese intercambio”. En G.R. hay una concurrencia espacio-temporal de las gimnastas y la composición de un ejercicio de conjunto en G.R., de acuerdo con el código de puntuación debe ser concebida de tal forma que esta idea de interacción de todas las gimnastas en todas las partes del ejercicio sea bien visible. El código establece que la composición del ejercicio debe de reflejar la relación entre las gimnastas: "el carácter típico del ejercicio de conjunto es la participación de cada gimnasta en el trabajo del grupo de manera homogénea y en un espíritu de colectividad"<sup>6</sup>

El concepto de comunicación motriz está directamente relacionado con el carácter sociomotor del conjunto en G.R. ya que la existencia de compañeras determina que exista la necesidad de intercambiar algún tipo de información. Nos encontramos con un situación praxiosocial de comunicación exclusivamente, ya que sólo existen compañeras, y no adversarias, actuando en el mismo espacio y tiempo.

En G.R. podemos distinguir numerosas situaciones de cooperación ya que la mayor parte de las acciones que las gimnastas van a realizar sobre el tapiz tienen que reflejar esta idea. Sin embargo para facilitar su estudio vamos a clasificarlas en tres tipos<sup>7</sup>:

- Acciones de comunicación directa basadas en un intercambio de aparato
- Acciones de comunicación directa basadas en elementos de "colaboración entre las gimnastas"<sup>8</sup>
- Acciones de "relación y trabajo de grupo" caracterizado por diferentes tipos de organización del trabajo colectivo<sup>9</sup>:

### 3.1.- Acciones de comunicación directa basadas en un intercambio de aparato

Las acciones de intercambio del aparato deben de formar parte de la composición de un ejercicio de conjunto, ya que van a constituir la mayor parte de la nota de Dificultad (D1) correspondiente al conjunto. En el Código en vigor<sup>10</sup> especifica claramente que un intercambio sólo podrá ser considerado como tal si es realizado mediante una acción de lanzamiento y si todas las gimnastas participan en las dos acciones del intercambio es decir:

- Lanzar su aparato a su compañera
- Recibir el aparato de una compañera

Los intercambios pueden realizarse simultáneamente o en sucesión, realizarse con las gimnastas estáticas o en desplazamientos y realizarse con aparatos de la misma naturaleza o diferentes entre sí.

### 3.2.- Acciones de comunicación directa basadas en elementos de "colaboración entre las gimnastas"

La composición del ejercicio debe incluir diferentes elementos de los que el código denomina elementos de "colaboración entre las gimnastas". El código define los elementos de colaboración como "Gimnastas en su totalidad o en parte, en contacto directo o por medio de los aparatos"<sup>11</sup>.

Entendemos por este tipo de elementos la realización de tareas en las que intervienen dos o más gimnastas, en las cuales el éxito de la acción de cada gimnasta dependa de su buena coordinación con la acción de la/las compañeras. Como el éxito final de la acción conjunta depende del éxito parcial de cada gimnasta, el éxito final depende a su vez de la buena coordinación de la/las gimnasta/s que intervienen en ese elemento de colaboración.

Este tipo de elementos de colaboración entre las gimnastas pueden realizar con o sin contacto corporal y respetando las características esenciales de la G.R., es decir con manejo de aparatos y prevaleciendo la estética gimnástica. Son muy variados los elementos de este tipo que pueden aparecer en un ejercicio de conjunto pero de acuerdo con su valor en el código de puntuación podemos agruparlos de la siguiente forma:

- Colaboración sin lanzamiento de aparato/os: C
- Colaboración con gran lanzamiento de aparato: C
- Colaboración con intercambios múltiples de aparatos: CC
- Colaboración con lanzamiento de 2 o más aparatos simultáneamente por la misma gimnasta: C



4.- Parlebas, P. (1988:182)

5.- Rodríguez Ribas, P. (1997)

6.- F.I.G. Código de puntuación 2001:137

7.- Sierra, E. (2000)

8.- La denominación "elementos de colaboración" entre las gimnastas es original del código F.I.G., 2010:78

9.- La denominación "trabajo de colectivo" es original del código F.I.G., 2000:81

10.- F.I.G., 2010;72

11.- F.I.G., 2010: 77



- Colaboración con gran lanzamiento + riesgo con pérdida de contacto visual del aparato durante el vuelo: **CR**
- Colaboración con gran lanzamiento + riesgo con pérdida de contacto visual del aparato + paso por encima, por debajo o a través de 1 o varios aparatos o compañeras durante el vuelo del aparato: **CRR**
- Colaboración con gran lanzamiento + riesgo con pérdida de contacto visual del aparato + paso a través del aparato en vuelo (aparato no sujeto ni por la compañera ni por la propia gimnasta) : **CRRR**

### 3.3.- Acciones de "relación y trabajo colectivo" caracterizado por diferentes tipos de organización del trabajo colectivo

La composición de un ejercicio de conjunto debe de ser concebida de tal modo que la idea de interacción de todas las gimnastas en todas las partes del ejercicio sea bien visible. Esto se formula en la práctica con diferentes formas de organizar el trabajo en grupo como forma de reflejar la cooperación o comunicación entre las gimnastas.

Para su estudio y de acuerdo con el código de puntuación<sup>12</sup> analizaremos los diferentes tipos de "organización del trabajo colectivo" (OTC) que se ejecuten de las formas siguientes.

- o Organización en ejecución sincronizada.
- o Organización con ejecución en rápida sucesión.
- o Organización en cascada
- o Organización con ejecución por contraste

### 4.- Metodología

La metodología utilizada ha sido la metodología observacional. El instrumento observacional utilizado es un sistema de categorías o variables definido por cada uno de los grupos de elementos de comunicación motriz en G.R. A partir de esta definición de variables observacionales se hizo un registro sistematizado con un muestreo focal y un control de fiabilidad de dato por concordancia consensuada.

Todo el registro de los datos se ha realizado a partir del análisis videográfico de las actuaciones de los conjuntos seleccionados, garantizando que las imágenes cubrían el total de la superficie del practicable y por lo tanto la actuación de todas las gimnastas integrantes del conjunto. La observación sistematizada ha sido no participante, respetando el ambiente natural de la competición.

Para la recogida de los datos se ha diseñado una hoja de registro en la que se registraba de una forma continua el comportamiento de las gimnastas y las acciones de comunicación motriz realizadas durante toda la duración del ejercicio (entre 2 minutos 15 segundos y 2 minutos 30 segundos).

#### 4.1.- Muestra:

Para realizar nuestro trabajo procedimos a analizar mediante metodología observacional 30 ejercicios de conjunto, los 15 ejercicios en cada aparato, del campeonato del Mundo de G.R. de Moscú 2010. Elegimos esta competición por ser la competición de ámbito mundial mas reciente se realiza con el nuevo código de puntuación.

Los ejercicios seleccionados fueron los siguientes: (Tabla 1: Muestra elegida)

APARATO 5 AROS	APARATO 3 CINTAS/2 CUERDAS
Rusia	Rusia
Italia	Italia
Bulgaria	Bielorrusia
Israel	Israel
Alemania	Alemania
Japón	Japón
Bielorrusia	Bielorusia
Azerbaiyán	Azerbaiyán
España	España
Grecia	Grecia
Polonia	Polonia
Austria	Austria
Corea	Corea
Canadá	Canadá
Brasil	Brasil

<sup>12</sup>.- F.I.G., 2010: 77

#### 4.2.-Variables

Para realizar el análisis se consideraron como **variables independientes** los diferentes tipos de acciones de comunicación motriz en G.R. y como **variables dependientes** la clasificación obtenida y las notas de Artístico y dificultad D2<sup>13</sup> obtenidas en la competición. Estos dos apartados de la nota no dependen exclusivamente de las acciones de comunicación motriz que efectúen las gimnastas, sino que en su valoración entran muchos más parámetros. Por eso nos parece de especial interés su elección como variables dependientes ya que nos permitirán discriminar con bastante exactitud los ejercicios que consiguen mejores resultados gracias a potenciar la utilización de las acciones de colaboración.

- Variables dependientes:
  - Puesto alcanzado
  - Nota de Artístico
  - Nota de D2
- Variables Independientes:
  - Nº de Intercambios del ejercicio I
  - Nº de acciones de Colaboración sin Lanzamiento C
  - Nº de acciones de Colaboración con Lanzamiento C
  - Nº de acciones de Colaboración con Lanzamiento de 2 aparatos C
  - Nº de acciones de Colaboración con múltiples cambios de aparato CC
  - Nº de acciones de Colaboración con Riesgo CR
  - Nº de acciones de Colaboración con Riesgo CRR
  - Nº de acciones de Colaboración con Riesgo CRRR
  - Nº de acciones de Organización del Trabajo Colectivo : OTC
  - Nº de acciones de Colaboración con Riesgo totales CRTotales
  - Nº de acciones de Colaboración con totales CTotales

#### 4.3.- Análisis estadístico

Para el análisis estadísticos de los datos usamos el programa estadístico SPSS 16,. Se aplicaron los siguientes indicadores estadísticos: frecuencia, media, desviación típica y el análisis correlacional de Pearson para estudiar las relaciones entre las variables.

#### 5.- Resultados y Discusión

Como vemos el número total de acciones de comunicación alcanza un valor medio de 23,60 ± 4,93 lo que indica bastante dispersión en la muestra.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Intercambios	30	5	8	6,40	,770
C	30	1	6	3,27	1,202
C	30	1	6	2,57	1,357
C	30	1	3	1,67	,661
CC	30	0	4	1,90	1,296
CR	30	0	5	1,03	,999
CRR	30	2	6	4,23	,935
CRRR	30	0	1	,10	,305
OTC	30	1	4	2,43	1,006
RTotales	30	4	8	5,37	1,066
CTotales	30	14,00	35,00	23,600	4,93824

Tabla 2: Datos relativos a la Media de las diferentes acciones de comunicación estudiados

<sup>13</sup> .- La nota de valor Artístico tiene como objetivo principal la valoración del componente artístico de un ejercicio de GR es la proyección de un mensaje emocional para los espectadores y la presentación de una idea coreográfica con una interpretación expresiva guiada por los tres aspectos siguientes: acompañamiento musical, imagen artística y expresividad (**coreografía**). El Artístico tiene un valor máximo de **10.00 puntos**.

La nota de Dificultad D2 tiene como objetivo valorar las acciones de dificultad realizadas con el aparato. En la modalidad de conjunto entran en este apartado: los elementos de Maestraia con y sin lanzamiento, los elementos de Riesgo individual, y los elementos de colaboración entre las gimnastas. La nota de D2 tiene un valor máximo de **10 puntos**

Las acciones de comunicación más realizadas por las gimnastas en el transcurso de sus ejercicios, al margen de las acciones de intercambios que deben de aparecer por imperativos del código de puntuación, son las RTotales ( $5,37 \pm 1,00$ ) y las CRR ( $4,23 \pm 0,93$ )

Como vemos en la tabla siguiente también se observan diferencias por aparato. Mientras que la media de acciones de comunicación totales es de  $22,55 \pm 4,22$  en el ejercicio con 2 aparatos, este valor se eleva casi 2 puntos  $24,66 \pm 5,42$  en el ejercicio que se realiza con un solo aparato.

Esta afirmación puede generalizarse si estudiamos la frecuencia y los valores medios de las diferentes acciones de comunicación individualmente, ya que la totalidad de ellas también presenta valores medio más bajos en los ejercicios con 2 aparatos.

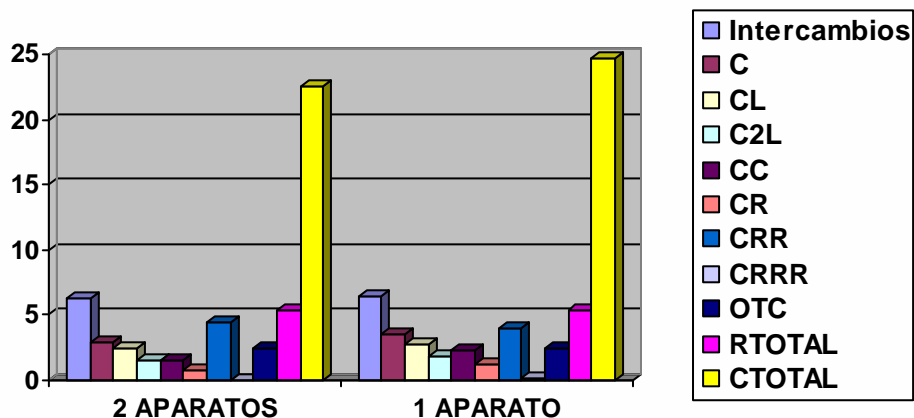


Gráfico 1.- Distribución de los diferentes tipos de acciones de Comunicación por ejercicio

Aparato		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
3Cin/2C	Intercambios	15	5	8	6,33	,724
	C	15	1	5	2,93	1,163
	C ↗	15	1	4	2,40	,828
	C ↘	15	1	3	1,53	,640
	CC ↘↗	15	0	3	1,53	1,246
	CR	15	0	2	,80	,561
	CRR	15	4	6	4,47	,743
	CRRR	15	0	1	,07	,258
	OTC	15	1	4	2,47	1,125
	RTotales	15	4	7	5,33	,976
	CTotales	15	14,00	27,00	22,53	4,22352
5 Aros	Intercambios	15	5	7	6,47	,834
	C	15	2	6	3,60	1,183
	C ↗	15	1	6	2,73	1,751
	C ↘	15	1	3	1,80	,676
	CC ↘↗	15	0	4	2,27	1,280
	CR	15	0	5	1,27	1,280
	CRR	15	2	6	4,00	1,069
	CRRR	15	0	1	,13	,352
	OTC	15	1	4	2,40	,910
	RTotales	15	4	8	5,40	1,183
	CTotales	15	15,00	35,00	24,66	5,49892

Tabla 3: Datos relativos a la Media de las diferentes acciones de comunicación estudiados por aparato.

Si analizamos los resultados por país encontramos bastantes diferencias. En los gráficos y el cuadro siguiente se resumen las acciones de comunicación que presenta cada uno de los conjuntos estudiados:

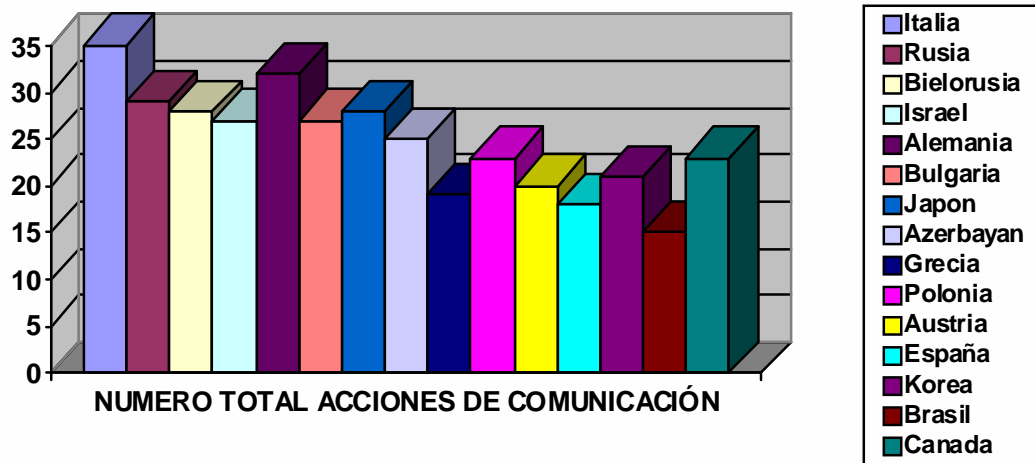


Gráfico 2.- Número total de acciones de Comunicación en los ejercicios de 5 Aros

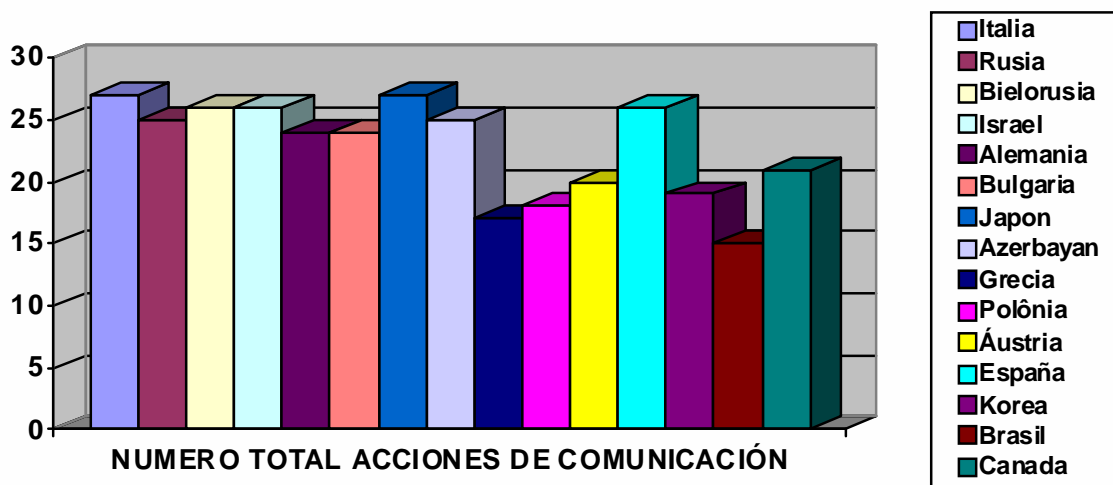


Gráfico 3.- Número total de acciones de Comunicación en los ejercicios de 3 Cintas y 2 Cuerdas



PAIS	APARATO	I	C	C ↗	C ↘	CC	CR	CRR	CRRR	OTC	TOTAL
Italia	5 AROS	7	5	6	2	3	2	4	0	3	35
Rusia	5 AROS	7	6	1	2	2	1	6	0	3	29
Bielorusia	5 AROS	7	3	4	1	2	1	4	0	3	28
Israel	5 AROS	7	3	3	2	2	1	4	1	4	27
Alemania	5 AROS	7	4	6	1	2	1	6	0	4	32
Bulgaria	5 AROS	7	5	1	2	3	1	5	0	2	27
Japón	5 AROS	7	3	4	2	3	1	4	1	4	28
Azerbaiyán	5 AROS	7	3	4	1	2	1	5	0	4	25
Grecia	5 AROS	5	3	2	1	0	1	4	0	1	19
Polonia	5 AROS	7	3	2	1	0	0	5	0	2	23
Austria	5 AROS	6	5	1	1	0	0	4	0	3	20
España	5 AROS	5	4	1	2	3	1	4	0	3	18
Corea	5 AROS	7	2	3	3	0	0	4	0	1	21
Brasil	5 AROS	5	2	1	1	0	0	4	0	1	15
Canadá	5 AROS	6	3	2	2	2	1	4	0	3	23
Italia	3 CINTAS/2 AROS	6	3	4	2	4	5	2	1	3	27
Rusia	3 CINTAS/2 AROS	6	4	1	3	4	2	4	0	2	25
Bielorusia	3 CINTAS/2 AROS	7	5	3	2	2	1	6	0	3	26
Israel	3 CINTAS/2 AROS	6	3	3	2	2	1	4	1	4	26
Alemania	3 CINTAS/2 AROS	6	2	2	2	4	1	5	0	3	24
Bulgaria	3 CINTAS/2 AROS	7	2	2	3	3	3	3	0	2	24
Japón	3 CINTAS/2 AROS	8	4	3	2	4	1	4	0	3	27
Azerbaiyán	3 CINTAS/2 AROS	6	4	2	2	2	1	4	0	2	25
Grecia	3 CINTAS/2 AROS	6	2	1	1	1	0	4	0	3	17
Polonia	3 CINTAS/2 AROS	6	2	2	2	1	1	4	0	3	18
Áustria	3 CINTAS/2 AROS	7	4	3	1	2	0	6	0	1	20
España	3 CINTAS/2 AROS	6	4	3	1	2	1	3	0	1	26
Corea	3 CINTAS/2 AROS	7	2	2	1	1	0	6	0	1	19
Brasil	3 CINTAS/2 AROS	5	1	2	1	0	1	3	0	2	15
Canadá	3 CINTAS/2 AROS	6	2	3	1	1	1	4	0	3	21

Tabla 4: Distribución por tipo de acción realizada por ejercicio y país

Como puede apreciarse en la tabla existen diferencias evidentes entre países como Rusia e Italia que ocuparon los primeros puestos de la clasificación y Brasil o Austria que estuvieron bastantes más atrás.

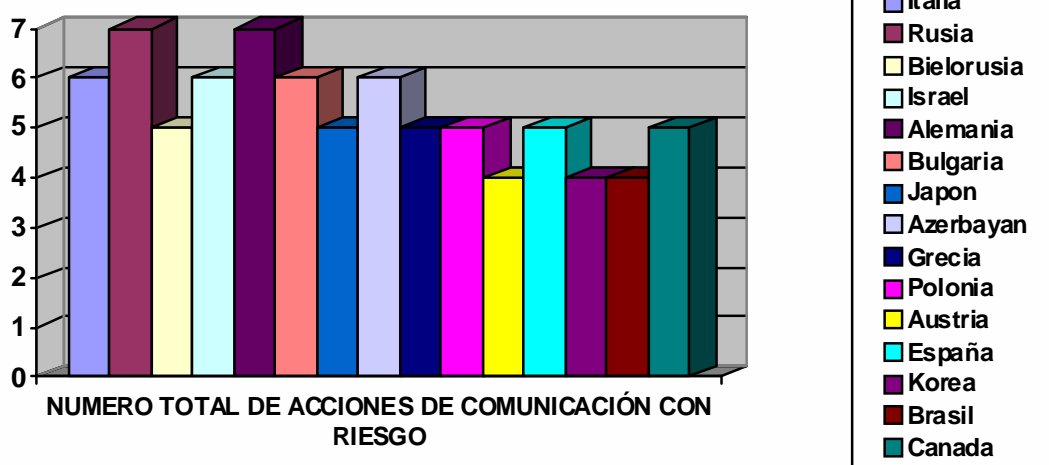


Gráfico 4.- Número total de acciones de Comunicación de Riesgo en los ejercicios de 5 Aros

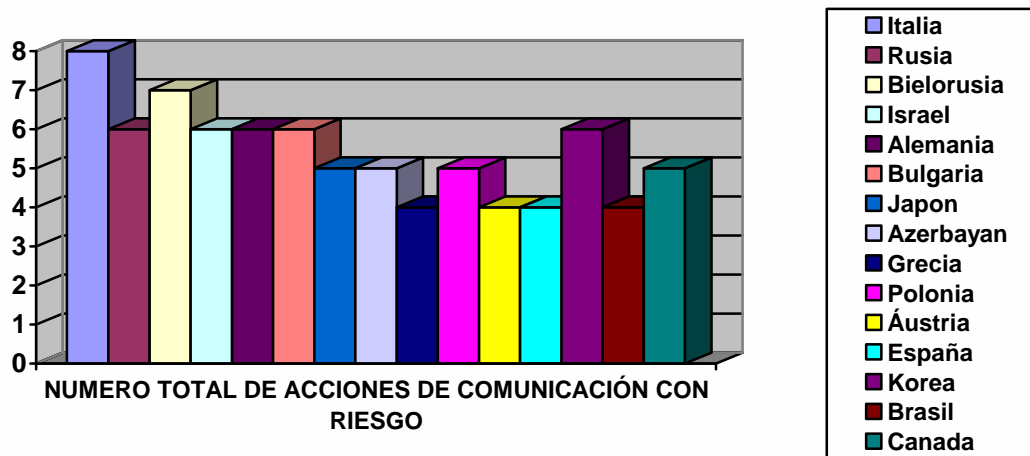


Gráfico 5.- Número total de acciones de Comunicación de Riesgo en los ejercicios de 3 Cintas y 2 Cuerdas.

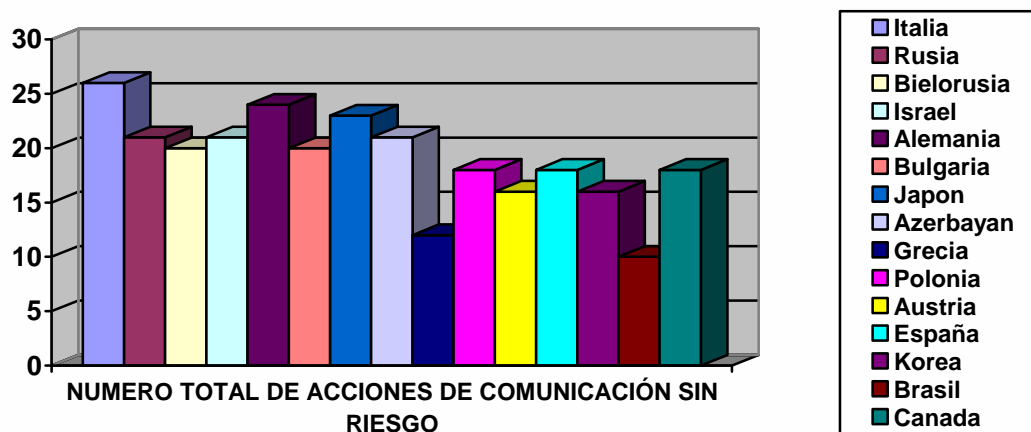


Gráfico 5.- Número de acciones de Comunicación sin Riesgo en los ejercicios de 5 Aros

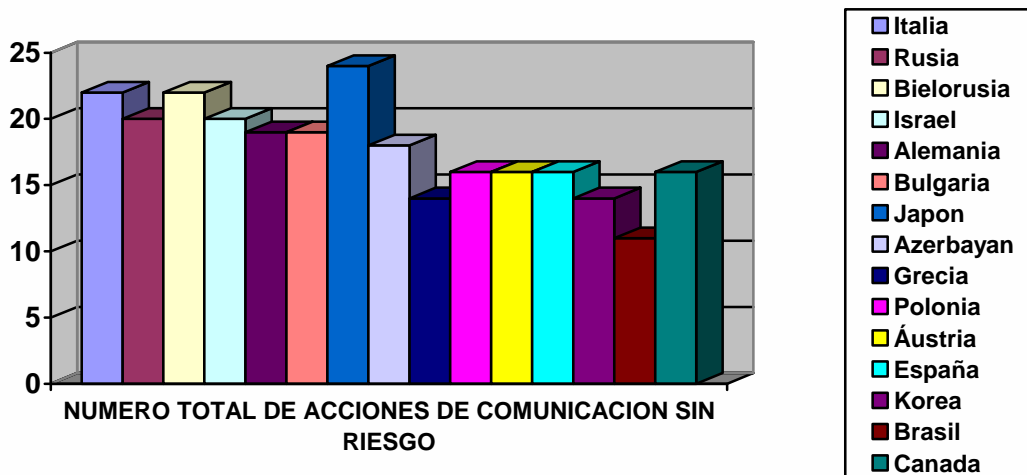


Gráfico 6.- Número de acciones de Comunicación sin Riesgo en los ejercicios de 3 Cintas y 2 Cuerdas

Y por último si analizamos las correlaciones entre las 2 variables dependientes, clasificación y puntuaciones obtenidas en Artístico y Dificultad 2 y la variable independiente Nº total de acciones de colaboración realizadas encontramos que la correlación de Pearson es estadísticamente significativa (-0,882 para la clasificación, 0,852 para la nota de Artístico y 0,798 para la Dificultad D2).

Realizando un análisis más pormenorizado de la correlación de cada uno de los tipos de acciones de comunicación con la clasificación los valores de correlación más elevados se obtienen para las CC (-0,737), CRTotales (0,729), OTC (-0,670); CR (-0,55), C2L (-542) y C (-530) e Intercambios (-0,529). Este mismo análisis para la otra variable dependiente la nota de Artístico nos da CC (0,772), CRtotales (0,700), CR (0,67), C (0,590), C2L (0,578), y OTC (0,526). Y por último los valores obtenidos para la Dificultad D2 que presentan mayor correlación son CC (0,675), CRTotales (0,777), CR (0,556), y OTC (0,560) Como vemos todos estadísticamente significativos e indicadores de la relación entre la aparición de estas acciones en la composición y los resultados tanto a nivel de clasificación como de puntuación.

Nos sorprende que las acciones que mayor correlación presentan en general son las acciones de correlación con riesgo (CRtotales) y las acciones de colaboración con múltiples cambios de aparato (CC). Esto podría ser un resultado esperado en relación con la nota de dificultad D2, ya que tienen un valor elevado en la composición del ejercicio, pero no parece muy normal que exista una correlación tan elevada con la nota de artístico donde lo que debe de valorarse son precisamente otras formas de colaboración como las colaboración con o sin lanzamiento (C y CL) o las OTC.

Este resultado parece evidenciar que en los ejercicios de conjunto con mejores resultados se tiende a potenciar en la composición aquellas acciones de colaboración de riesgo con un carácter más espectaculares y visualmente más efectivas, frente a otras acciones que subrayan más la idea de colaboración de todas las gimnastas y la visualización del trabajo conjunto y homogéneo de todas las gimnastas.

El carácter típico del ejercicio de conjunto es la participación de cada gimnasta en el trabajo del

## 6.- Conclusiones:

- Las gimnastas de la modalidad de conjunto en G.R. realizan numerosas y variadas acciones de comunicación durante el transcurso de su ejercicio.
- El número total de acciones de comunicación realizados en cada ejercicio alcanza un valor medio de  $23,60 \pm 4,93$  lo que indica bastante dispersión entre unos ejercicios y otros. Teniendo en cuenta que un ejercicio de conjunto tiene una duración máxima de 150 segundos las gimnastas realizan un elemento de comunicación cada 6,35 segundos.
- Se observan también diferencias por aparato en el número total de acciones de comunicación realizados, siendo la media de acciones de comunicación en los ejercicios con 1 aparato 2 puntos superior a la media de los ejercicios con 2 aparatos. Esto parece confirmar la dificultad general, y aplicable a otros elementos de la composición, que presentan los ejercicios de 2 aparatos frente a los de un único aparato
- La acción de comunicación más realizada por las gimnastas en el transcurso de sus ejercicios, al margen de las acciones de intercambios que deben de aparecer por imperativos del código de puntuación, son las Rtotales y las CRR que son a su vez las que más valor tienen de cara a la puntuación del ejercicio.
- Se observa una relación estadísticamente significativa entre las 3 variables dependientes: clasificación obtenida y la puntuación en la nota de Artístico, la puntuación en Dificultad D2 y el número de acciones de comunicación realizados en cada ejercicio. Es decir los conjuntos que obtienen mejor puntuación en el apartado de Artístico y mejor clasificación también realizan un mayor número de acciones de comunicación en sus ejercicios.
- Las acciones de colaboración que más correlación muestran con las variables dependientes clasificación, nota de artístico y nota de dificultad d2 son las acciones de colaboración con Riesgo (CRtotales) y las acciones de colaboración con cambios múltiples de aparato (CC) frente a otras acciones de colaboración más propias del concepto de colaboración conjunta que deben de expresar los ejercicios de conjunto de acuerdo con el código de puntuación.

## 7.- Bibliografía:

- ANGUERA, M. T.; BLANCO, A. y HERNÁNDEZ, A. (2000) "La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. Revista Digital EFDEPORTES. Nº 24
- ANGUERA, T. y Otros (1995) Métodos de investigación en psicología. Síntesis. Madrid.
- CASTELLANO PAULIS, J. (2000) Observación y análisis de la acción de juego en fútbol. Tesis doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. UPV
- FEDERACION INTERNACIONAL DE GIMNASIA (2009) Código de Puntuación.
- HERNANDEZ MORENO, J.(1993) Fundamentos del deporte: Análisis de la estructura del juego deportivo. INDE, Barcelona.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1995) Análisis praxiológico de las estructuras de los deportes. Revista de Entrenamiento Deportivo, Tomo VIII, nº 2: 2-11.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1998) Hacia la construcción de un mapa de la acción estratégica motriz en el deportes. Revista de Entrenamiento Deportivo, Tomo XIII, nº 1: 5-12.
- HERNANDEZ MORENO y col (2000). La iniciación a los deportes desde su estructura y su dinámica. Barcelona INDE
- HERNANDEZ MORENO J. Y RODRIGUEZ RIBAS J.P.(2004). La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones. Barcelona INDE
- LAGO PEÑAS, C.; MARTIN ACERO, R (2005) Análisis de variables determinantes en el fútbol de alto rendimiento: el tiempo de posesión del balón (abriendo la caja negra del fútbol). Revista de Entrenamiento Deportivo, Tomo XIX, Nº 2, 13-19

- LAGO PEÑAS, C.; MARTIN ACERO, R. y SEIRULLO VARVAS, F. (2007) El rendimiento en el fútbol. Una modelización de las variables determinantes para el F.C. Barcelona. APUNTS de Educación Física. 90: 51-58
- PARLEBAS P. (1981). Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice. Paris. INSEP
- PARLEBAS, P. (1987). Perspectivas para una Educación Física moderna. Málaga. UNISPORT.
- PARLEBAS, P. (1988). Elementos de sociología del deporte. Málaga. UNISPORT
- PARLEBAS, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz. Barcelona. Paidotribo.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994) Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo I Métodos, Tomo II Técnicas y análisis de datos. La Muralla, Madrid.
- RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. (1994) "Bases metodológicas para el estudio de la estrategia motriz en los juegos deportivos: nuevas técnicas de investigación". RED (8), 3. Pp 5-10.
- RODRIGUEZ RIBAS, J.P. (1997) Fundamentos teóricos y metodológicos de la Praxiología motriz. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas. Las palmas de Gran Canaria
- SIERRA PALMEIRO, E. (2000): Análisis Praxiológico de la Gimnasia Rítmica: las situaciones motrices de conjunto. Tesis doctoral. Universidade Da Coruña. A Coruña.



## ESTUDIO DE LA TENDENCIA DE EVOLUCIÓN DE LAS MODALIDADES DE PRÁCTICA DEPORTIVA FEDERADA DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA EN RELACIÓN A LOS HÁBITOS DEPORTIVOS DE LOS ESPAÑOLES.

### AN STUDY ABOUT THE TENDENCY OF THE FEDERATIVE SPORT PRACTICES IN THE SPANISH POPULATION AND ITS RELATION WITH THE SPANISH SPORT HABITS.

Autor: Carlos González Herrero

Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) de Madrid  
Jefe del departamento de Educación Física del I.E.S. Alonso Quijano de Alcalá de Henares  
CGHERRERO.C@terra.es

Fecha de recepción: 13-12-10

Fecha de aceptación: 26-2-11

**Resumen:** El presente artículo pone en relación el crecimiento de las modalidades deportivas federadas con los hábitos de práctica deportiva de la población española, propiciando hipótesis que permitan comprender mejor su dinámica y posibles interrelaciones entre 1980 y 2005.

**Palabras clave:** hábitos deportivos, licencias federadas, modalidades deportivas, lógica interna de competición.

**Abstract:** This article cares about the relation between sport activity in the Spanish population and the rates of licenses in the Spanish sport federations, and gives some theoretical explanations to the numbers shown from 1980 to 2005.

**Key words:** sport habits, sport licenses, sport federations, intrinsic logic competition.

#### Introducción

Las encuestas de los hábitos deportivos de la población española han relatado entre 1990 y 2005 (García Ferrando 2001, 2006) un estancamiento del crecimiento relativo de las prácticas deportivas de los españoles en el periodo, especialmente cierto ello entre los jóvenes y adolescentes del país. Dado la relevancia del deporte como fenómeno social, la implicación de los estamentos oficiales en su promoción, y los éxitos cosechados a nivel profesional por los deportistas españoles en dicho periodo, se hace obligado investigar las posibles causas y formular explicaciones teóricas al respecto de este hecho.

Pese a que los factores sociológicos que inciden en la motivación hacia la práctica deportiva se antojan ingentes, la línea explicativa que aquí plantearemos pretende hacer un esfuerzo máximo de simplificación, a fin de significar las correlaciones más evidentes y útiles en la definición del problema. Y ello, por tanto, queda establecido como objetivo básico del artículo.

Al estar siempre las prácticas deportivas ligadas a modalidades de práctica específicas ha sido este factor el que se ha postulado como preponderante en nuestro estudio. No obstante también reviste algún interés recuperar aquellas teorías de la psicología social que devuelven la relevancia al contexto y al fenómeno deportivo como factor intrínseco, crucial y preponderante en el desarrollo de las motivaciones y los hábitos de adherencia a la práctica deportiva. Por tanto la recensión de estas teorías en aras de una novedosa comprensión de un problema de fondo y de nuevo cuño en la promoción deportiva, nos resultará un objetivo tal vez previo al estudio mismo de los hechos sobre los que luego deberemos concentrar nuestra atención.

#### Estado de la cuestión y marco teórico de referencia

Si bien a tenor de la literatura científica existente sobre el problema no puede ofrecerse a día de hoy una explicación completamente cabal respecto a la adherencia y el abandono deportivo, si cabe precisarse sobre algunos mecanismos que elocuentemente influyen en la motivación y en el mantenimiento de los hábitos deportivos.

En primer lugar, consideramos altamente plausible el análisis que hace Nicholls (1984) de las dos diferentes formas en que puede ser juzgada nuestra competencia deportiva, así:

La capacidad deportiva puede ser juzgada como alta o baja con referencia al pasado rendimiento del individuo; el aumento del rendimiento actuaría en pos de alcanzar una mayor competencia.

La capacidad deportiva puede ser juzgada en referencia a otros, y para demostrar gran capacidad no vale sólo con mostrar maestría sino que además hay que alcanzar los mismos o mejores resultados con menor esfuerzo que otros.

Además esta dicotomía lógica facilitaría de acuerdo con De Charms (1968), y Nicholls (1984, 1989), bien una *involucración en la tarea* donde el sentimiento de maestría es primario en la búsqueda de la competencia deportiva a través del esfuerzo y por tanto su motivación, o bien una *involucración en el ego* donde el fallo o el error se contemplaría como una herida causada en la autoestima, y por tanto ante evaluaciones negativas de la propia capacidad atlética podrían producirse reacciones defensivas que eludan la continuidad en la práctica de las actividades que nos demuestran como poco capaces, en el segundo de los casos, lo cual por sí mismo es una explicación adecuada para el abandono o la elusión en la participación deportiva.

No obstante, siendo esta primera base teórica sólida, la especulación que ha fomentado la teoría de perspectivas de meta de logro, tal como cabe atribuírsele a Duda (1989, 2001) -o algunas de las derivaciones de Nicholls (1989)-, según la cual los individuos poseían predisposiciones relativamente invariables y unívocas de orientación hacia el ego o hacia la tarea (task orientated-ego orientated), que podían ser parcialmente influidas por la modificación de los climas motivacionales de refuerzo en el ámbito deportivo, no han tenido ni apoyo experimental de acuerdo a la recensión de estudios que a este respecto hicieron Ntoumanis y Biddle (1999), ni asidero teórico dado que frecuentemente los estudios han referido un perfil bivariable -Harwood y Swain (1998)-, orientado altamente hacia la tarea y al mismo tiempo altamente hacia el ego, como el más adaptado en el ámbito deportivo tal como relacionan Georgiadis et al (2001) ó Zizzi, Keeler y Watson II (2006), a la par que estudios como el de Wang y Biddle (2001) sugieren que los individuos menos activos deportivamente poseen un perfil motivacional bajamente orientado hacia el ego y hacia la tarea al mismo tiempo.

Por tanto, y a este respecto, vamos a respaldar aquí la postura crítica de Harwood, Hardy y Swain (2000) que señalan estas múltiples deficiencias de la teoría de perspectivas de meta de logro, y como ellos sancionar al contexto tal como hacía Nicholls (1984) inicialmente, como máximo responsable del tipo de involucración que se exige a la persona. Es decir hay situaciones que de suyo exigen comparación interpersonal y otras que no, y este factor resulta completamente decisivo para comprender y estudiar el abandono deportivo.

Sin embargo, sí entendemos que otras veces ha sido fructífera la especulación dentro de este paradigma de las condiciones objetivas que permiten la creación material de un clima orientado hacia el perfeccionamiento de la tarea, que disminuyera los efectos perniciosos de la incompetencia por comparación en situaciones deportivas, tal como relatan los estudios de Treasure y Roberts (1995), Theebom, De Kop y Weiss (1995) o Goudas et al (1995), creándose grupos de práctica según un semejante nivel de competencia, ensalzándose los aspectos lúdicos de las actividades, facilitándose la adscripción voluntaria según niveles de dificultad y, en suma, limitando la formalidad y evaluación de las comparaciones sociales.

Dicho de otra forma, tal como define Watson (1984) la competición es básicamente un proceso de comparación social, y en el caso del deporte esto habitualmente supone la comparación de los rendimientos individuales o colectivos en las distintas modalidades en que aparece presentado, dado que a la vez la competición es muy frecuentemente un factor primordial para hacer que un reto sea atractivo y motivante, provocando experiencias de una honda involucración personal -Csikszentmihalyi (1975)-, y por tanto no puede ser eliminada, el estudio del nivel de competitividad que según su propia lógica interna exigen los deportes ha de resultar capital para comprender los factores de stress que disuaden de la práctica deportiva; Orlick (1978), Passer (1981).

En segundo lugar, las investigaciones generalmente apoyan de forma empírica a las motivaciones de carácter intrínseco tales como disfrutar de la experiencia, la realización personal, la catarsis, el perfeccionamiento de las habilidades de juego, el gusto por el reto, etc, que suponen la autodeterminación de la conducta, como principal factor de apoyo en el mantenimiento de los hábitos deportivos a largo plazo; McCready y Long (1985), Frederick y Ryan (1991, 1995), Mullan y Markland (1997).

Dado que la experimentación básica en el ámbito de la psicología social (Deci, 1971, 1972; Lepper et al, 1973; Greene et al, 1976; Enze y Ross, 1978); Deci, Koestner y Ryan, 1999) ha descrito la dificultad de ensalzar las motivación cuando el locus de control es interno a partir de recompensas exteriores a la propia actividad, debido a que se produce un efecto de superjustificación de la conducta que reorienta las expectativas del sujeto reevaluando sus objetivos, y habitualmente reduciendo los niveles de motivación intrínseca iniciales, parece coherente que algunas investigaciones longitudinales en el estudio de la adherencia a la actividad física y el deporte hayan contrastado a la vez altas puntuaciones para las motivaciones de carácter intrínseco, a la par que mediocres expectativas de beneficios extrínsecos por la realización de la actividad, en los sujetos con mejor adherencia a los programas de ejercicio físico; Desharmais et al (1986), McCready y Long (1985).

En tercer lugar, y por lo mismo, en el ámbito del deporte y la actividad física cobra gran relevancia la competencia percibida en el desempeño deportivo como refleja Roberts (1984), aspecto este que ha sido esclarecido notablemente a partir de la

formulación por Albert Bandura (1977a, 1982) de la *teoría de autoeficacia* de acuerdo con la cual las personas eludirían aquellas actividades que exceden sus capacidades actuales; sucesivos estudios se han mostrado pertinaces en correlacionar significativamente un alta percepción de autoeficacia en el desempeño deportivo con mayores hábitos de ejercicio y actividad física, y al contrario débiles puntuaciones en su nivel de autoeficacia para aquellos individuos ajenos a la práctica deportiva o con pobres hábitos de actividad física; Deshamais et al (1986), Marcus et al (1992), Dawson y Brawley (2000), Moritz et al (2000), Chase (2001), Cardinal y Kosma (2004).

Ahora bien, el ensalzamiento de los niveles de autoeficacia en aquellas modalidades que de suyo requieren enfrentamiento directo y competición está muy mediatizado por el porcentaje de victorias y el resultados deportivos, siendo mayores los niveles de autoeficacia y motivación intrínseca en los participantes más exitosos, tal como relatan empíricamente Treasure et al (1996), Kane et al (1996), Bond et al (2001) o Frederick y Ryan (1995), como también aparecen claramente asociados los casos de abandono de la práctica deportiva con el porcentaje de derrotas, según Burton (1986, 1992).

En cuarto lugar, la creación de hábitos deportivos a partir de la modificación en abstracto de las actitudes y de las intenciones de las personas hacia la práctica del deporte y la actividad física, se ha mostrado hasta el día de hoy como equivocada de acuerdo a las evidencias empíricas ofrecidas en la testación y crítica de las teorías de acción razonada de Fishbein y Azjen (1975), y su posterior extensión, teoría de planificación de la conducta de Azjen (1980, 85, 91).

Así, la primitiva teoría de acción razonada que pretendía subsumir las actitudes y las normas subjetivas de los individuos en la formación de sus intenciones, y a partir de ellas poder predecirse la conducta futura y el comportamiento social habitual, ofreció una muy débil correlación experimental de acuerdo con la evaluación temprana que hicieron de la misma Godin, Cox y Shepard (1983a,b), Godin y Shephard (1986), Theodorakis et al 1991), resultando la conducta pasada mucho más relevante para predecir la adherencia a la práctica del deporte y la actividad física que las intenciones supuestas de los sujetos indagados.

\* \* \*

En síntesis, como resultado más claro de nuestros estudios sostenemos que la *comparación interpersonal y la competición* (DeCharms 1968; Orlick 1978, Nicholls, 1984; Watson, 1984) han resultado ser potenciales motivos de stress y disuasión para la práctica deportiva, por cuanto pueden minar la motivación intrínseca de los participantes pudiendo provocar percepciones de autocompetencia no deseadas, a la vez que las motivaciones de carácter extrínseco para la práctica del deporte o la formación de actitudes e intenciones en favor del mismo no parecen ser sustitutivo suficiente ante percepciones de fracaso. Así pues esta será nuestra hipótesis de partida, dado que las modalidades deportivas ofrecen de acuerdo a su *lógica interna* (Parlebas, 2002; Sánchez Bañuelos 1986; Orlick, 1978) distintos grados y niveles de comparación social según su dinámica propia de enfrentamiento, sugeriremos el siguiente planteamiento:

Existe una lógica interna en la tipología de competición de las modalidades deportivas que, tenida en cuenta, permite avanzar en la comprensión de la formación de los hábitos de práctica deportiva de la población, y esto es aplicable al estudio estadístico de la evolución de los hábitos deportivos de los españoles.

### Método y material

A continuación planteamos una investigación descriptiva apoyada en el análisis secundario de los datos de las instituciones de ámbito nacional más reputadas que tienen información pertinente al respecto de la evolución de los hábitos deportivos de los españoles a lo largo del tiempo: C.S.D y C.I.S. Concretamente los datos federativos de las licencias deportivas del país procedentes del C.S.D., permiten estipular la evolución de los hábitos de práctica de la gran mayoría de los deportes más comunes en España tal como se conciben reglamentariamente. Aunque se trata de un indicador indirecto, la ingente cantidad de datos que nos aporta su evolución en el tiempo, la referencia a la totalidad del país, y la pluralidad de federaciones que se estudian garantizan la verosimilitud de estos datos y su estimación científica.

Afortunadamente existen clasificaciones que caracterizan a los deportes en función su grado de intensidad competitiva, y que nos permiten avanzar sobre nuestros propósitos. La propuesta por Sánchez Bañuelos (1986) en aras de introducir didácticamente la competición en la enseñanza deportiva será la que nosotros señalemos para ahora testar la evolución de las modalidades de práctica deportiva. Así de acuerdo con Sánchez Bañuelos podemos distinguir entre:

*Deportes con el medio como reto.* La rivalidad se establece en la superación y progresión contra el propio medio, testando simplemente las capacidades del individuo en este desempeño.

*Deportes de excelencia.* Implica la superación a los otros en el medio en el se progresa bien por habilidad, por mejores capacidades físicas, etc. Supone un aumento de la rivalidad respecto a la categoría anterior.

Deportes *de prevalencia*. Aquí se exige un enfrentamiento directo con el adversario, inaplazable, y por tanto es como tal el objeto de la controversia, y comparativamente la categoría más competitiva de los deportes.

Por tanto ahora ya estaríamos dotados de una herramienta para la comparación de los deportes en su grado de adhesión a lo largo del tiempo según el carácter intrínseco de su intensidad competitiva. No obstante, esta primera clasificación nos puede aceptar algunos retoques antes de tornarse definitiva. Dado que el enfrentamiento por la prevalencia puede ser individual o colectivo, parece razonable subdividir a los deportes de prevalencia en deportes de adversario (si el enfrentamiento es individual) y deportes de cooperación-oposición (si el enfrentamiento es colectivo y permite contar con el apoyo leal del grupo), utilizando esta vez en nuestro apoyo la categorización que hace Parlebas (2002) de esta tipología de modalidades en ambos casos. Así por tanto hemos construido la siguiente tabla de evaluación de la intensidad competitiva de los deportes apriorísticamente:

Tabla 1. Clasificación de las modalidades deportivas según el vector intrínseco de competición y rasgos característicos. Vector de lógica interna menos competitivo – (comparaciones externas atenuadas entre los deportistas individuales).

Modalidad	Tipo de rivalidad	Tipo de apoyo
A. Deportes de medio como reto	Inexistente o Indirecta (atenuada por la inestabilidad del medio)	No imprescindible
B. Deportes de cooperación-oposición	Con rivalidad directa	Con apoyo del grupo
C. Deportes de excelencia individual	Con rivalidad indirecta	Sin apoyo del grupo
D. Deportes de adversario	Con rivalidad directa y contracomunicación	Sin apoyo del grupo

Vector de lógica interna más competitivo + (comparaciones externas obvias en el desenlace de la competición).

## Resultados y discusión

De acuerdo a los sondeos del CIS, ha existido un estancamiento relativo en los hábitos de práctica deportiva de los españoles en el periodo entre 1990 y 2005.

Así, según los datos que presenta Manuel García Ferrando (2001, p.55), manejando las encuestas del CIS, el porcentaje de españoles *no practicantes* se redujo desde un 75% en 1980 a hasta un 61% en 1995. Viéndose siempre aumentada la cuota de participación sucesivamente en 1975, 1980, 1985, 1990 y 1995, pero en el muestreo del año 2000, y por primera vez desde que se realizan estos estudios estadísticos, aumentó el número de *no practicantes* respecto al dato anterior:

Tabla 2. Evolución del % de población deportiva practicante en España 1975 - 2000.

Practica deportiva...	1975	1980	1985	1990	1995	2000
Practicantes (%).....	22	25	34	35	39	38

Base: Población entre 65 y 15 años. Fuente: García Ferrando, 2001.

Con posterioridad en su análisis de los datos correspondientes a 2005 García Ferrando (2006) plantea: “...la distribución de la población entre la que hace deporte y la que no hace es prácticamente la misma en la encuesta de 2005 que en la pasada de 2000” (p.51), aportándose luego los siguientes datos:

Tabla 2.1. Evolución de la tipología de practicantes en España 2000 - 2005.

Práctica deportiva	2005 (%)	2000 (%)
Practica uno	23	21
Practica varios	14	16
No practica ninguno	63	63

Base: población entre 15 y 74 años Fuente: García Ferrando, 2006.

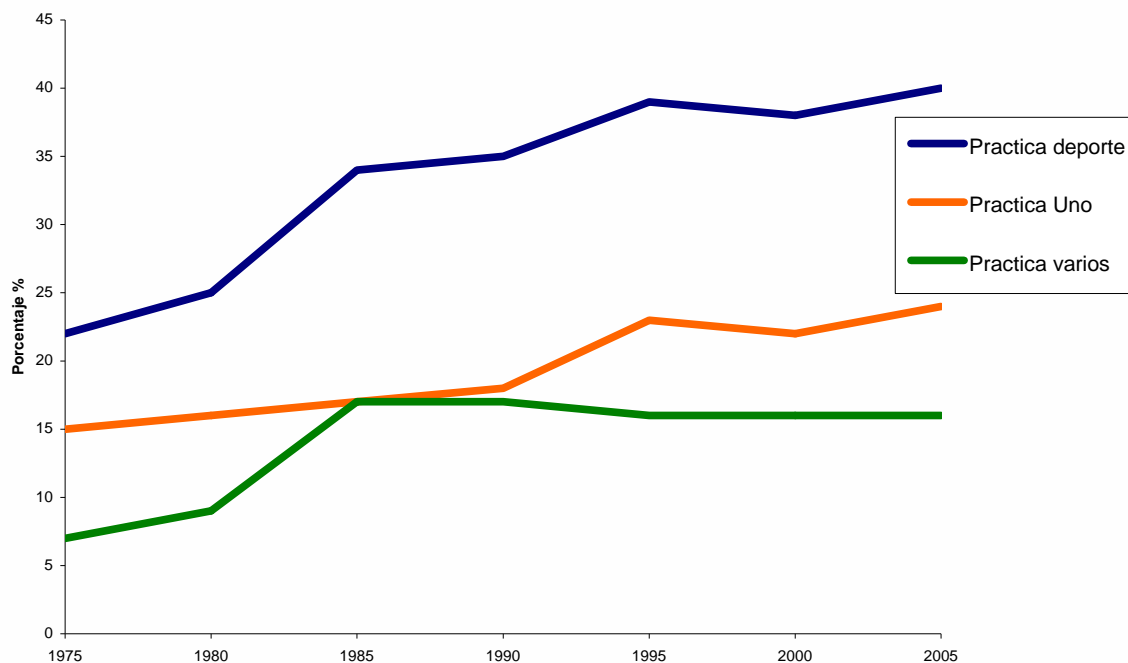
De ellos se deriva que existe la misma proporción de *no practicantes* tanto en la encuesta de 2000 como en la 2005, en torno al 63% entre los españoles comprendidos entre los 15 y los 74 años. Ahora bien, dado que históricamente los sondeos anteriores al 2000 comprendían únicamente a la población entre los 15 y los 65 años, sí habría existido un ligero aumento en este tramo de edad respecto a los datos precedentes de 1995 y 2000, de acuerdo con García Ferrando (2006, p.52):

Tabla 3. Evolución de la tipología de practicantes en España 1975 - 2005.

Práctica deportiva (%)	2005	2000	1995	1990	1985	1980	1975
Practica uno	24	22	23	18	17	16	15
Practica varios	16	16	16	17	17	9	7
No practica ninguno	60	62	61	65	66	75	78

Base: Población entre 65 y 15 años. Fuente: García Ferrando, 2006

Figura 1. Evolución de la práctica deportiva de los españoles 1975-2005



Fuente: Elaboración propia

Al mismo tiempo resulta relevante que, así como la pendiente de crecimiento de la población involucrada en la práctica deportiva se ha atenuado en el periodo que analizamos hasta resultar casi plana, la población practicante haya disminuido sus prácticas polideportivas, aumentando en cambio entre los practicantes la frecuencia de la práctica, pero con tendencia hacia la especialización en un solo deporte según estos mismos estudios (García Ferrando, 2001, 2006). Algo paradójico, si advertimos la cada vez mayor pluralidad de modalidades deportivas existentes y el aumento de facilidades e instalaciones para su práctica.

No obstante, atendiendo a variables sociodemográficas, son los varones quienes peor evolución registran en la extensión de la práctica deportiva en los años en que se ha detectado este pobre crecimiento, de hecho en el caso de los hombres se habría detectado un descenso del porcentaje de practicantes consecutivamente en el 2000 y el 2005:

Tabla 4. Evolución de la práctica deportiva en España según el sexo.

	1980	1985	1990	1995	2000	2005
Varones (%)	33	42	42	48	46	45
Mujeres (%)	17	22	26	30	27	30

Fuente: García Ferrando, 2001, 2006.

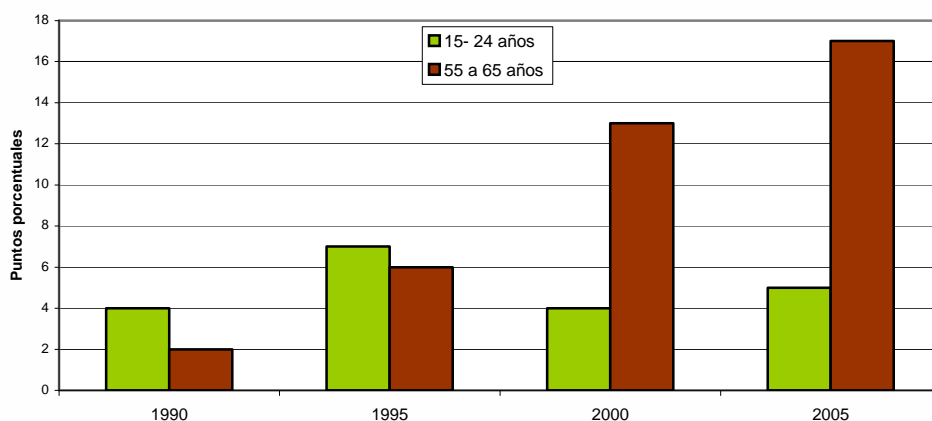


Y atendiendo a cohortes de edad, según las mismas fuentes, son los más jóvenes quienes ofrecen una evolución en su práctica deportiva más mediocre respecto a la población de edad madura, al menos entre 1990 y 2005, registrándose de nuevo pérdidas en los porcentajes de practicantes para los más jóvenes consecutivamente en 2000 y 2005:

Tabla 5. Evolución de la práctica deportiva según la edad de los participantes:

Edad	1990	1995	2000	2005
15-24 (%)	57	60	57	58
55-65 (%)	9	15	22	24

**Figura 2. Crecimiento neto acumulado según el grupo de edad desde 1990 a 2005, respecto a 1985.**

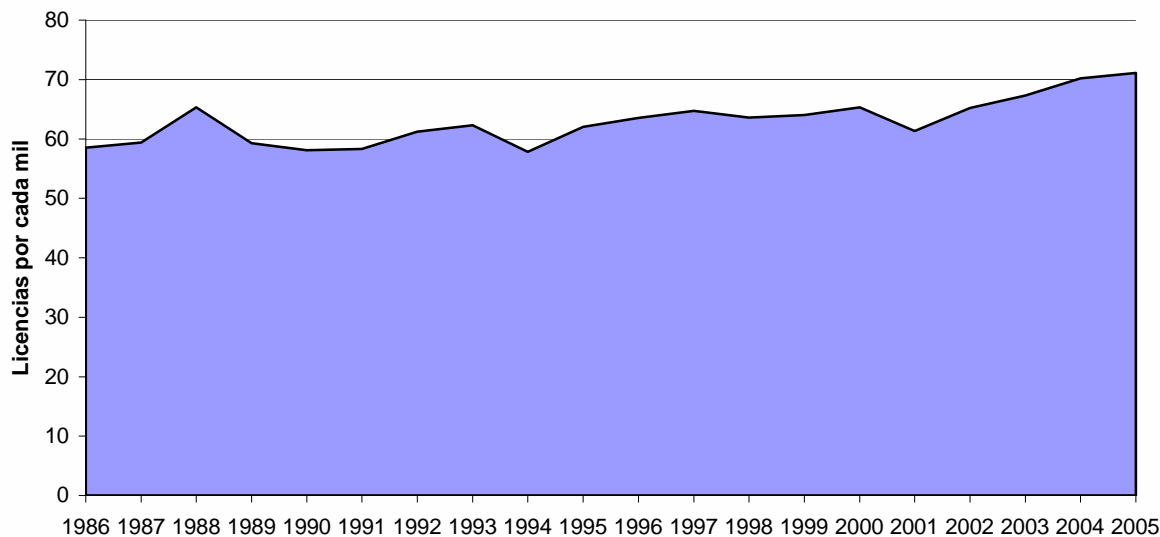


Por tanto estas cuatro características: el aumento de la especialización deportiva en la práctica recreativa, una mayor frecuencia de ejercitación en el grupo de personas adheridas al deporte, un cierto retroceso de la práctica masculina, y el mejor comportamiento de los grupos de edad adultos en el aumento de la base de población inmersa en la práctica deportiva respecto a los más jóvenes dentro de un modelo general de débil crecimiento, nos perfilan la situación objetiva que describen los sondeos estadísticos nacionales al respecto de los hábitos de práctica deportiva de la población.

Dado que las encuestas autonómicas no tienen ni la antigüedad ni la amplitud de las encuestas realizadas por el C.I.S. en el ámbito nacional, además de no resultar demasiado dispares de los datos que nos ofrecen estas últimas, una posibilidad óptima de contrastar la fiabilidad de los sondeos nacionales sobre hábitos deportivos probablemente sea el censo histórico de licencias en España para las modalidades deportivas federadas ofrecido por el C.S.D. (<http://www.csd.mec.es/csd/asociaciones/1fedagclub/03Lic/view>).

Refiriendo de forma relativa el número de licencias deportivas al conjunto de la población el siguiente gráfico nos detalla una progresión ligeramente ascendente en el número de licencias por cada mil habitantes entre 1985 y 2005, habiéndose aumentado en el conjunto del periodo aproximadamente en 10 licencias por cada mil habitantes (li./hab), aunque estas cifras quedarían casi anuladas si tomáramos en cuenta exclusivamente el periodo comprendido entre 1988 (65,3 li./hab) y 2002 (65,2 li./hab), dado que sólo a partir de dicho año se ha relanzado con algún mayor vigor el número de licencias expedidas.

**Figura 3. Licencias deportivas por cada 1000 habitantes en España: 1986-2005**



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Evolución del número de licencias por cada 1.000 habitantes en España.

Año	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Promedio	58,5	59,4	65,3	59,3	58,1	58,3	61,2
Número total	118 2.249.	2.300.568	2.560.545	2.345.204	2.319.038	2.266.857	2.394.457
Año	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Promedio	62,3	57,8	62	63,5	64,7	63,6	64
Número total	727 2.480.	2.324.456	2.508.202	2.517.779	2.565.521	2.535.438	2.572.368
Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
Promedio	65,3	61,3	65,2	67,3	70,2	71,1	
Número total	532 2.644.	2.520.124	2.729.148	2.876.231	3.031.600	3.138.201	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales recogidos del I.N.E. y del C.S.D.

Ahora bien, cabe precisar que aportación han tenido la distintas modalidades deportivas federadas al crecimiento del conjunto durante el periodo analizado, de acuerdo a nuestra clasificación de origen, que recordemos era:

Tabla 7. Clasificación de las modalidades deportivas según su vector intrínseco de competición.

MENOS COMPETITIVOS – SUMA NO 0 – Comparaciones externas atenuadas entre los deportivos individuales.

- A. El medio como reto (con incertidumbre en el medio)
- B. Deportes de cooperación-oposición (con rivalidad y apoyo)
- C. Deportes de excelencia (con rivalidad indirecta)
- D. Deportes de adversario (con rivalidad directa)

MAS COMPETITIVOS – SUMA 0 – Comparaciones externas obvias en el desenlace de la competición.

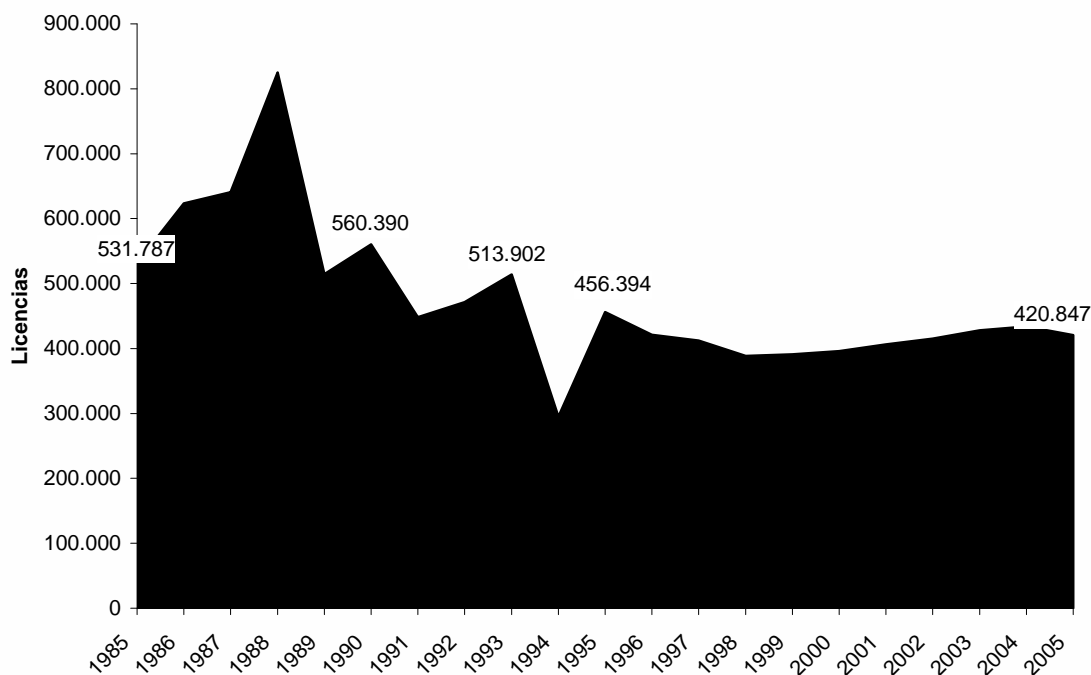
Analizando primero aquellos deportes de carácter intrínsecamente más competitivo, es decir los deportes de adversario podemos recopilar los datos de las siguientes federaciones nacionales:

Tabla 8. Desglose de las licencias deportivas 1980-2005 en los deportes de adversario:

	1980	1985	1990	1995	2000	2005	Diferencia 1980-2005
Ajedrez	23.328	107.689	25.070	17.914	20.396	26.145	2.817
Badminton		2.556	4.400	7.064	4.100	5.440	2.884
Billar	1.297	10.535	6.710	1.579	2.857	2.353	1.056
Bolos	44.647	14.949	13.834	8.844	8.844	12.215	-32.432
Boxeo	1.379	2.671	3.196	2.409	2.747	3.170	1.791
Esgrima	9.821	17.402	6.092	2.075	7.142	7.839	-1.982
Judo	113.399	87.325	112.712	104.641	105.008	108.047	-5.352
Karate	44.907	85.179	117.389	98.794	65.718	60.749	15.842
Luchas olímpicas	7.972	4.237	4.437	6.694	8.122	8.529	557
Pelota	28.222	24.061	24.264	24.985	23.457	15.814	-12.408
Petanca		25.818	31.043	27.276	21.718	29.074	3.256
Squash		2.186	6.394	3.302	1.507	2.373	187
Taekwond o			60.494	46.616	36.332	33.899	-26.595
Tenis	76.598	127.823	122.290	95.243	83.185	99.309	22.711
Tenis de mesa	18.705	19.356	22.065	8.958	4.739	5.891	-12.814

La evolución del sumatorio del conjunto durante el periodo analizado sería el siguiente:

Figura 4. Evolución de los Deportes de Adversario 1985-2005



Fuente: Elaboración propia, Datos C.S.D.

Tabla 8.1. Sumatorio de licencias deportivas 1985-2005 en los deportes de adversario:

Año	1985	1990	1995	2000	2005
Deportes de Adversario	531.787	560.390	456.394	395.872	420.847

La gráfica sugiere un evidente descenso del número de licencias federativas para esta categoría de deportes de adversario en España entre 1985 y 2005. A continuación se aprecia semejantemente la evolución de los deportes de menor intensidad competitiva intrínseca, es decir de los deportes de medio como reto.

Son federaciones españolas de deportes que se practican con inestabilidad e incertidumbre en el medio:

Tabla 9. Sumatorio de licencias 1980-2005 en los deportes de medio como reto:

	1980	1985	1990	1995	2000	2005	Diferencia entre 1980-2005
Actividades subacuáticas	13.706	15.656	18.077	37.153	32.183	40.515	26.809
Aeronáutica	7.595	7.077	14.625	10.307	7.373	7.541	-54
Caza	210.214	300.000	290.129	426.022	440.299	432.520	222.306
Espeleología		4.519	6.142	6.972	6.221	6.329	1.810
Golf	18.781	31.155	57.864	97.254	174.908	279.660	260.879
Hípica	5.024	8.194	12.663	11.104	3.870	28.846	23.822
Montaña y escalada	69.008	54.437	53.702	58.096	62.141	99.011	30.003
Pesca	68.998	54.432	40.321	70.496	106.569	80.076	11.078
Piragüismo	5.402	12.217	16.860	10.028	9.947	49.282	43.880
Vela	18.600	18.426	31.146	31.087	35.992	39.360	20.760

La evolución del sumatorio del conjunto durante el periodo analizado sería el siguiente:

**Figura 5. Evolución de los deportes de medio como reto, 1985-2005.**

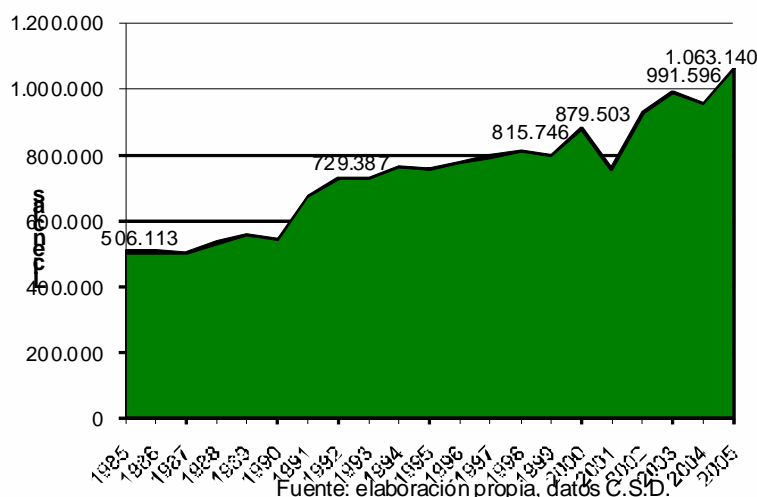


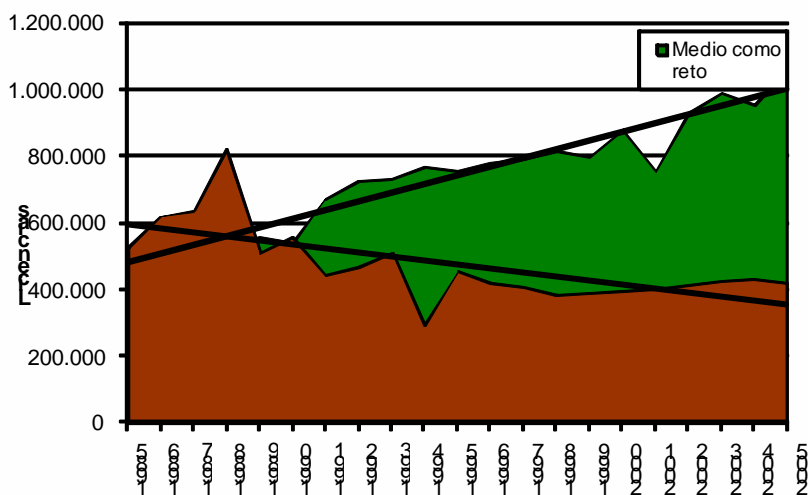
Tabla 9.1. Sumatorio de licencias 1985-2005 en los deportes de medio como reto:

Año	1985	1990	1995	2000	2005
Medio como reto	506.113	541.529	758.519	879.503	1.063.140

En este caso observamos que el crecimiento del número de licencias para el conjunto de modalidades analizadas como de menor intensidad competitiva ha sido sucesivamente creciente entre 1985 y 2005.

Así por tanto, mientras los deportes de medio como reto habrían duplicado en número de licencias desde las 500.000 iniciales en 1985 a más de 1.000.000 en 2005, en una tendencia de crecimiento habitualmente uniforme, las federaciones de deportes de adversario habrían pasado de 530.000 licencias en 1985 a 420.000 licencias en 2005, perdiéndose aproximadamente 1 de cada 5 licencias para el conjunto de la categoría. Ha de señalarse además que de las 15 federaciones que componen el subgrupo de deportes de adversario ninguna conseguiría aportar una tendencia de crecimiento positiva, de acuerdo a su recta de regresión matemática entre 1980 y 2005, tal como se puede cotejar en los censos del C.S.D., al mismo tiempo que todas las modalidades componentes de la categoría de deportes de medio como reto poseen tendencias de crecimiento positivas, de acuerdo a su recta de regresión matemática, tal como de nuevo se puede cotejar en los censos de C.S.D., con excepción de la federación de deportes aeronáuticos. Es decir, la conducta de las federaciones individuales respalda y da coherencia a los resultados característicos del grupo al que pertenece. La siguiente gráfica expresa intuitivamente estas relaciones:

**Figura 6. Evolución comparada de los deportes de adversario y de medio como reto, 1985-2005**



Fuente: elaboración propia, datos C.S.D.

En cuando a las categorías donde la intensidad competitiva de los deportes resulta más ambigua o intermedia, como son los deportes de cooperación-oposiciónn y los deportes de excelencia, se obtienen en base al sumatorio de las licencias deportivas entre 1985 y 2005 los siguientes resultados:

Tabla 10. Sumatorio desglosado de licencias 1985-2005 en los deportes de cooperación-oposición:

	1980	1985	1990	1995	2000	2005	Diferencia 1980-2005
Baloncesto	65.170	116.568	205.019	230.877	287.132	307.618	242.448
Balonmano	261.038	199.310	140.763	67.752	67.552	92.978	-168.060
Beisbol	7.006	4.775	3.123	3.440	1.792	5.819	-1.187
Fútbol	353.800	399.531	408.435	521.602	612.499	681.481	327.681
Hockey	13.229	15.148	9.144	6.937	5.500	7.270	-5.959
Voleivol	20.210	21.204	26.972	47.594	74.433	50.730	30.520
Polo	173	103	99	135	316	717	544



**Figura 7. Deportes de Cooperación-Oposición 1985-2005**

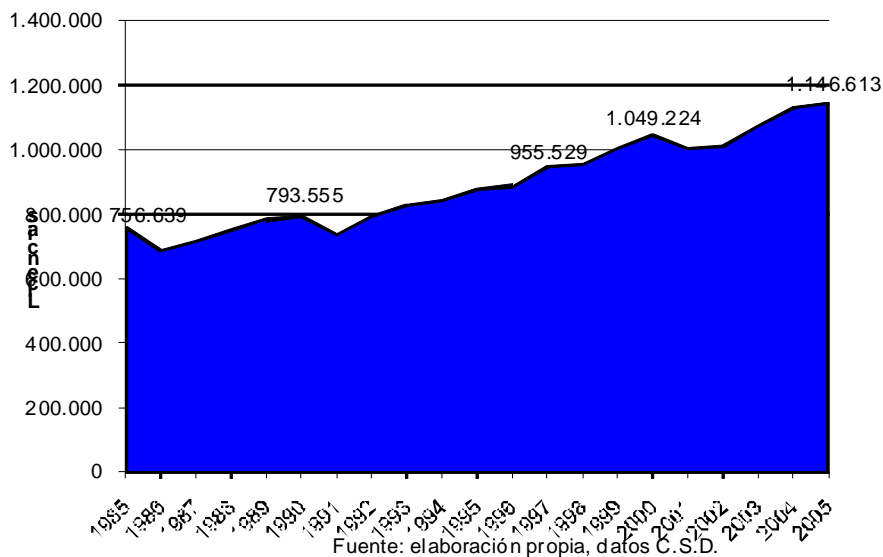


Tabla 10.1. Sumatorio de licencias 1985-2005 en los deportes de cooperación-oposición:

Año	1985	1990	1995	2000	2005
Cooperación-oposición	756.639	793.555	878.337	1.049.224	1.146.613

Se advierte que la tendencia de crecimiento ha sido netamente positiva entre 1985 y 2005, si bien la federación de fútbol con casi 2/3 del total de licencias de la categoría influencia netamente el comportamiento del conjunto, dentro del cual hay tendencias de crecimiento individualmente negativas (balonmano, béisbol o hockey), de acuerdo a su recta de regresión matemática y en base a los datos de los censos del C.S.D., no siendo tan uniforme aquí la ejemplificación individual como en el caso de los deportes de medio como reto.

Por último, son federaciones españolas de deportes de excelencia:

Tabla 11. Sumatorio desglosado de licencias deportivas 1985-2005 en los deportes de excelencia:

	1980	1985	1990	1995	2000	2005	Diferencia 1980-2005
Atletismo	41.661	50.509	94.432	92.578	69.149	110.673	69.012
Automovilismo	9.023	7.751	10.023	7.330	10.625	14.773	5.750
Ciclismo	17.220	42.396	42.552	52.760	31.787	41.611	24.391
Deportes de invierno	3.842	69.426	49.300	45.641	3.073	34.060	30.218
Esquí náutico	1.890	2.157	2.374	1.033	1.649	1.065	-825
Gimnasia	9.947	17.089	8.972	6.498	8.895	12.149	2.202
Halterofilia	7.920	7.489	9.368	3.484	2.074	2.121	-5.799
Motociclismo	15.762	9.254	7.013	8.152	6.179	13.571	-2.211
Motonáutica	2.923	2.111	1.873	836	1.014	1.170	-1.753
Natación	17.483	34.257	21.941	43.200	9.935	48.255	30.772
Pentatlón moderno	100	396	379	200	476	394	294
Remo	4.432	4.262	7.197	5.759	6.092	8.007	3.575
Salvamento y socorrismo	8.520	7.579	9.479	10.241	11.198	10.925	2.405
Tiro al vuelo	6.533	5.204	2.212	1.789	2.203	2.306	-4.227
Tiro con arco	4.142	5.651	6.143	5.027	5.991	9.411	5.269
Tiro olímpico	19.704	44.301	55.969	51.275	49.625	57.969	38.265

De acuerdo a sumatorio del número de licencias del conjunto del grupo entre 1985 y 2005 su evolución gráfica sería la siguiente:

**Figura 8. Total deportes de Excelencia individual 1985-2005**

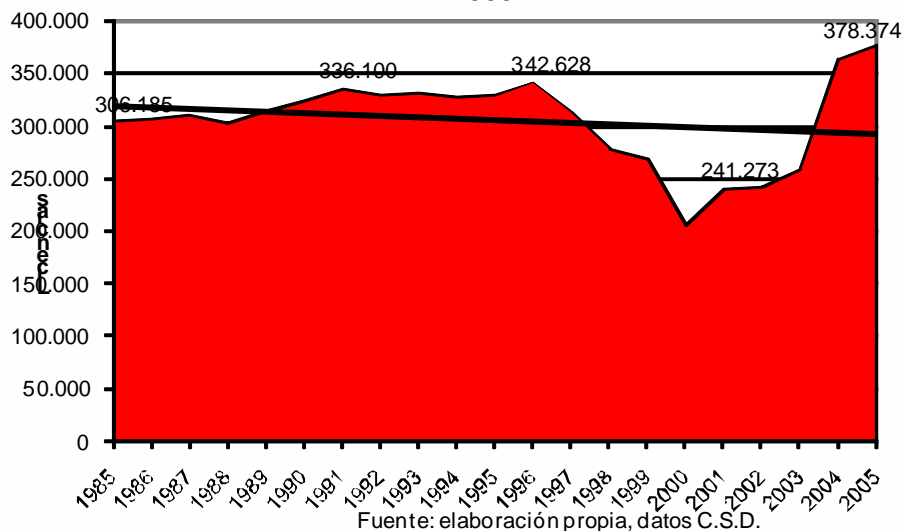


Tabla 11.1. Sumatorio de licencias deportivas 1985-2005 en los deportes de excelencia:

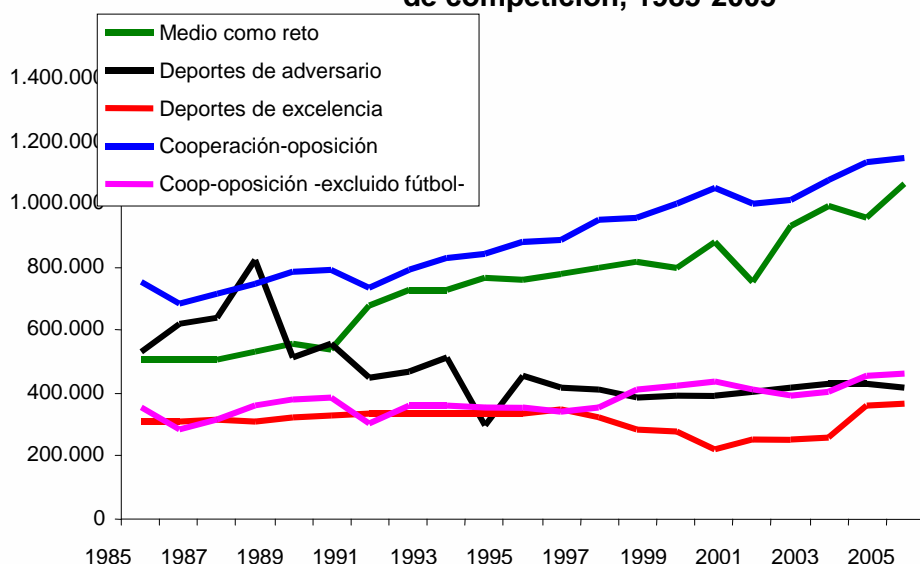
Año	1985	1990	1995	2000	2005
Deportes de excelencia	306.185	325.214	330.907	206.545	378.374

Como se advierte el conjunto del grupo habría sido capaz de superar las 300.000 licencias de 1985 en el año 2005, pero con una conducta un tanto errática a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. Asimismo las modalidades individuales que componen esta categoría exhibirían tendencias de crecimiento dispares, si bien como totalidad la categoría sí se adapta a la conducta descriptiva prevista en base a un modelo general tal y como se advierte seguidamente en las conclusiones del trabajo.

### Conclusiones

Por tanto, los resultados de la evolución de la adhesión deportiva a unas u otras modalidades de práctica en España entre 1985 y 2005 sí apoyan correlaciones positivas entre una menor intensidad intrínseca de competición de aquellas modalidades que más se han expandido (Deportes de medio como reto y Deportes de cooperación-oposición), y viceversa respecto a las modalidades de mayor intensidad competitiva intrínseca, según las hemos clasificado de acuerdo a las comparaciones que permiten establecer objetivamente entre los participantes en el desenlace de la competición (Deportes de Adversario y Deportes de excelencia individual), y que a la postre han resultado una dificultad evidente para expandir su base social de practicantes. La siguiente gráfica (figura 9.) recoge el crecimiento comparado a lo largo del tiempo de cada categoría de competición:

**Figura 9. Comparación entre las categorías federadas según su vector de competición, 1985-2005**

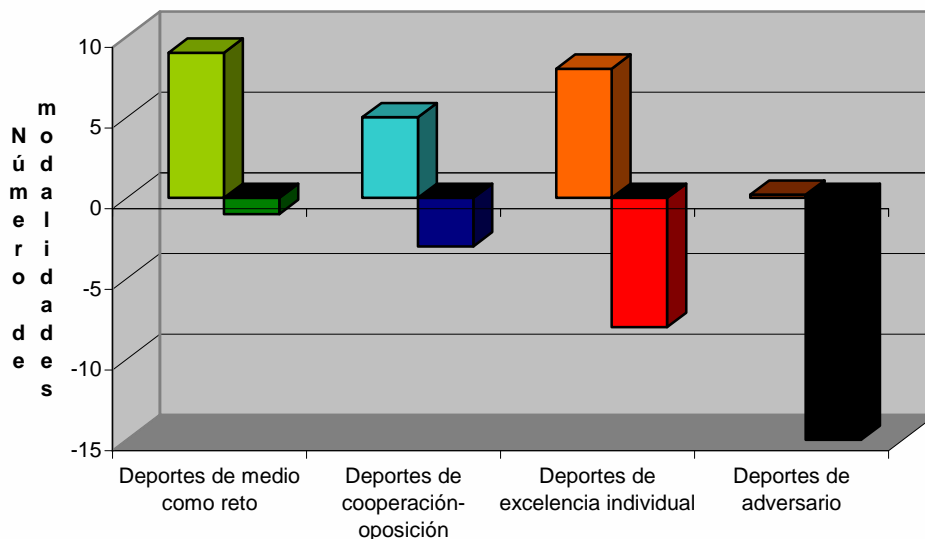


Asimismo, de cara aportar nuevos elementos que testen las categorías de clasificación que hemos propuesto de acuerdo a su intensidad intrínseca competitiva las siguientes tabla y gráfica exponen el número de modalidades individuales según su tendencia de crecimiento positiva o negativa dentro de cada categoría entre 1980 y 2005, atendiendo a su recta matemática de regresión y según los censos captados por el C.S.D.:

Tabla 8. Cuadro resumen de las categorías clasificatorias de competición.

	Número de modalidades con recta de tendencia ascendente	Número de modalidades con recta de tendencia descendente
Deportes de medio como reto	9	1
Dep. de cooperación-oposición	5	3
Deportes de excelencia individual	8	8
Deportes de adversario	0	15

**Figura 10. Cuadro síntesis: Número de deportes con recta de regresión creciente y decreciente, según modalidades (1980-2005).**



Lamentablemente la extensión de este artículo no permite exponer de suyo la evolución gráfica de cada modalidad deportiva federada, pero este resumen y la consulta y trasposición de las cifras de licencias federadas del C.S.D., permitirían a cualquier lector interesado advertir hasta que punto ha sido dispar entre 1980 y 2005 la evolución entre los deportes según su nivel de competitividad, tal y como ya se presumía en el marco teórico. La comparación interpersonal, mal encauzada, de nuevo apunta a ser el elemento que socava el concepto personal de autoeficacia para el desempeño de una actividad deportiva y por tanto dificultar hábitos de adhesión deportiva. Al tener un distinto diseño de competición intrínseco, y que viene definido por el reglamento para cada deporte, cabía suponer desde el principio que unos deportes fueran más críticos que otros en el daño que pueden producir en el autoconcepto por comparación interpersonal, y que este proceso de comparación mismo interfiriese en los procesos de motivación intrínseca a su vez. En cualquier caso la red de relaciones que permiten la motivación en actividades autotéticas es compleja, Csikszentmihalyi (1975), pero al mismo tiempo los resultados se antojan evidentes si el deporte queda librado a su albur. Por tanto, caben esperarse rectificaciones y una mayor dimensión de estudio en el diseño de las actividades deportivas, y en los marcos de competición que las definen haciéndonos conscientes de estos parámetros, si verdaderamente se quiere popularizar el deporte en calidad y cantidad entre los más.

Por último, únicamente advertir que los datos aportados admiten dos lecturas, una claramente histórica, ya circunscrita y con carácter marcadamente registrable, y una lectura abierta y en continua confrontación con los nuevos datos que vayan produciendo tanto los sondeos sociológicos nacionales (habitualmente quinquenales) como los censos federativos anuales, no obstante siempre convendrá mantener una perspectiva amplia en la recogida de los datos, dado en carácter indirecto de los mismos y en aras de disipar las modas o tendencias eventuales.

## Bibliografía

- Ajzen, Icek & Fishbein, Martin (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, Icek (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds). Action-control: From cognition to behavior (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, Icek (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Bandura, Albert (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, vol 84, No. 2, 191-215.
- Bandura, Albert (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, vol 37, No. 2, 122-147.
- Bond, K.A.; Biddle, J.H. & Ntoumanis, N. (2001). Self-efficacy and causal attribution in female golfers. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 243-256.
- Burton, Damon (1992). Why young wrestlers "hang up" their singlet: an exploratory investigation comparing two models of sport attrition. *Journal of Sport Behaviour*, vol 15, nº3, 209-226.
- Burton, Damon & Martens, Raider (1986). Pinned by their own goals: an exploratory investigation into why kids drop out of wrestling. *Journal of Sport Psychology*, 8, 183-197.
- Cardinal, Bradley J. & Kosma, Maria (2004). Self-efficacy and the stages and processes of change associated with adopting and maintaining muscular fitness-promoting behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol.75, No. 2, 186-196.
- Chase, Melissa A. (2001). Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol 72, No. 1, 47-54.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dawson, Kimberley A. & Brawley R., Lawrence (2000). Examining the relationship between exercise goals, self-efficacy, and overt behavior with beginning exercisers. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 30, No. 2, 315-329.
- Deci, Edward L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 18, No. 1, 105-115.
- Deci, Edward L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 22, No. 1, 113-120.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (vol. 13). New York: Academic Press.
- Deci, E.L.; Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, vol.125, No. 6, 627-668.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, London: Plenum.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, No. 6, 1024-1037.
- DeCharms, R., & Carpenter, V. (1968). Measuring motivation in culturally disadvantaged school children. In H.J. Klausmeier and G.T. O'Hearn (Eds.), *Research and development toward the improvement of education*. Madison, WI: Dembar Education Services.
- Desharnais, Raymond; Bouillon, Jacques & Godin, Gaston (1986). Self-efficacy and outcome expectations as determinants of exercise adherence. *Psychological Reports*, 59, 1155-1159.



Duda, Joan L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.

Duda, Joan L. (2001). "Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de perspectivas de meta". En: La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI, p. 271-282, *Col. Educación Física y Deporte*. Alcoy, Ed. Marfil.

Enzle, Michael E. & Ross, June M. (1978). Increasing and decreasing intrinsic interest with contingent rewards: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 14, 588-597.

Fishbein, Martin & Ajzen, Icek (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading Mass: Addison-Wesley.

Frederick, Christina M. & Ryan, Richard M. (1991). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, vol. 16, No. 3, 124-146.

Frederick, Christina M. & Ryan, Richard M. (1995). Self-determination in sport: a review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.

García Ferrando, M. (2001). Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX, Madrid, *Mº de Educación, Cultura y Deporte/Consejo Superior de Deportes*.

García Ferrando, M. (2006). Posmodernidad y Deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005, Madrid, *Consejo Superior de Deportes/Centro de Investigaciones Sociológicas*.

Georgiadis, M; Biddle, S. & Vanden Auwezee, Y. (2001). Cognitive, emotional, and behavioural connotations of task and ego orientations profiles: An ideographic approach using hierarchical class analysis. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 1-20.

Godin, G. & Shepard, R.J. (1983a). Physical fitness promotion programmes: effectiveness in modifying exercise behavior. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, Vol. 8, No.2, 104-113.

Godin, G.; Cox, M.H. & Shepard, R.J. (1983b). The impact of physical fitness evaluation on behavioural intentions towards regular exercise. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, Vol. 8, No.4, 240-245.

Godin, G.; Cox, M.H. & Shepard, R.J. (1986). Psychosocial factors influencing intentions to exercise of young students from grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 57, No. 1, 41-52.

Goudas, M.; Biddle, S.; Fox, K. & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.

Green, D.; Sternberg, B. & Lepper, M.R. (1976). Overjustification in a token economy. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 34, No. 6, 1219-1234.

Harwood, C.; Hardy, L. & Swain, A. (2000). Achievement goals in sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 235-255.

Harwood, C.G. & Swain, A.B.J. (1998). Antecedents of pre-competition achievement goals in elite junior tennis players. *Journal of Sports Sciences*, 16, 357-371.

Kavussanu, Maria & Roberts, Glyn C. (1996). Motivation in physical activity context: the relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.

Kane, T.D.; Marks, M.A.; Zaccaro, S.J. & Blair, V. (1996). Self-efficacy, personal goals, and wrestlers' self-regulation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 36-48.

Lepper, M. R.; Greene, D. & Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: a test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 28, No. 1, 129-137.

Marcus, B.H.; Selby, V.C.; Niaura, R.S. & Rossi, Joseph (1992). Self-efficacy and the stages of exercise behavior change. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 63, No. 1, 60-68.

McAuley, Edward (1985). Modeling and self-efficacy: a test of Bandura's model. *Journal of Sport Psychology*, 7, 283-295.

McCready, Marina L. & Long, Bonita C. (1985). Locus of control, attitudes toward physical activity, and exercise adherence. *Journal of Sport Psychology*, 7, 346-359.

Moritz, S.E.; Feltz, D.L.; Fahrbach, K.R. & Mack, D.E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: a meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 71, No. 3, 280-294.

Mullan, Elaine & Markland, David (1997). Variations in self-determination across the stages of change for exercise in adults. *Motivation and Emotion*, vol. 21, No. 4, 349-362.

Nicholls, John G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nicholls, John G. (1989). *The competitive ethos and the democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ntoumanis, N. & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.

Orlick, Terry D. (1978). *The cooperative sports and games book: challenge without competition*. New York, Pantheon.

Parlebas, Pierre (2002). *Elementos de sociología del deporte*. Ed. Instituto Andaluz del Deporte. 2002.

Passer, Michael W. (1981). Children in sport. Participation motives and psychological stress. *Quest*, vol. 33, 231-244.

Petherick, Caroline M. & Weigand, Daniel A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.

Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*, Madrid. Ed. Gymnos.

Ryan, R.M.; Vallerand, R.J. & Deci, E.L. (1984). Intrinsic motivation in sport: A cognitive evaluation theory interpretation. In Straub, W.F., and J.M. Williams (Eds.). *Cognitive Sport Psychology*, (pp. 231-242). Lansing, N.Y.: Sport Science Associates.

Theeboom, Marc & Weiss, Maureen R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.

Theodorakis, Y.; Doganis, G.; Bagiatas, K. & Gouthas, M. (1991). Preliminary study of the ability of reasoned action model in predicting exercise behavior of young children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 51-58.

Treasure, Darren C. & Roberts, Glyn C. (1995). Application of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.

Treasure, Darren C.; Monson, Jeffrey & Lox, Curt L. (1996). Relationship between self-efficacy, wrestling performance, and affect prior to competition. *The Sport Psychologist*, 10, 73-83.

Wang, C.K. John & Biddle, Stuart J.H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of sport and exercise psychology*, 23, 1-22.

Watson, G. G. (1984). Competition and intrinsic motivation in children's sport and games: a conceptual analysis. *International Journal of Sport Psychology*, 15, 205-218.

Zizzi, Sam J.; Keeler, Linda A. & Watson II, Jack C. (2006). The interaction of goal orientation and stage of change on exercise behavior in college students. *Journal of Sport Behavior*, 29, 1, 96-110.

**Asimismo:**

- Datos del C.S.D. recopilados a partir del sitio web: <http://www.csd.gob.es/csd/asociaciones/1fedagclub/03Lic/>.
- Datos del I.N.E. recopilados a través del sitio web: [http://www.ine.es/inebmenu/mnu\\_cifraspob.htm](http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm)

## ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA EN LOS DEPORTES COLECTIVOS

### STRUCTURAL ANALYSIS OF TEACHING SITUATIONS IN TEAM SPORTS

Autor. Dr. Francisco Jiménez Jiménez  
Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de La Laguna. España.  
Centro de Estudios de Ciencias del Deporte. Universidad de La Laguna  
fjimenez@ull.es

Fecha de recepción: 26-10-10

Fecha de aceptación: 26-2-11

#### Resumen

En la estructura interna de los deportes de cooperación/oposición espacio común y participación simultánea (Co/OpEcPs) confluyen diversos elementos que tienen una presencia constante: un espacio con subespacios y unas metas que se han de alcanzar y proteger, un marco temporal donde intentar conseguir los objetivos del juego, compañeros y adversarios con los que interactuar simultáneamente, y un móvil cuya posesión activa los diversos comportamientos estratégicos. Esta complejidad estructural hace que su enseñanza plantee numerosos interrogantes.

En este trabajo abordamos el análisis de la estructura interna de estos deportes y el de las situaciones que se emplean en la enseñanza de Balonmano y Fútbol Sala. La investigación se ha realizado desde una doble perspectiva teórica: praxiológica e interpretativa. Como estrategia metodológica hemos empleado el estudio de casos, buscando conocer las características estructurales de las situaciones de enseñanza, su correspondencia con la estructura interna de estos deportes, y las concepciones implícitas que tienen los técnicos sobre las dos cuestiones anteriores. Las técnicas de investigación empleadas han sido la observación sistemática y la entrevista. Los resultados señalan que los técnicos tienen la concepción parcial de la estructura interna de sus deportes, y cómo esto se ve reflejado en el tipo de situaciones de enseñanza que emplean.

**Palabras clave:** análisis estructural, lógica interna, lógica didáctica, Praxiología.

#### Abstract

In the internal structure of sports cooperation / opposition common space and simultaneous participation converge various elements that have a constant presence: a space with subspaces and goals to be achieved and protected, a time frame in which to try to achieve the goals of the game, teammates and opponents to interact simultaneously, and a mobile force whose possession the various strategic behaviors. This structural complexity makes their education raises many questions.

In this paper we analyze the internal structure of these sports and situations used in teaching Handball and Five a Side Soccer. The research was conducted using both a theoretical: interpretive and praxiological. How methodological strategy we have used the case study, seeking to know the structural characteristics of teaching situations, their correspondence with the internal structure of these sports, and the implicit concepts have coaches on those questions. The research techniques used were systematic observation and interview. The results show that the coaches have a partial view of the internal structure of their sports, and how this is reflected in the type of teaching situations they employ.

Keywords: structural analysis, internal logic, logical didactic, Praxiology.

#### Introducción

La *lógica interna* de un deporte, definida por Parlebas como *"el sistema de los rasgos pertinentes de esta situación ludomotriz y el cortejo de consecuencias prácticas que este sistema entraña"* (1988: 106), nos remite a las constantes estructurales y funcionales que condicionan la acción de juego que en él se desarrolla. Las constantes estructurales de un deporte se manifiestan en la presencia/ausencia de determinados elementos (espacio, tiempo, objetos, y otros protagonistas), las características de estos, la delimitación reglamentaria de los mismos, y en las consecuencias funcionales que de ellas se derivan. La interrelación de estos elementos conforma el contexto o el escenario donde se desarrolla la acción de juego.

La acción de juego se desarrolla en cada deporte bajo unas determinadas constantes funcionales en función de los roles estratégicos<sup>1</sup> que asumen los jugadores. Cada rol estratégico remite a unas determinadas intenciones de juego o subroles, que son desarrolladas mediante las habilidades técnicas que mejor se adapten a cada intención.

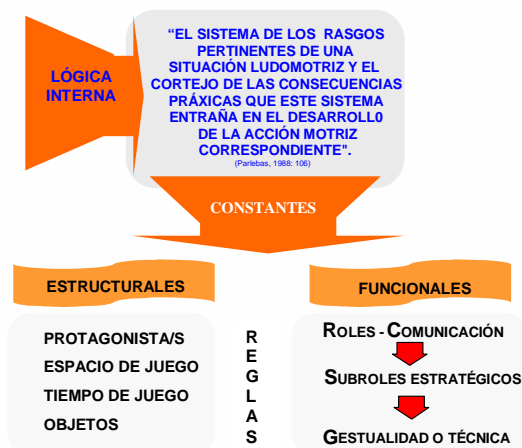


Gráfico 1. Constantes estructurales y funcionales

En los deportes Co/OpEcPS (balonmano y fútbol sala), esta lógica interna desde una perspectiva estructural se caracteriza, entre otros aspectos, por la presencia conjunta e interrelacionada de un alto número de elementos estructurales (compañeros, adversarios, móvil y metas espaciales a defender y/o a atacar) que demandan a los jugadores una constante toma de decisiones para hacer efectivas sus acciones de juego. Desde una perspectiva funcional, porque la acción de juego es organizada por los jugadores a partir de los diversos roles estratégicos que asumen en una continua transición de un rol estratégico a otro, y en un contexto continuo de comunicación y contra comunicación motriz.

Consideramos que la enseñanza de un deporte, debe organizarse a partir del conocimiento de su naturaleza estructural y funcional o lógica interna. Ello permitirá una correspondencia entre la lógica interna del juego y la lógica didáctica que promueva situaciones de enseñanza que contengan esta naturaleza y favorezcan la transferencia de lo aprendido a la situación real de juego. De esta manera, los técnicos deportivos estarán en condiciones de poder diseñar y/o seleccionar intencionalmente situaciones de enseñanza que den cabida en sus escenarios a las constantes estructurales y funcionales previamente identificadas. Ello permitirá a los técnicos ofrecer al jugador escenarios de aprendizaje similares al juego real que le demanden desarrollar su acción de juego desde cada uno de los roles que existan en cada deporte y con el tipo de interacción motriz predominante en el mismo. Sin olvidar que todo ello se puede llevar a la práctica, bajo criterios de facilitación pedagógica a partir de responder a las siguientes preguntas ¿qué fórmula simplificada del escenario real de juego recoge la esencia estructural y funcional del deporte que se quiere enseñar? ¿Qué tipo de modificaciones estructurales podemos plantear en cada situación de enseñanza con objeto de graduar su complejidad?

Consideramos por tanto que la enseñanza de un deporte ha de promover que el jugador comprenda la lógica interna del deporte que aprende, de manera que éste pueda organizar su acción de juego de una forma autónoma, intencional y reflexiva. Por lo que para poder promover aprendizajes significativos, los escenarios de aprendizaje que empleemos en un deporte deben de corresponderse con sus características estructurales y funcionales, como se viene propugnando desde diversos modelos alternativos de la enseñanza del deporte (Bunker y Thorpe, 1982; Thorpe, Bunker y Almond, 1986; Griffin, Mitchell y Oslin, 1997; Jiménez Jiménez, 2008a, 2008b; Méndez-Giménez 2009). Solo así, podremos facilitar que lo que se aprenda en las situaciones de enseñanza se aplique después en la situación real de juego.

Ello implica considerar los mecanismos de transferencia, o cómo unas tareas pueden influir sobre otras proactivamente, o retroactivamente, y si estos efectos son favorables, desfavorables o inexistentes. En este sentido, en el diseño y secuenciación de situaciones de enseñanza en el deporte se han de considerar dos propuestas teóricas importantes: la teoría de elementos idénticos y la de generalización. La teoría de los elementos idénticos de Thorndike (1935) señala que lo aprendido anteriormente sirve para aprender algo nuevo siempre que existan aspectos iguales entre lo antiguo lo nuevo. Esta relación entre las situaciones de enseñanza y el juego real puede favorecer que el sujeto perciba los elementos comunes de su configuración y estructura. La teoría de la generalización de Judd (1905), expone que el sujeto podrá reconocer y establecer principios que relacionan unas habilidades con otras si las diversas situaciones de enseñanza comparten configuraciones comunes, facilitando con ello el aprendizaje.



Sin embargo, no podemos considerar los fenómenos de transferencia desde una perspectiva exclusivamente externa esperando que una tarea produzca una influencia en otra; sino que como plantean Oña, Martínez Marín, Moreno Hernández y Ruiz Pérez (1999: 222), desde una perspectiva interna se ha de considerar la transferencia "como una habilidad en sí misma": Es decir, hay que tener en cuenta el procesamiento de la información que hace el sujeto, y se ha de hacer a éste consciente que tiene que transferir componentes de una situación a otra y/o de una habilidad a otra, demandándole que asuma un papel activo en este proceso. Por ello, la información que se le da al sujeto en cada caso ha de ser clara, completa y significativa acerca de lo que se pretende transferir. En este sentido, los modelos comprensivos de enseñanza del deporte se preocupan de promover la implicación cognitiva de los sujetos en sus aprendizajes y facilitan la identificación de aspectos comunes entre las decisiones a tomar y las habilidades a movilizar en situaciones que compartan unos determinados contextos estructurales y problemas estratégicos a resolver. Las estrategias discursivas que empleen los técnicos deportivos juegan un importante papel para hacer consciente al jugador de las posibilidades de transferencia del aprendizaje en curso a la situación real de juego.

Asimismo, la *teoría del esquema* propuesta por Schmidt (1975, cit. Ruiz Pérez, 1994: 40 y ss.) señala la creación de programas motores generales que se generan a partir de la información obtenida y almacenada por los sujetos a través de su actuación motriz. Estos programas motores generales se activarán ante situaciones motrices que presenten rasgos invariantes y permiten al sujeto establecer esquemas de acción a partir de sus elementos característicos y sus fuentes de información, que según Ruiz Pérez (1995:42) serían: las condiciones iniciales de la acción; las especificaciones de la respuesta motriz; las consecuencias sensoriales de las acciones; y los resultados obtenidos con las acciones.

La consideración de estos mecanismos de transferencia, en el campo del entrenamiento deportivo, lleva a Cratty (1973, cit. Ruiz Pérez 1994:126) a afirmar que "*los entrenadores deben recordar que para que el entrenamiento se transfiera a la competición debe procurarse que éste sea lo más parecido a la competición*".

La enseñanza deportiva se vehicula a través de actividades que tienen por objeto promover un aprendizaje específico de un determinado deporte o de varios deportes simultáneamente, si estos comparten una naturaleza estructural y funcional común. En esta enseñanza es importante como plantea Blázquez (1995:253), "*pensar en las estructuras bases que queremos transmitir*". Si queremos desarrollar en los jugadores su capacidad de adaptarse y responder a los requerimientos del deporte o deportes que están aprendiendo, debemos considerar los mecanismos de transferencia. Y en este empeño resulta de gran interés el análisis previo de la lógica interna del deporte que se pretende enseñar.

## 1. Caracterización estructural de los deportes de Co/OpEcPs

La *praxiología motriz*, entendida como disciplina que se ocupa del estudio de la *acción motriz*, concibe cada juego deportivo como un sistema que tiene una estructura que le caracteriza y que debe ser estudiada y analizada debido a su condición particular. Desde esta perspectiva de análisis, para Hernández Moreno et al. (2000:58) el análisis sistémico del deporte debe considerar dos aspectos "*la estructura o parte estática y la dinámica o puesta en situación motriz (acción de juego)*". Ambos se configuran en función de los siguientes parámetros: *reglas, gestualidad (técnica), espacio, tiempo, comunicación y estrategia*". Lagardera (1996:5) expone que "*las acciones motrices o acciones de juego con significación práctica, que remiten por tanto al contexto en donde se desencadenan, son el resultado de una completa trama de relaciones estructurales*". Bayer (1986:35-51), en su análisis estructural de los juegos deportivos colectivos, identifica una serie de *denominadores comunes* que tienen una presencia constante en estos juegos deportivos: *la pelota, el terreno, las porterías, las reglas, los compañeros, y los adversarios*. Asimismo, este autor vuelve a identificar estos mismos elementos estructurales como *parámetros invariables del juego* en su análisis del balonmano (1987:75). Coincidiendo con el autor anterior Sans y Frattarola (1997:17) y refiriéndose al entrenamiento del fútbol, destacan la necesidad de analizar previamente cuáles son las características y las condiciones que definen las situaciones que se dan en este deporte. En este sentido, exponen que la acción de juego del jugador se encuentra condicionada por la presencia simultánea y relacionada de los elementos que componen toda situación real de juego: *balón, compañeros, adversarios, espacio, reglamento*. Por nuestra parte, estamos de acuerdo con estos autores en destacar la necesidad de identificar los elementos estructurales caracterizadores de cada sistema *juego deportivo*, como condición previa para su conocimiento y/o su organización didáctica.

Esta misma perspectiva de análisis se extiende en la actualidad en el mundo del deporte, como es el caso de Castelo (1999:17), que en su interpretación sistémica del fútbol considera el *subsistema estructural* que recoge "*las relaciones establecidas por los compañeros, adversarios, balón, espacio de juego, etc.*"; igualmente, Konzag, Döbler y Herzog (1997:25), en su fundamentación metodológica para una teoría del entrenamiento adecuada al juego, exponen que "*el jugador debe enfrentarse constantemente al sistema de referencia compañeros – contrarios – balón – espacio de juego – finalidades de la acción – y sus propias condiciones de rendimiento. Por esta razón, los métodos y medios de entrenamiento, así como las formas de ejercicio y juego deben estar dirigidos siempre hacia estas exigencias complejas de la actividad de competición*". Como queda patente estos autores están interpretando el deporte desde una perspectiva sistémica, en la que es importante asegurar en las situaciones de enseñanza y entrenamiento la presencia simultánea de los elementos estructurales que conforman el contexto de la situación real de juego.

Para identificar los elementos estructurales de los deportes de Co/OpEcPs, partiremos del concepto de *estructura interna* de Lagardera (1994:30)<sup>ii</sup>. Los elementos estructurales que reconocemos en estos deportes son: *compañeros, adversarios, espacio, móvil y tiempo*. Estos elementos estructurales son realidades de las que emanan las acciones. No consideramos las reglas como elemento estructural, ya que como plantean Navarro y Jiménez (1998:9), éstas constituyen un código que establece las relaciones entre los elementos estructurales y definen el límite de las acciones; las reglas pertenecen a la esfera de la cultura, son de otra esfera sistémica más excéntrica que los elementos sistémicos constitutivos de estos juegos deportivos colectivos.

## 2. Interpretación estructural de las situaciones de enseñanza en los deportes de CoOpEcPs

Proponemos concebir la situación de enseñanza como un microsistema, considerado por Bronfenbrenner (1987:41) como “*un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales determinadas*”. Desde esta perspectiva, la *situación de enseñanza* constituye una organización didáctica que prevé el técnico deportivo en base a una o más tareas motrices vinculadas a un objetivo motor y que finalmente se definen en el contexto. Una *organización didáctica*, porque es una decisión entre otras y comporta un orden didáctico; que *prevé* el técnico deportivo, porque ha de ajustar su propuesta al nivel del alumno/a para que éste pueda responder al nivel de complejidad de la habilidad deportiva demandada; de *tarea motriz*, porque se presentan las condiciones de lo que hay que hacer y/o el objetivo de lo que se ha de lograr; y por último el *contexto* representa el entorno o escenario en el que se desarrolla la tarea motriz, siendo el contexto el que incorpora la significación que se manifiesta en la motricidad del agente.

Una situación de enseñanza es una unidad de acción motriz en la que el jugador ha de construir su propio contenido de acción, junto a la intervención del entrenador, y con referencia a un contexto específico. Durante el proceso de aprendizaje que el jugador realiza a través de una situación de enseñanza “*el individuo debe organizar una forma particular de movimiento a fin de resolver un problema motor que surge en su interacción con el entorno exterior. A partir de ahí, no se puede comprender el proceso de adquisición sin referirse al problema que intenta solucionar el que aprende*” (Famose, 1992:44). Por tanto, para que una situación de enseñanza requiera del jugador la organización de su motricidad debe contener un objetivo motor prioritario que ha de conseguir en unas condiciones determinadas. Estos objetivos van a depender en gran medida de la naturaleza estructural del contexto práxico donde actúe el individuo. Es decir, que la presencia o ausencia de determinados elementos estructurales va a conformar contextos práxicos particulares que inhiban o provoquen el empleo de determinadas acciones.



Gráfico 2. Concreción estructural y funcional de las situaciones de enseñanza en los deportes de CoOpEcPs.

Si consideramos que en los deportes sociomotores, la toma de decisión del jugador se produce a partir del tratamiento de la información del contexto donde actúan, tendremos que admitir que los elementos estructurales caracterizadores de ese contexto condicionan la toma de decisión y la acción de juego de los jugadores. Por ello, en las situaciones de enseñanza serán las características estructurales de cada contexto las que inicialmente posibilitan el desarrollo y la mejora de unas determinadas acciones de juego e impiden la aparición de otras. Ya que como afirma Bronfenbrenner (1987:131) “*los diferentes tipos de entorno dan lugar a patrones distintivos de rol, actividad y relación para las personas que se convierten en participantes en estos entornos*”. Todo ello, sin ignorar la importancia didáctica de los objetivos motores que se planteen en las situaciones de enseñanza y de las condiciones de consecución que se establezcan. Asimismo, en las situaciones de enseñanza sociopráxicas la acción de juego se vehicula a través de unos determinados roles estratégicos, en los que se puede promover la tracción de unos a otros o no.

Algunos autores han centrado su interés en los rasgos que deben caracterizar a las situaciones de enseñanza en los deportes de CoOpEcPs, para que se facilite la transferencia de lo aprendido en las sesiones de iniciación y/o entrenamientos a las situaciones reales de juego. En estas propuestas se observa un alto grado de coincidencia entre los autores que han abordado esta problemática.

Garganta (1997:16), al referirse a los problemas fundamentales de los juegos deportivos colectivos, plantea que *“las capacidades de adaptación deberán ser solicitadas y estimuladas en situaciones ajustadas al nivel de desarrollo del practicante y a las exigencias del juego. Las estrategias más adecuadas para enseñar los juegos deportivos colectivos pasan por interesar al practicante, recurriendo a formas motivantes, implicándolo en situaciones problema que contengan las características fundamentales del juego”*. Consideramos que una vía de aproximación a esas características fundamentales del juego es la estructural. En este sentido, son varios los autores que, en sus propuestas de enseñanza, han identificado los elementos estructurales que deben caracterizar las situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes colectivos. Y para ello, han tomado como referencia el contexto estructural en el que se desarrolla el juego real.

Según Bayer (1986:77), el modelo pedagógico de los juegos deportivos colectivos *“debe caracterizarse por un contenido donde aparecen conjuntamente los elementos específicos de la estructura global del juego, a saber, las relaciones jugador-balón-adversario-compañero”*. Estamos de acuerdo con el planteamiento que hace Bayer, con la matización de que los elementos específicos de la estructura global de juego serían jugador-balón-meta-adversarios-compañeros, ya que la relación que establece el participante en estos juegos deportivos es con otros compañeros y adversarios, más que con un solo compañero y/o adversario y, por otra parte, no considera la meta o portería que constituye el eje direccional de referencia para el uso del espacio de juego. Aunque en su análisis de las constantes estructurales que caracterizan los juegos deportivos colectivos (la pelota, el terreno, las porterías, las reglas, los compañeros y los adversarios) si las tiene en cuenta. En este sentido, Bayer especifica que *“el modelo elaborado no debe ser débil, es decir, demasiado alejado de la realidad, pues ello obstaculizaría toda posibilidad de transferencia de la situación pedagógica a la situación real”*(Op. cit.: 77) .

Antón (1990:28), considera que *“la evolución de las conductas para un mejor aprendizaje obliga a la interacción continuada y progresiva de las diferentes variables o elementos estructurales constantes que se dan en balonmano: balón; meta o portería donde conseguir tantos; espacio o terreno a ocupar o proteger; compañeros con quien cooperar; adversarios que dificultan la actividad y las diferentes reglas que precisan y rigen su dinámica”*; por ello, para este autor *“el modelo más adecuado se relaciona con el conocimiento de las características específicas que comprenden la actividad que se pretende enseñar o perfeccionar, o dicho de otra forma, del análisis de la lógica interna del objetivo de enseñanza”* (1998:57). Coincidimos plenamente con este autor en destacar la necesidad de considerar como referente la lógica interna del objetivo de enseñanza para la construcción del modelo pedagógico que promueva el aprendizaje de un deporte. Es decir establecer una vinculación entre la lógica interna y la lógica didáctica.

El tipo de deportes que hemos tomado como referencia para nuestro estudio, se caracteriza por tener una naturaleza estructural compleja en la que se interrelacionan diversos elementos. Consideramos sustancial la presencia de estos elementos estructurales en las diferentes situaciones de enseñanza que se diseñen en la iniciación a estos deportes. De esta manera, el jugador podrá disponer de escenarios reales de decisión donde llevar a cabo su acción de juego, con lo cual se facilitará la transferencia de los aprendizajes que se obtengan en estas situaciones de enseñanza a las situaciones reales de juego, así como una mayor comprensión en el proceso de aprendizaje debido a la calidad significativa de esas situaciones.

En este sentido, Riera (1989:153), plantea que para la enseñanza de tareas con oposición y colaboración *“las condiciones de práctica han de ser lo más similares posibles a las que posteriormente servirán para evaluar el grado de aprendizaje...”*. Esta idea de *contextualización de la práctica*, es recogida por Ruiz y Sánchez (1997:135) como *principio de la contextualización del entrenamiento* dentro de una serie de principios a tener en cuenta por los entrenadores deportivos en la construcción de situaciones de problemas estratégicos y tácticos, en los que los deportistas puedan ejercer su conocimiento e iniciativa. La propuesta de estos autores esta referida a la optimización de la toma de decisiones en los aprendizajes deportivos.

Asimismo Devís y Peiró (1992) desde una perspectiva de *enseñanza comprensiva de los deportes*, señalan la necesidad de contextualizar las actividades de enseñanza de los deportes con su propuesta de *juegos modificados*. Con este tipo de situaciones de enseñanza globales se pretende recoger la esencia estructural y funcional de un determinado deporte o de todo un conjunto de modalidades deportivas que comparten los mismos principios tácticos. En el caso de los deportes de CoOpEcPs, denominados de invasión en este enfoque de la enseñanza del deporte, se proponen los de *“avanzar hacia la meta contraria ocupando espacios libres y buscando profundidad”*, *“evitar el avance hacia la meta propia neutralizando espacios libres”*, *“conservar el balón en ataque y recuperarlo en defensa”*, y *“crear situaciones de superioridad”*. Para reflejar en estos juegos modificados la esencia del deporte de referencia, Thorpe, Bunker y Almond (1986) proponen tres alternativas: la de representación, la de exageración, y la de complementar ambas.

Para Konzag, Döbler y Herzog (1997:25), en fútbol el jugador ha de actuar constantemente en un sistema de referencia complejo, formado por los *compañeros*, los *contrarios*, el *balón*, el *espacio de juego*, las *finalidades de las acciones* y sus *propias condiciones de rendimiento*. Por ello, los métodos y medios de entrenamiento, así como los ejercicios y juegos *“deben estar dirigidos siempre hacia estas exigencias complejas de la actividad competitiva”*.

De igual modo Graça (1997:27), en relación con el desarrollo de la capacidad de juego en los deportes colectivos apunta entre las directrices para la construcción de las *situaciones de ejercitación* la de *“privilegiar las situaciones con una configuración del problema semejantes a los que ocurren en el juego, destacando los aspectos de adaptación de las respuestas a los contextos específicos”*.

Asimismo reclama, basándose en la naturaleza abierta de las habilidades motrices que se emplean en estos deportes, la importancia del empleo de contextos semejantes a los del juego para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades.

Por su parte Méndez-Giménez (1998, 1999), caracteriza la esencia de los juegos de invasión con los siguientes aspectos: *“jugador/es que coopera o compite, disputando un móvil y atacando o defendiendo una meta”*, y considera como variables que componen las estructuras de los juegos deportivos de invasión: *móvil y material, metas, espacio, tiempo, jugadores y reglas*. En opinión de este autor, la manipulación de estas variables permitirá *“diseñar infinidad de juegos contextuales que de por sí plantean los problemas tácticos intrínsecos y que incitan al discernimiento paulatino de los principios de los rigen y a su comprensión”*. Esta misma idea de manipulación pedagógica de los elementos estructurales de un juego deportivo es considerada también por Martínez de Dios (1996:83). En su propuesta de iniciación al hockey, plantea graduar la complejidad de las situaciones de enseñanza mediante la modificación de los componentes de la actividad: *espacio, material, tiempo, la capacidad de maniobra, la oposición y la consecución del objetivo*.

Asimismo García (2000:72), en relación con la iniciación a los deportes de equipo, propone construir las situaciones de enseñanza partiendo de la estructura del deporte y considerando sus componentes en todo momento y la modificación de estos componentes. Entre estos componentes recoge *el espacio, las porterías, el móvil, la reglas*, y asocia el carácter cambiante de las situaciones de juego a la presencia de *compañeros, adversarios y móvil*.

En la misma idea inciden Lasierra y Lavega (1993:31), cuando exponen que la complejidad estructural de los deportes colectivos supone que la participación de los jugadores se de en situaciones altamente inciertas, fluctuantes y de notable complejidad. Por lo que proponen *“intentar introducir progresivamente al jugador en este tipo de situaciones, alejándolo prudencialmente de aquellas prácticas aisladas, cerradas, donde se puedan adquirir automatismos que luego no se van a asemejar en nada a la realidad”*.

Entendemos que esa contextualización, a la que aluden los autores anteriormente citados, se atiende integrando los elementos de la estructura interna de los juegos deportivos colectivos en los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza que se empleen.

El análisis documental realizado nos permite constatar que autores que han abordado el estudio de las situaciones de enseñanza en deportes de Co/OpEcPs, como Bayer (1986), Riera (1989), Antón (1990), Devís y Peiró (1992), Lasierra y Lavega (1993), Martínez de Dios (1996), Graça (1997), Konzag, Döbler y Herzog (1997), Garganta (1997), Ruiz y Sánchez (1997) Méndez (1999), García (2000), coinciden en destacar, de una manera u otra, la importancia de la presencia conjunta en estas situaciones de enseñanza de los elementos estructurales que caracterizan estos deportes.

En cuanto al estudios desde una perspectiva praxiológica dirigidos a conocer y describir la lógica interna de las tareas motrices que se emplean en los entrenamientos de estos deportes, hemos de destacar los trabajos de Martínez de Santos (1999) en baloncesto; Jiménez et al (1999), en balonmano; Jiménez (2000) en balonmano y fútbol sala; Martínez de Santos, Castellano, y Los Arcos (2003), Martínez de Santos y Los Arcos (2004); y Martínez de Santos (2007) en fútbol. Hernández Sánchez y Jiménez (2008), en voleibol. Lo que nos permite afirmar que esta línea de investigación empieza a tener entidad propia en el campo de la investigación del deporte.

### 3. Método

El problema que abordamos en este estudio es la falta de correspondencia que puede darse entre las características estructurales de las situaciones de enseñanza y la estructura interna de los deportes de Co/OpEcPs.

Los objetivos del estudio son conocer:

- Las características estructurales y funcionales de los deportes de Co/OpEcPs: balonmano y fútbol sala.
- La naturaleza estructural de las situaciones de enseñanza que se emplean en los deportes de Co/OpEcPs, a través de la discriminación de sus contextos estructurales.
- El grado de correspondencia que guarda las características estructurales de los deportes de Co/OpEcPs con los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza que se emplean en estos deportes.

Cómo estrategia metodológica hemos empleado el estudio de casos, por la posibilidad que nos ofrece de profundizar conjuntamente en el conocimiento de las características estructurales de las situaciones de enseñanza que emplean los técnicos deportivos, su correspondencia con la estructura interna de estos deportes y las concepciones implícitas que tienen los técnicos deportivos sobre las dos cuestiones anteriores. Las técnicas de investigación empleadas han sido la observación sistemática y la entrevista.



### 3.1. Estudio observacional

Para el análisis estructural de las situaciones de enseñanza se elaboró un sistema de categorías *ad hoc* (Jiménez: 2000). En la sistematización de las categorías se tomó como referencia el criterio de *presencia o ausencia* de los elementos estructurales que conforman la estructura interna de los juegos deportivos de estos deportes, considerando rasgos de la lógica interna como criterio para el diseño del sistema de categorías. Las categorías han sido agrupadas según criterios y rasgos homogéneos. Con este sistema de categorías se pueden obtener datos de frecuencia y duración de las categorías empleadas, en nuestro caso se registró la frecuencia como primera aproximación al objeto de estudio. Sin embargo, consideramos que resulta más significativo analizar el tiempo que están los jugadores actuando en cada uno de las situaciones de enseñanza que se les propongan. En este sentido, Hernández Sánchez y Jiménez Jiménez (2008) hemos realizado un estudio preliminar en voleibol.

#### a. Muestra

Cuatro técnicos deportivos de fútbol sala y cuatro de balonmano que desarrollaron su labor en Escuelas Deportivas de la isla de Tenerife, pertenecientes a la campaña de Promoción Deportiva de 1998. De manera aleatoria se seleccionó a dos técnicos deportivos con titulación académica relacionada con la Educación Física y con titulación deportiva en cada una de las dos modalidades deportivas (balonmano y fútbol sala); y otros dos técnicos con titulación deportiva, solamente. Para homogeneizar la muestra se estableció el criterio de que todos estuvieran a cargo de grupos de deportistas de la categoría infantil masculina (12-13 años). Fueron filmadas cuatro sesiones de entrenamiento a cada uno de los técnicos deportivos. Se han analizado mediante observación sistemática un total de 32 sesiones de enseñanza.

#### b. Unidades de observación

Las unidades que se han empleado son de principio a fin (Anguera, 1983:15), sus registros comienzan con el inicio de la sesión y concluyen con el final de la misma. Es decir, el conjunto de situaciones de enseñanza que se lleven a cabo en el desarrollo completo de una sesión de iniciación deportiva

#### c. Unidades de sistematización

Se discriminan en función de la presencia o ausencia de interacción motriz entre los participantes dos grandes bloques de categorías: *situaciones de enseñanza psicopráxicas* y *situaciones de enseñanza sociopráxicas*. En un segundo nivel de concreción en función del tipo de interacción motriz que se establece entre los participantes, se han identificado cuatro categorías molares de situaciones de enseñanza: *situaciones psicopráxicas*; *situaciones sociopráxicas de cooperación*; *situaciones sociopráxicas de oposición*; *situaciones sociopráxicas de cooperación/oposición*. A partir de estas cuatro categorías molares se han identificado 36 subcategorías moleculares. Esta categorización molecular se ha precisado a partir de considerar la presencia o ausencia de los elementos estructurales *compañero*, *compañeros*, *adversario*, *adversarios*, *espacio* y *móvil*.

- a) El móvil (**M**), que será considerado cuando en la situación de enseñanza se emplee el móvil.
- b) El espacio (**E**), que será considerado cuando en la situación de enseñanza exista una meta o metas de carácter espacial y no humano (portería o equivalente) que: a) deba ser alcanzada por un móvil o directamente por los participantes; b) deba protegerse, para no ser alcanzada directamente por los participantes o por un móvil.
- c) El compañero (**C**), que será considerado, como elemento estructural, cuando en la situación de enseñanza el participante colabore motrizmente con un solo compañero. Es decir, por parejas.
- d) Los compañeros (**Cs**), que serán considerados, como elemento estructural, cuando en la situación de enseñanza el participante colabore motrizmente con más de un compañero.
- e) El adversario (**A**), que será considerado, como elemento estructural, cuando en la situación de enseñanza el participante se oponga motrizmente a un adversario.
- f) Los adversarios (**As**), que serán considerados, como elemento estructural, cuando en la situación de enseñanza el participante/s se oponga/n motrizmente a varios adversarios.

Por lo tanto, la sistematización se concreta en tres niveles; el primero en función de la discriminación de la ausencia o presencia de interacción motriz; el segundo por el tipo de interacción motriz que se establece entre los participantes, y el tercero, definido por el grado de complejidad estructural que presenta cada una de las situaciones de enseñanza, en función de la mayor o menor presencia de los elementos estructurales considerados en nuestro estudio.



d. Categorización

Con relación a la ausencia o presencia de interacción motriz que se establezca entre los participantes distinguiremos dos grandes bloques de categorías:

Situaciones de enseñanza psicopráxicas
Situaciones de enseñanzas sociopráxicas

*Situaciones de enseñanza psicopráxicas*

Son situaciones en las que los participantes actúan de manera simultánea o consecutiva, pero sin establecerse entre ellos interacción motriz alguna. Es decir, al no interactuar motrizmente con compañeros ni adversarios, los participantes atiende solamente a su ejecución sin tener en cuenta para ello la de los demás.

*Situaciones de enseñanza sociopráxicas*

Son situaciones en las que los participantes actúan en un contexto de interacción motriz con otros participantes (compañero/s y/o adversario/s). Esta interacción puede ser de diversa naturaleza; por lo tanto, y en función de agruparlas por rasgos homogéneos, se diferenciarán los siguientes tipos de comunicación motriz:

1.- *Situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación*, en las que la interacción motriz que se da entre los participantes es de comunicación. Esta interacción motriz de comunicación se puede establecer con un compañero o con varios, y en cada caso con presencia o ausencia de móvil y referencia espacial.

2.- *Situaciones de enseñanza sociopráxicas de oposición*, donde la interacción motriz que se da entre los participantes es de contracomunicación. Esta interacción motriz de contracomunicación se establece entre dos sujetos, y con presencia o ausencia de móvil y referencia espacial. En estas situaciones, la contracomunicación que determina la estructura confiere un carácter permanentemente competitivo.

3.- *Situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición*, en las que la interacción motriz que se da entre los participantes es, simultáneamente, de comunicación entre los componentes del mismo grupo y de contracomunicación con los componentes del otro grupo. Esta interacción motriz de comunicación y contracomunicación se puede establecer, únicamente con un compañero y con un adversario; con un compañero y con varios adversarios; con varios compañeros y con un adversario; o con varios compañeros y con varios adversarios. El carácter antagónico de la estructura de estas situaciones pedagógicas les confiere un enfoque permanentemente competitivo.

Las categorías que constituyen los niveles molares de nuestro sistema de categorías son las siguientes:

1. Situaciones de Enseñanza psicopráxicas	SEP
2. Situaciones de Enseñanza sociopráxicas de cooperación	SESC
3. Situaciones de Enseñanza sociopráxicas de oposición	SESO
4. Situaciones de Enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición	SESCO

Cada uno de estos cuatro bloques constituye una dimensión o macrocategoría. Estas categorías molares son analizadas a través de 36 categorías moleculares. Asimismo, reconocemos una categoría *conjunto vacío* para incluir todas aquellas conductas, en nuestro caso situaciones de enseñanza, que queden fuera del interés del *sistema de categorías* (Anguera, 1993:150).

El sistema de categorías se construye según una escala ordinal de complejidad estructural creciente respecto al número de elementos estructurales presentes en las situaciones de enseñanza categorizadas.

CLASIFICACIÓN ESTRUCTURAL DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA									
S. E. PSICOPRÁXICAS	S. E. SOCIOPRÁXICAS								
	S. E. COOPERACIÓN			S. E. OPOSICIÓN		S. E. COOPERACION/OPOSICIÓN			
CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs
1	2	3 / 4...	1:1	Todos contra todos	2:1	:2/2-3 2:4..	3:1/4:1 5:1..	3:3/3:4 3:5/4:4..	
EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM
EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM
EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM
EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Gráfico 3. Niveles de sistematización del sistema de categorías

Este sistema de categorías se ha elaborado desde una perspectiva deductiva, cumpliendo las condiciones de *exhaustividad* en cada uno de los ámbitos implicados, y *mutua exclusividad* dentro de cada una de las categorías (Anguera, 1993:146).

e. Criterios de registro

1. En nuestro estudio consideraremos que se pasa de una situación de enseñanza a otra cuando se produzca una **variación estructural respecto a la situación anterior**.
2. El espacio (E), que será considerado cuando en la situación de enseñanza exista una meta o metas de carácter espacial y no humano que: **a) deba ser alcanzada por un móvil u ocupada por los participantes y/o, b) deba protegerse, para que no sea alcanzada por un móvil u ocupada por los participantes**.
3. En actividades correspondientes a contextos prácticos que se ponen en marcha de manera simultánea (p.e. el circuito) se anotará en un orden de menor a mayor referencia numérica del sistema de categorías.
4. Para registrar contextos socioprácticos de cooperación/oposición donde se dé desigualdad numérica entre los grupos participantes (2:1 ó 1:2; 2:3 ó 3:2) se tomará como referencia la categoría que discrimine en mayor medida dicho contexto. Es decir, adversario (A) antes que adversarios (As); compañero (C) antes que compañeros (Cs); por tanto, el criterio es la consideración de que los jugadores de cada uno de los grupos que interviene adquieren simultáneamente la competencia de ser compañero de los jugadores de su grupo y de ser adversario de los jugadores del otro grupo. Por ello, debemos tener en cuenta, en primer lugar, el indicador numérico que nos permita un mayor nivel de discriminación.
5. Las situaciones individuales de todos contra todos. Por ejemplo "tocar sin ser tocado", "conservar el móvil y hacérselo perder a los demás". Serán registradas como situaciones socioprácticas de oposición con adversarios (As). En estos casos no existe un grupo de participantes que actúe como grupo y por tanto como compañeros. Asimismo, el único tipo de interacción que se da entre los participantes es la contracomunicación. En los casos en donde un solo participante se opone a un grupo de participantes (un participante intenta "quedar" a los demás) que no mantienen entre sí comunicación directa, se considerará que son compañeros al no mantener contracomunicación entre ellos y, por lo tanto, este tipo de situaciones serán registradas en las categorías de (Cs-A).
6. Los juegos de "redes inestables" (Parlebas, 1988:199), serán registradas como una sola categoría, teniendo en cuenta el máximo desarrollo estructural que se da en ellas.
7. El técnico deportivo, cuando actúe en las situaciones de enseñanza, será considerado como un participante más a efectos de registro, excepto cuando su intervención sea poner en juego el móvil para ser disputado por los participantes (situación equivalente a un saque neutral o saque de arbitro).

f. Registro de las observaciones

Los registros de observación serán anotados de manera continua, sin interrupciones y sin intervalos. La justificación de esta continuidad en la observación proviene de la necesidad de inferir de la acción motriz de los jugadores los elementos estructurales presentes en cada situación de enseñanza. Por otra parte, con la observación continua discriminamos cuándo se pasa de una situación pedagógica a otra y si permanecen estables o varían los elementos estructurales que son analizados.

Finalmente, los registros de las observaciones se aplican desde el comienzo de la sesión hasta la finalización de la misma.

g. Fiabilidad

Hemos acometido la *validez de contenido* porque la presencia o ausencia de los elementos estructurales que caracterizan las diversas categorías presentan un bajo grado de inferencia y se pueden discriminar con facilidad.

Se han aplicado 4 pruebas de fiabilidad interobservadores. Las observaciones han sido realizadas en grupo, de forma independiente; por lo tanto, las observaciones de los jueces se han realizado en el mismo momento. Para valorar la fiabilidad interobservadores se ha aplicado el índice de Kappa-Cohen, obteniéndose en las dos últimas pruebas un índice de 0.8. Las pruebas se han realizado en sesiones completas, seleccionadas de manera aleatoria.

### 3.2. Entrevista

Con objeto de conocer y comprender las concepciones que los técnicos deportivos tienen acerca los deportes de Co/OpEcPs y de su enseñanza, y más concretamente sobre las variables estructurales que consideran en el diseño y organización de estas situaciones de enseñanza en sus sesiones. Así, la entrevista como técnica cualitativa se orienta "a captar, analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados" (Ortí, 1986:77). Asimismo, nos ha permitido contrastar las respuestas aportadas sobre este tema y las observaciones realizadas durante sus sesiones.

En el diseño de la entrevista, se tuvieron en cuenta una serie de categorías relacionadas con el tema objeto de estudio:

- Identificación de los elementos estructurales que caracterizan la estructura interna de los deportes de Co/OpEcPs.
- Criterios considerados para el diseño o selección de las situaciones de enseñanza en sus sesiones.
- Identificación explícita de los elementos estructurales que tienen en cuenta los técnicos deportivos en la construcción de sus situaciones de enseñanza y orden de prioridad que asignan a los mismos.
- Valoración del grado de correspondencia estructural que guardan las situaciones de enseñanza que emplean con la estructura interna de los deportes de Co/OpEcPs.

Para ello, elaboramos la siguiente guía para la investigación sobre las características estructurales de las situaciones de enseñanza en los deportes de Co/OpEcPs:

- ¿Qué elementos tienen una presencia constante en la estructura del juego deportivo de ..., y por lo tanto caracterizan su estructura interna?
- ¿Qué aspectos tienes en cuenta para el diseño y selección de las situaciones de enseñanza de tus sesiones?
- ¿A qué elementos estructurales les das más importancia para estar presentes en tus situaciones de enseñanza?
- ¿Qué grado de correspondencia consideras que guardan las situaciones de enseñanza que empleas con la estructura interna del deporte que enseñas?
- ¿Qué características debería reunir una situación de enseñanza para que los aprendizajes promovidos en ella, tengan grandes posibilidades de ser aplicados en la situación real de juego?

Estas entrevistas fueron realizadas a los técnicos deportivos seleccionados para el estudio de casos, entregándoles posteriormente un informe en el que se recogían sus opiniones con objeto de validarlas, reduciendo o ampliando aquello que consideraban oportuno, hasta llegar a la negociación de dicho documento.

Para el análisis de la información obtenida, hemos llevado a cabo un "análisis de contenido" de respuestas suscitadas. En este análisis, la naturaleza del soporte ha sido oral, aunque para la aplicación del estudio hemos utilizado el soporte escrito, producto de transcribir las entrevistas realizadas. En cuanto al número de personas implicadas en la comunicación es dual, el entrevistador-investigador y el técnico deportivo entrevistado.

Se ha llevado a cabo un análisis temático en el que tomamos como regla de enumeración la presencia/ausencia de los elementos estructurales considerados en nuestra investigación. La unidad de registro elegida es el elemento estructural. Por lo tanto, estamos considerando una unidad de registro de carácter semántico, que en nuestro caso se corresponde con las palabras que hacen alusión explícita a los elementos estructurales identificados. La unidad de contexto, que según Bardin (1986) sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro, será el párrafo o párrafos que recogen la contestación del técnico deportivo a las preguntas planteadas en cada una de las dimensiones de análisis en las que hemos estructurado nuestra entrevista.

El análisis de contenido de las respuestas de los técnicos deportivos se efectuó a partir de las siguientes macrocategorías:

- I. CONCEPCIÓN ESTRUCTURAL DE LOS DEPORTES DE Co/OpEcPs.
  - Elementos estructurales
- II. DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LOS DEPORTES DE Co/OpEcPs.
  - Características estructurales de las situaciones de enseñanza.
  - Correspondencia de la estructura de las situaciones de enseñanza con la de los juegos deportivos de Co/OpEcPs.

#### 4. Presentación y discusión de los resultados

En primer lugar se presentan los resultados del estudio observacional, a continuación los resultados de la entrevista, y finalmente se aborda la discusión conjunta de los resultados obtenidos.

##### 4.1. Resultados del estudio observacional

En las situaciones de enseñanza de las 32 sesiones de fútbol sala observadas en este estudio se han registrado un total de 259 contextos estructurales.

Considerando los contextos estructurales en los dos grandes bloques en los que se estructura nuestro sistema de categorías obtenemos los siguientes datos: un 19% de S.E. PSICOPRÁXICAS o situaciones en donde los participantes actúan de manera simultánea o consecutiva, pero sin establecerse entre ellos interacción motriz alguna y un 81% de S.E. SOCIOPRÁXICAS o situaciones en donde los participantes interaccionan motrizmente con otros participantes.



Gráfico 4.

En cuanto a los contextos estructurales sociopráxicos, apreciamos los siguientes resultados: un 29 % (SESC) de situaciones de enseñanza en donde los participantes interactúan entre ellos siendo esta interacción de comunicación; un 18% (SESO) de situaciones de enseñanza en donde los participantes interactúan entre ellos siendo esta interacción de contracomunicación; un 53% (SESCO) de situaciones de enseñanza en las cuales los participantes interactúan tanto comunicándose como contracomunicándose.

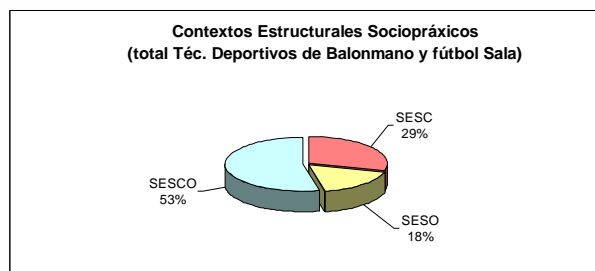


Gráfico 5.

Respecto a los contextos estructurales por categorías molares, se muestran los siguientes resultados: un 19% de situaciones de enseñanza psicopráxicas (SEP); un 24% de situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación (SESC); un 14% de situaciones de enseñanza sociopráxicas de oposición (SESO); un 43% de situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación-oposición (SESCO).

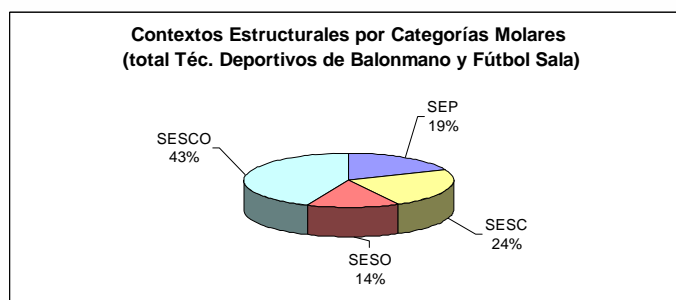


Gráfico 6.

En cuanto a la presencia de los elementos estructurales *móvil* y *espacio* en los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza empleadas por los técnicos: el elemento estructural *móvil*, sin la presencia simultánea de espacio, ha estado presente en el 28% de los contextos estructurales analizados; el elemento estructural *espacio*, sin la presencia simultánea de *móvil*, ha sido empleado en el 1% de los contextos estructurales analizados; los elementos estructurales *móvil* y *espacio* han estado presentes, simultáneamente, en el 41% de los contextos estructurales analizados; el elemento estructural *móvil*, independientemente de la presencia o ausencia de espacio, ha

estado presente en el 69% de los contextos estructurales; el elemento estructural *espacio*, independientemente de la presencia o ausencia de móvil, ha estado presente en el 42% de los contextos estructurales; por último, los contextos estructurales sin presencia de *móvil* y *espacio* han supuesto el 30% de los empleados.

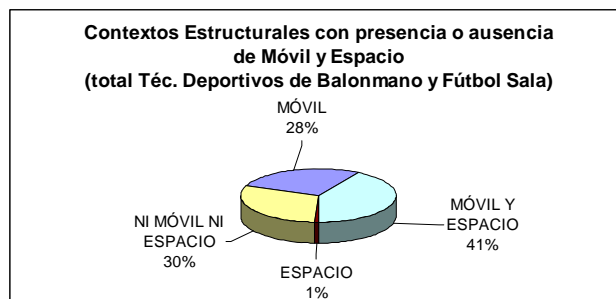


Gráfico 7.

Con relación a los tipos de comunicación que se dan en los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza analizadas, se muestran con los siguientes resultados:

<b>P</b>	situaciones psicopráxicas	19%
<b>C</b>	situaciones sociopráxicas de cooperación con un compañero	11%
<b>CS</b>	situaciones sociopráxicas de comunicación con más de un compañero	13%
<b>A</b>	situaciones sociopráxicas de contracomunicación contra un adversario	12%
<b>AS</b>	situaciones sociopráxicas de contracomunicación donde los participantes se oponen simultáneamente entre sí.	2%
<b>CA</b>	situaciones en donde se da simultáneamente comunicación con un compañero y contracomunicación con un adversario	11%
<b>CAS</b>	situaciones en donde se da simultáneamente comunicación con un compañero y contracomunicación con más de un adversario	7%
<b>CSA</b>	situaciones en donde se da simultáneamente comunicación con más de un compañero y contracomunicación con un solo adversario	6%
<b>CSAS</b>	situaciones en donde se da simultáneamente comunicación con más de un compañero y contracomunicación con más de un adversario	19%

Tabla 1. Tipos de comunicación



Conforme a los contextos estructurales establecidos por categorías moleculares se extraen los siguientes resultados:

1. <u>CCsAAseM</u>	situaciones psicopráxicas sin referencia espacial ni de móvil	18%
2. <u>CCsAAseM</u>	situaciones psicopráxicas con móvil y sin referencia espacial	1%
5. <u>CCsAAseM</u>	situaciones sociopráxicas de cooperación con un compañero	3%
6. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación con un solo compañero donde hay presencia de móvil y ausencia de espacio	7%
9. <u>CCsAAseM</u>	situaciones sociopráxicas de comunicación con más de un compañero sin referencia espacial ni de móvil	6%
10. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación con más de un compañero con presencia de móvil y ausencia de espacio	7%
16. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de oposición entre dos adversarios con presencia de móvil y de espacio	12%
18. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de oposición individual simultánea entre tres o más participantes sin referencia espacial y con presencia de móvil	2%
22. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversario sin referencia espacial y con presencia de móvil	2%
24. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversario con referencia espacial y móvil	10%
25. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversarios sin referencia espacial y sin móvil	1%
26. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversarios sin referencia espacial y con presencia de móvil	2%
28. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversarios con referencia espacial y móvil	5%
29. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversario sin referencia espacial ni móvil	1%
30. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversario sin referencia espacial y móvil	3%
32. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversario con referencia espacial y móvil	2%
33. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversarios sin referencia espacial ni móvil	2%
34. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversarios sin referencia espacial y móvil	5%
35. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversarios con referencia espacial y sin móvil	1%
36. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversarios con referencia espacial y presencia de móvil	12%

Tabla 2. Categorías moleculares

#### 4.2. Resultados de la entrevista

Para la presentación de los resultados de la entrevista, tomaremos como referencia las diversas categorías que consideramos en el diseño de la entrevista semiestructurada. Esta entrevista ha sido realizada a los ocho técnicos deportivos que conforman la muestra del estudio de casos.

### *Concepción estructural de los deportes de Co/OpEcPs.*

#### a) Estructura interna del deporte de referencia.

En este sentido, un solo técnico identifica conjuntamente a los elementos estructurales *compañeros*, *adversarios*, *metas* y *móvil*, como elementos que tienen una presencia constante en la estructura de su juego deportivo y por lo tanto caracterizan su lógica interna. El resto de los técnicos deportivos, ante esta cuestión, pasan por alto alguno de esos aspectos. Los elementos más identificados por los técnicos deportivos son las *metas* y el *móvil*, citados por seis de los ocho técnicos. Mientras que *compañeros* y *adversarios* han sido citados por cuatro de los ocho.

### *Didáctica específica de los deportes de Co/OpEcPs.*

#### a) Selección y diseño de las situaciones de enseñanza.

En cuanto a las características estructurales de las situaciones de enseñanza que emplean, el elemento estructural que es identificado por un mayor número de los técnicos entrevistados es el *móvil* (seis de los ocho técnicos). En segundo lugar es identificado por tres de los ocho técnicos el elemento estructural *adversario* y el elemento *metas*. Y uno solo de los técnicos identifica conjuntamente los elementos estructurales *compañeros* y *adversarios*. Por último, ninguno de los técnicos deportivos identifican explícitamente que tengan en cuenta conjuntamente los elementos estructurales *compañeros*, *adversarios*, *metas* y *móvil*, en la selección y/o el diseño de sus situaciones de enseñanza.

#### b) Elementos estructurales con mayor presencia en las situaciones de enseñanza.

La presencia del elemento estructural *móvil* en las situaciones de enseñanza de los deportes de Co/OpEcPs es identificada como prioritaria por siete de los ocho técnicos deportivos entrevistados, de estos siete, uno coloca en el mismo grado de importancia la presencia conjunta de *compañeros* y *adversarios*, y otro, de *metas* y *compañeros*. El otro técnico deportivo, sitúa esa prioridad en la presencia conjunta de *compañeros* y *adversarios* en sus situaciones de enseñanza.

El elemento estructural que aparece en segundo lugar de relevancia, en cuanto al interés de su presencia en las situaciones de enseñanza es *adversario* (dos técnicos). Este hecho, unido a que otros dos técnicos consideran como prioritaria la presencia del elemento estructural *adversarios*, nos lleva a exponer que el factor oposición es un aspecto relevante en el diseño de situaciones de enseñanza en estos deportes.

El elemento estructural *compañeros* ha sido valorado en tercer grado de importancia, al ser identificado por tres técnicos deportivos como prioritario, siendo el elemento *metas* el que aparece menos valorado cualitativamente, siendo identificado por tres técnicos, uno lo hace como prioritario conjuntamente con otros elementos estructurales, otro lo sitúa en segundo lugar de prioridad, y un tercero en tercer lugar de relevancia en cuanto a su presencia en sus situaciones de enseñanza.

#### c) Grado de correspondencia entre los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza y la estructura interna de los deportes de Co/OpEcPs.

En cuanto a este aspecto, los técnicos deportivos entrevistados reconocen una correspondencia parcial de sus situaciones de enseñanza con la estructura interna del deporte que enseñan. Esta afirmación, se basa en las siguientes opiniones recogidas al respecto: "Los ejercicios tenían relación con alguna parte del partido en general. No era un ejercicio para todo el partido" (caso GGJDX1BM); otro técnico, ante esta cuestión plantea: "esa es mi orientación en la mayoría de las actividades a desarrollar"; "el que existan *compañeros* y *adversarios*, y luego ya en un segundo apartado, sería la utilización del espacio, del terreno de juego" (caso GAFDA1BM); otro de los técnicos, ante la cuestión planteada específica que parte de sus sesiones si tienen una mayor correspondencia: "el último veinticinco por ciento de la sesión se debería de orientar hacia la competición. El resto no, el resto sería orientado hacia el aprendizaje de cada uno de los aspectos del juego" (caso GGEDA3BM); de las declaraciones de otro de los técnicos se deduce claramente el grado de correspondencia parcial que tienen sus situaciones de enseñanza con la situación real de juego: "hago muchísimos ejercicios sin ni siquiera tocar la portería", "para mí lo más importante es el dominio de balón, por eso empleo tantas horas en lo que es el dominio de balón, manejo individualizado", "yo intento terminar siempre con un partidillo" (caso GCPDX1FS); otro de los técnicos comenta "yo creo que algunos si son parecidos, otros no porque otros son para situaciones determinadas"; en un sentido similar se manifiesta otro de los técnicos: "Quizás tenga bastante, aunque no siempre podemos orientarlas todas al aspecto competitivo"; solo un caso expone abiertamente la gran correspondencia de sus situaciones de enseñanza con el juego real: "son muchas"; "la relación es total" (ale AMFDA7S).

d) Contexto estructural y transferencia de lo aprendido al juego real.

En relación con este aspecto, la opinión de los técnicos deportivos entrevistados se decanta por considerar que lo que se aprenda en cualquier situación tendrá una gran probabilidad de ser aplicado en el juego real. Para ello, solo establecen algún tipo de condición que debería reunir estas situaciones. Pero estas condiciones, para nada tienen que ver con aspectos estructurales:

Uno de los técnicos lo vincula al dominio de lo que se aprende, sin reparar en que condiciones se aprende ni mediante que tipo de situaciones de enseñanza, y expone *"Yo creo que cualquier ejercicio, si lo saben hacer, si aprenden a hacerlo bien, en un partido lo pueden aplicar"* (caso GGJDX1BM).

En el mismo sentido, se pronuncia otro de los técnicos: *"cualquier ejercicio que tú realices lo tienes pensado para que lo que aprendan lo puedan realizar en un partido"*, *"cualquier ejercicio sirve"*, *"Yo creo que todo lo que ellos aprendan o que practiquen les favorecerá tarde o temprano"* (caso GHDDX1BM);

Otro de los técnicos pone como requisito, para que se de transferencia de lo aprendido en la situación real, que los ejercicios se trabajen con *tensión*: *"yo creo que lo más importante para que se pueda aplicar es tener tensión"*; *"las cosas que te vas a encontrar en un partido, son las cosas que tienes que aplicar en los entrenamientos"* (caso GGEDA3BM).

La mera práctica de cualquier ejercicio, es la condición necesaria que establecen dos de los técnicos para que se de esta transferencia: *"en mayor o menor grado todos los ejercicios que se practican, luego se puede ver algo reflejado en ese aspecto del juego"* (caso YSDDA1FS); *"Yo creo que la mayoría de los ejercicios si los aplican en el juego real, pero los que no los aplican son los juegos y así, para que también se diviertan a la hora de entrenar"* (caso ISZDX1FS).

Otro de los técnicos sitúa como premisa el *convencimiento* de los jugadores: *"El convencimiento que tengan los jugadores en lo que el entrenador esta enseñando sea positivo para su mejora"* (caso GCPDX1FS).

Solamente uno de los técnicos identifica determinadas características estructurales de las situaciones de enseñanza para que esa transferencia de lo aprendido a la situación real sea más probable, y expone: *"Que se desarrollen en una cancha de balonmano, que haya oposición, que sea de intensidad, que se utilice en este caso, el móvil de balonmano, que las orientaciones estén hacia el objetivo, que en este caso es el gol o la portería"* (caso GAFDA1BM).

### 4.3. Discusión

En nuestra opinión, los resultados obtenidos en el análisis de las situaciones de enseñanza empleadas en las 32 sesiones observadas evidencian la falta de correspondencia existente entre la naturaleza estructural de los deportes estudiados y los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza que han sido analizadas. Esta afirmación, se sustenta en el considerable porcentaje de situaciones de enseñanza que no consideran la contracomunicación (43%); la baja presencia conjunta de elementos estructurales tan significativos como *móvil y espacio* en los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza empleadas (41%); el alto porcentaje de situaciones de enseñanza sin presencia de metas a alcanzar/proteger (58%); y la mínima presencia de contextos estructurales concordantes con el juego real (12%).

La baja presencia de contextos estructurales similares a la situación de competición, puede tener su explicación en la concepción parcial y no sistémica que ponen de manifiesto los técnicos entrevistados, donde ante la pregunta *¿Qué elementos tienen una presencia constante en la estructura del juego deportivo de ....., y por lo tanto caracterizan su estructura interna?*, sólo uno identifica el conjunto de elementos caracterizadores de la estructura interna de su deporte, y solo el 50% de ellos alude a los elementos estructurales *compañeros y adversarios*.

Teniendo en cuenta que la muestra ha sido seleccionada aleatoriamente, la dimensión de este fenómeno es significativa. Ya que se está obviando la relevancia de la incertidumbre que genera tener que desarrollar las acciones de juego cooperando con varios compañeros e intentando superar la oposición de los jugadores de los adversarios. *Compañeros y adversarios* son elementos estructurales sobre los que hay que estar tomando decisiones constantemente para llevar a cabo acciones eficientes. Si esta cuestión no se valora como relevante, su manipulación pedagógica en la enseñanza de estos deportes estará en gran parte ausente o en manos del azar. La concepción estructural que tienen los técnicos entrevistados de su deporte es parcial y en ella se obvia algunas de las constantes estructurales que caracterizan de los deportes CoOpEcPs.

De igual modo, en sus respuestas tampoco consideran conjuntamente los elementos estructurales de estos deportes en la selección y diseño de sus situaciones de enseñanza. En este sentido, es el elemento estructural *móvil* el que tiene un mayor grado de representatividad estructural de estos deportes para los técnicos. Esta apreciación, coincide con los resultados obtenidos en el estudio observacional (presente en el 69% de las situaciones de enseñanza considerando conjuntamente los resultados de

Balonmano y Fútbol sala). Esto nos lleva a interpretar que el *móvil* es el elemento estructural que mejor simboliza la especificidad estructural de los deportes de Co/OpEcPs, para estos técnicos. Asimismo, queda patente que el carácter sociomotor de estos deportes, representado por la presencia conjunta de *compañeros* y *adversarios*, no acaba de ser considerado como un aspecto relevante en la selección y/o el diseño de situaciones de enseñanza.

En un primer nivel de análisis de los resultados del estudio observacional (gráfico 4), consideramos acertado el claro predominio de las situaciones de enseñanza con contextos estructurales sociopráxicos (81%), frente a los contextos estructurales psicopráxicos (19%) ya que los primeros tienen mayor similitud con la estructura interna de los juegos deportivos colectivos. Sin embargo, esta primera impresión favorable no se mantiene, cuando discriminamos en estos contextos sociopráxicos los tipos de comunicación y el grado de presencia de los elementos estructurales *móvil* y *metas espaciales*.

El hecho de que 81% de las situaciones de enseñanza sean con contextos estructurales sociopráxicos, queda relativizado por el porcentaje que alcanzan las situaciones de enseñanza de cooperación (29%), ya que estos contextos estructurales no integran el factor oposición que se manifiesta como constante en la estructura interna de estos deportes. La realidad estructural de estos deportes queda reflejada en las situaciones de enseñanza de contextos estructurales de cooperación/oposición (53%). Por ello, independientemente de que estar justificado en una progresión pedagógica el empleo de situaciones psicopráxicas, o de situaciones sociopráxicas de cooperación, serán las situaciones sociopráxicas de cooperación/oposición con meta espacial y móvil las que permiten al jugador organizar sus acciones de juego desde cada uno de los roles posibles.

En nuestra opinión, se aprecia un uso significativo de situaciones de enseñanza con contextos estructurales psicopráxicos (19%) y de cooperación (24%), sumando en total un (43%) (gráfico 6). Ello supone que los aprendizajes que se promueven en estos contextos estructurales sin adversario/s van a tener dificultades de transferencia al ser puestos en práctica en la situación real de juego. Ya que en la situación real de juego de este tipo de deportes la dificultad de los problemas a resolver por el jugador varía en función del adversario y requiere de una competencia motriz táctica y no solo técnica (Martínez de Santos, 2006). Por ello, la ausencia de este elemento en las situaciones de enseñanza modificaría la naturaleza de los problemas a resolver.

Respecto al elemento estructural *espacio* (42%) (gráfico 7), teniendo en cuenta que este se asocia en nuestro estudio a la presencia de una meta espacial a alcanzar/proteger, consideramos que debería estar presente con más frecuencia en los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza de los juegos deportivos colectivos. Las metas en estos deportes, suponen una referencia imprescindible para que los jugadores organicen sus acciones en el espacio de juego, ya que jugar sin metas es como plantea Wein (1995:40) "*jugar sin puntos de referencia direccionales*". Asimismo, el porcentaje situaciones de enseñanza con presencia simultánea de *móvil* y *espacio* (41%) lo consideramos escaso, al tratarse la presencia conjunta de estos deportes una de sus constantes estructurales.

En cuanto a la discriminación de los tipos de comunicación (tabla 1), destacamos el alto porcentaje de las situaciones de enseñanza de contextos estructurales psicopráxicos (19%). La mayoría de este tipo de situaciones psicopráxicas se relacionan con objetivos de acondicionamiento físico, sobre todo la parte introductoria de las sesiones. Asimismo la presencia de situaciones sociopráxicas con *compañeros* y *adversarios* (19%) nos resulta escasa, teniendo en cuenta que de estas situaciones, sólo en un 12% están presentes además el *móvil* y el *espacio* (tabla 2). En este caso los resultados de la entrevista apuntan en la misma dirección, al justificar los técnicos el empleo de situaciones de enseñanza con menor presencia de elementos estructurales para controlar mejor la mejora de los fundamentos técnicos, asumiendo que solamente algunas de situaciones que emplean se corresponden con la estructura interna de su deporte.

Los resultados comentados, están poniendo de manifiesto la dificultad que para los técnicos de deportes de Co/OpEcPs supone organizar su enseñanza con situaciones de enseñanza que integren las constantes estructurales que caracterizan a estos deportes. Es decir, que tengan cierto grado de similitud estructural con la situación real de juego, donde los jugadores van a tener que aplicar lo que hayan aprendido en ellas.

Los resultados obtenidos muestran la poca importancia que los técnicos deportivos conceden a los aspectos estructurales de los deportes que enseñan y de las situaciones de enseñanza que utilizan. Es decir, los técnicos deportivos organizan su enseñanza sin que estas variables estructurales constituyan un referente de primer orden, y considerando que cualquier contexto estructural puede favorecer la transferencia de lo aprendido a la situación real de juego

## 5. Conclusiones.

1. Existe un consenso creciente, entre los autores que han abordado el estudio de los deportes de Co/OpEcPs, en concebir estos deportes como un sistema práxico de interacción global entre el sujeto actuante, el entorno físico, donde adquieren especial relevancia el espacio, el tiempo, los objetos que están presentes, y la presencia de otros participantes (*compañeros* y *adversarios*) con los que se establece una relación de comunicación y contracomunicación motriz.



2. Los autores que han analizado las características estructurales de las situaciones de enseñanza en los deportes de Co/OpEcPs, concuerdan en destacar la importancia de considerar la presencia conjunta de las constantes estructurales que se dan en la situación real de juego en las situaciones de enseñanza para favorecer la transferencia de lo aprendido en estas a la situación real de juego.

A partir de los resultados de la observación sistemática de las situaciones de enseñanza empleadas por los ocho técnicos deportivos que componen la muestra de nuestro estudio de casos exponemos las siguientes conclusiones:

3. Las situaciones de enseñanza *sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros, adversarios, con referencia espacial y móvil* que favorecen la transferencia de lo aprendido a la situación real de juego, han tenido una reducida presencia en nuestro estudio (12%).

4. Se observa una baja presencia conjunta de elementos estructurales tan significativos como *móvil y espacio* (metas espaciales) en las situaciones de enseñanza empleadas (41%)

5. Se han empleado más situaciones de enseñanza sin metas espaciales a atacar y/o defender (58%) que con ellas.

6. Las situaciones de enseñanza sin adversario/s, es decir sin contracomunicación motriz, suponen casi la mitad de las empleadas (43%).

A partir de los datos de las entrevistas aplicadas a los ocho técnicos, que componen la muestra de nuestro estudio de casos, exponemos las siguientes conclusiones:

7. La concepción estructural que los técnicos deportivos tienen acerca de su deporte es parcial y no sistémica. (solo uno de los ocho técnicos identifica conjuntamente los elementos estructurales *móvil, espacio, compañeros y adversarios*, como caracterizadores de la estructura de estos deportes).

8. El elemento estructural *móvil*, es el más identificado por los técnicos deportivos para que esté presente en la selección y/o diseño de sus situaciones de enseñanza (seis de los ocho técnicos así lo indican), y por tanto el que mejor simboliza la especificidad estructural de los deportes de Co/OpEcPs para estos técnicos deportivos.

10. Los técnicos deportivos no relacionan el fenómeno de transferencia de lo aprendido a la situación real de juego con la similitud estructural entre las situaciones de enseñanza y el juego real (solo uno de los ocho lo hace).

#### Bibliografía.

- ANGUERA, M<sup>a</sup>. T. (1983): *Manual de técnicas de observación*. México: Trillas.
- ANGUERA, M<sup>a</sup>.T. (Ed) (1993): *Metodología observacional en la investigación psicológica*. 2 (vols). Barcelona: PPU.
- ANTÓN, J. (1990): *Balonmano: fundamentos y etapas de aprendizaje. unproyecto de escuela española*. Madrid: Gymnos.
- ANTÓN, J.L. (1998): *Balonmano táctica grupal ofensiva: concepto, estructura y metodología*. Madrid: Gymnos.
- BARDIN, L. (1977): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.
- BAYER, C. (1986): *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- BAYER, C. (1987): *Técnica del balonmano la formación del jugador*. Barcelona: Hispano Europea.
- BLÁZQUEZ, D. et al. (1995): *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- BRONFENBRENNER, E. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BUNKER, D. y THORPE, R. (1982): A model for the teaching of games in secondary schools. En *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), pp. 58.
- CASTELO, J. (1999): *Fútbol. Estructura y dinámica del juego*. Barcelona: Inde.
- DEVIS, J. Y PEIRO, C. (Eds.) (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- DURAND, GEOFFROI Y JACQUEMOND, (1999):
- FAMOSE, J.P. (1992): *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- GARCÍA EIROÁ, J. (2000): *Deportes de equipo*. Barcelona: Inde
- GARGANTA, J. (1997): "Para un teoría de los juegos deportivos colectivos". En Graça, A. y Oliveira, J.: *La enseñanza de los juegos deportivos*, pp. 9-24. Barcelona: Paidotribo.
- GRAÇA, A.(1997): "Los cómo y los cuandos en la enseñanza de los juegos". En GRAÇA, A. OLIVEIRA, J.: *La enseñanza de los juegos deportivos*, pp. 25-35. Barcelona: Paidotribo.
- CRIFIN, L.L., MITCHELL. S.A. y OSLIN, J.L. (1997): *Teaching Sport Concepts and Skills. A tactical game approach*. Champaign: IL: Human Kinetics.



- HERNÁNDEZ MORENO J. (dir.) (2000): *La iniciación a los deportes desde su estructura y su dinámica. Aplicación a la Educación Física y al Entrenamiento Deportivo*. Barcelona: Inde.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1995): "La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva", en Blázquez, D. (comp.): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pp. 287-310. Barcelona: inde.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A.J., y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2008): Análisis de las situaciones de enseñanza y entrenamiento en voleibol desde una perspectiva praxiológica. En Actas del VI Simposium Internacional Educación Física, Deporte y Turismo Activo. Las Palmas de Gran Canaria (en prensa).
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., et all (1999): "De la lógica interna a la lógica didáctica: un estudio de situaciones de enseñanza en un juego deportivo colectivo (balonmano)". En Libro de Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física, pág.: 777-791. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2000): *Estudio praxiológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2008a): Los deportes y su estructura: construir situaciones de enseñanza. En López Ros, V. i Sargatal J. (eds): *L'esport en edat escolar*, pp. 35-57. Girona. Càtedra d'Esport i Educació Física de la Universitat de Girona.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2008b): La enseñanza de los deportes colectivos. En López Ros, V. i Sargatal J. (eds): *L'esport en edat escolar*, pp. 57-80. Girona. Càtedra d'Esport i Educació Física de la Universitat de Girona.
- JUDD, C.H. (1905): "Movement and consciousness". *Psychological Review*, 7, 199-226.
- KONZAG, I; DÖBLER, H.; HERZOG, H. (1997): *Entrenarse jugando, un sistema completo de ejercicios*. Barcelona: Paidotribo.
- LAGARDERA, F. (1994) "La praxiología como nueva disciplina aplicada al estudio del deporte", en Educación Física. Renovar la teoría y la práctica, nº 55, pp. 21-30. La Coruña.
- LAGARDERA, F. (1996): "La praxiología en España: aportaciones, objeto y perspectivas". En apuntes del curso de doctorado "La educación física hoy: fundamentación epistemológica y estrategias de intervención". Programa de doctorado "Educación física y deporte escolar", bienio 1996-98). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Departamento de Educación Física), Universidad de La Laguna (Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal). La Laguna.
- LASIERRA, G. y LAVEGA, P. (1993): *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- MARTÍN ACERO, R., LAGO PEÑAS, C. (2005): Deportes de equipo. Comprender la complejidad para elevar el rendimiento. Barcelona: Inde.
- MARTÍNEZ de SANTOS, R. (1999): Estrategias de intervención en dos campos de verano de baloncesto. En *Actas del IV Congreso de las ciencias del deporte, la educación física y la recreación del INEFC Lérida*, (pp 385-395). Lérida
- MARTÍNEZ de SANTOS, R., CASTELLANO, J., y LOS ARCOS, A. (2003): Coaching strategies for teaching soccer in a Spanish top level fútbol Academy. En Fuentes, J.P., Bellido, M. (coord.) *1er Congreso Europeo del EF-FIEP 2003* (pp 417-426). Cáceres: Diputación de Cáceres.
- MARTÍNEZ de SANTOS, R., y LOS ARCOS, A. (2004): Diseño de tareas en la escuela de fútbol del C.A. Osasuna. En Brizuela, G., Llana, S., y Guzmán, J.F. (coord.): *Las ciencias de la actividad física y el deporte en el marco de la convergencia europea. III Congreso de la Asociación española del CC del deporte*. Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de València.
- MARTÍNEZ de SANTOS, R. (2006): Contracomunicación motriz y diseño de tareas para el entrenamiento del fútbol. En Castellanos, J; Sautu, L.M; Blanco, A; Hernández, A; Goñi & Martínez de Ilárduya, F. (Eds.) *Evaluación e intervención en el ámbito deportivo* (pp. 249-255). Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.
- MARTÍNEZ de SANTOS, R. (2007): *La praxeología motriz aplicada al fútbol*. Tesis de doctorado. Universidad del País Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- MARTÍNEZ de DIOS, C. (1996): *Hockey*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (1998): "Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. En *Lecturas Educación Física y Deportes*, nº11.
- MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (1999): "Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. En *Lecturas Educación Física y Deportes*, nº16.
- MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (coord.) (2009): *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (1997): Análisis estructural/funcional de los juegos deportivos. En Hernández Moreno, J. (coord.) *Salud, deporte y educación*. (pp. 201-226). Las Palmas: ICEPSS
- NAVARRO ADELANTADO, V. y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (1998): "Un modelo estructural- funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos (I), en Educación Física. Renovar la teoría y la práctica, nº 71, pp. 5-13. La Coruña.
- OÑA, A; MARTÍNEZ MARÍN, M ; MORENO HERNANDEZ, F. y RUIZ PÉREZ, L.M. (1999): *Control y Aprendizaje Motor*. Madrid: Síntesis.
- ORTÍ, A. (1986): "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo". En Ferrando, A. y Ibañez, F.: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, pp. 153-187. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- PARLEBAS, P. (1986): *Elements de Sociologie du Sport*. Edic. en español *Elementos de Sociología del Deporte*. Málaga: UNISPORT. 1988.
- RIERA, J. (1989): *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: INDE
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1994): *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.

- RUIZ PÉREZ, L.M. (1995): *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en la Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ PÉREZ L.M.; SÁNCHEZ BAÑUELOS F. (1997): *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
- SANS, A. y FRATTAROLA, C. (1997): *Entrenamiento en el fútbol base*. Barcelona: Paidotribo.
- THORNDIKE, E.L. (1935): *Fundamentals of learning*. New York: Teachers College.
- THORPE, R.D., BUNKER, D.J. y ALMOND, L. (1986): *Rethinking games teaching*. Loughboroug: Loughboroug University Press.
- WEIN, H. (1995): *Fútbol a la medida del niño*. Real Federación Española de Fútbol. Madrid.

---

<sup>i</sup> Para Hernández Moreno (1995:296), rol estratégico es "la situación de juego asumida por un jugador a la que se le asocia una serie de funciones o acciones y decisiones propias del juego que lo diferencian de otro u otros jugadores toda vez que él y solo él puede realizar esas determinadas funciones o acciones y decisiones".

<sup>ii</sup> Sobre este tema podemos encontrar interesantes aportaciones en las propuestas de Navarro (1997, 2002), Méndez-Giménez (1998), y Martín Acero y Lago (2005).

<sup>iii</sup> Lagardera entiende por *estructura interna* de una actividad sociopráctica o psicopráctica. "la especial gama de relaciones, disposiciones de orden y características de los elementos esenciales que componen todo sistema con significación práctica, compuesto por: el participante o participantes activos, su ubicación en un determinado período de tiempo (común o alterno), las posiciones y trayectorias definidas en un determinado espacio para la acción (común, concurrente o antagónico) y la utilización o no de objetos extracorporales (implementos, máquinas, móviles, animales...)".

# LOS JUEGOS TRADICIONALES EN LA FILATELIA: ESTUDIO PRAXIOLÓGICO Y MULTICULTURAL DE LA ACTIVIDAD LÚDICA

## TRADITIONAL GAMES IN STAMPS: PRAXIOLOGICAL ANALYSIS AND MULTICULTURAL STUDY OF LEISURE ACTIVITIES

Julio Herrador  
Universidad Pablo de Olavide. Facultad del Deporte. Sevilla.  
Profesor Contratado Doctor de la asignatura Juegos Motores de 3º  
jahersan1@upo.es

Fecha de recepción: 02-12-2010  
Fecha de aceptación: 26-2-11

### Resumen

La filatelia temática nos muestra de manera detallada la evolución de la humanidad. Precisamente, ha quedado reflejado en esta enciclopedia en miniatura: obras de arte, gobernantes, inventos, uniformes, vestidos, heráldica, flora, fauna, vegetación, etc. El fenómeno deportivo también ha estado presente en el correo postal, ya que se han inmortalizado Mundiales de Fútbol, Olimpiadas, Tour de Francia, deportistas destacados de alto nivel, etc.

Con el fin de delimitar el estudio, hemos focalizado la investigación en los sellos emitidos en el año 2009 por la UPAEP (Unión Postal de las Américas, España y Portugal) basándonos en la praxiología motriz. La organización está formada, por los siguientes países: Antillas Holandesas, Argentina, Aruba, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos de Norteamérica, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Surinam, Uruguay y Venezuela.

Las fuentes utilizadas para la búsqueda de datos han sido casi siempre primarias. En este sentido, se han revisado diferentes soportes de catálogos fotográficos, postales, revistas especializadas, libros sobre la práctica de juegos, etc, pero fundamentalmente catálogos filatélicos. Por último, mostramos los datos y resultados obtenidos y finalizamos con unas conclusiones y prospectiva de futuro para posteriores investigaciones.

**Palabras clave:** Juegos, Iberoamérica, Filatelia, Praxiología

### Abstract

Thematic Philately shows in detail the evolution of humanity. Indeed, it has been reflected in this encyclopedia in miniature works of art, governments, inventions, uniforms, clothing, heraldry, flora, fauna, vegetation, etc. The sporting phenomenon has also been present in the mail, as they have been immortalized World Cup, Olympics, Tour de France, featured high-level athletes, etc.

In order to delimit the study, we focused the investigation on the stamps issued in 2009 by the UPAEP (Postal Union of the Americas, Spain and Portugal) based on the motor praxiology. The organization is formed, for the following countries: Netherlands Antilles, Argentina, Aruba, Bolivia, Brazil, Canada, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Spain, United States, Guatemala, Haiti, Honduras, Nicaragua, Panama, Paraguay, Peru, Portugal, Dominican Republic, Surinam, Uruguay and Venezuela.

The sources used for search data have almost always been primary. In this sense, we have reviewed different photographic media catalogs, postcards, magazines, books on the practice games, etc, but mainly philatelic catalogs. Finally, we show data and results and we end with conclusions and future prospective for further investigations.

**Key words:** Games, Latin America, Stamps, Praxiology

### INTRODUCCIÓN

Las fuentes documentales tanto orales como escritas, que nos acercan al fenómeno lúdico a lo largo de los años, han sido objeto de numerosos estudios. Este tipo de investigaciones se han visto reforzadas gracias al análisis exhaustivo de otros soportes como la escultura, fotografía, pintura, cine, cómics, etc. (Plath, 1998; Irureta y Aquesolo, 1995; Renson, 1995; Mestre, 1973; González Aja, 1985; Herrador, 2003). Además, algunos autores como De Vroede, 1985 y Parlebas, 1998, consideran la iconografía como una pieza fundamental para el conocimiento de las manifestaciones lúdicas en diversas culturas y sociedades.

Gil y Contreras (2005) revelan que la sociedad actual en la que nos encontramos inmersos viene sufriendo una intensa transformación llamada "multiculturalidad", concibiéndola como la convivencia en un mismo espacio de individuos procedentes de diferentes culturas y entornos. La diversidad etnocultural, se ha visto aumentada en las últimas décadas por un número creciente de inmigrantes que han venido a los países occidentales desde todas las partes del mundo (Fernández, 2004). Dicha diversidad, lejos de quebrantar la propia identidad cultural, enriquece nuestra cultura y se convierte en un elemento positivo para el desarrollo de individuos y sociedades (Velázquez, 2000).

Como indican Lavega y cols (2006), en el ámbito científico, a pesar de haberse reconocido la presencia universal del juego, este ha permanecido escondido, ignorado o poco reconocido. Quizás, la dimensión motriz de estas manifestaciones, en una sociedad que académicamente ha exaltado la mente y ha desprestigiado el cuerpo, justifican este descuido. En esta línea, Bantulá (2006) y Bantulá y cols (2007), apuntan que hasta el presente, se le ha concedido escasa importancia a investigaciones sobre filatelia y juegos tradicionales. En este sentido, coincidimos con el autor, y por este motivo, presentamos esta propuesta, con el fin de estimular e impulsar estudios sobre los comportamientos lúdicos y prácticas jugadas, a través de una fuente iconográfica como es el sello postal y que junto a los soportes anteriormente mencionados puedan contribuir a profundizar sobre el conocimiento de esta apasionante práctica universal. El elemento objeto de estudio, adopta diferentes procedimientos de impresión (tipográfica, offset, huecograbado, calcográfica y grabado en acero) y puede presentarse en forma de dibujo, pintura y fotografía.

A lo largo de la historia de la filatelia, hallamos juegos tradicionales (rayuela, pídola, carrera de sacos, escondite, gallina ciega, salto de comba, etc) plasmados en el sello postal de todo el mundo. Como caso anecdótico y curioso, aunque no exento de cierta relevancia, el primer sello del mundo donde aparece un juego tradicional lo encontramos en España en el año 1905 (Herrador y cols, 2010).



### **Año 1905. III Centenario de la Publicación del "Quijote". Manteando a Sancho Panza**

Catalogo Unificado Edifil (2010)

Con el fin de delimitar el estudio, nos hemos centrado en la historia más reciente, para ello, hemos restringido la investigación en los sellos emitidos por la UPAEP (Unión Postal de las Américas, España y Portugal). Esta institución, es una organización internacional que tiene su sede en Montevideo (Uruguay) y que fue creada en 1911. Su principal función, es la de normalizar, sistematizar, desarrollar y actualizar los servicios postales entre los países que mostramos a continuación: Antillas Holandesas, Argentina, Aruba, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos de Norteamérica, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Surinam, Uruguay y Venezuela.

En el ámbito meramente filatélico, el Congreso celebrado en La Habana en 1985, adoptó la resolución XI, mediante la cual propuso la creación de la emisión de sellos postales con tema común "América". Así, desde 1989, los países de la UPAEP sacan a la luz una serie anual de sellos de acuerdo a dicha materia común.

Los temas seleccionados y emitidos hasta la fecha, y siguiendo un orden cronológico son los siguientes: 1989 *Pueblos Precolombinos: Usos y Costumbres*; 1990 *El medio natural que vieron los descubridores*; 1991 *Viajes del Descubrimiento*; 1992 *V Centenario del Descubrimiento de América*; 1993 *Fauna en vías de extinción*; 1994 *Vehículos de transporte postal*; 1995 *Preservación del sistema ecológico*; 1996 *Trajes típicos nacionales*; 1997 *El Cartero*; 1998 *Mujeres destacadas de cada país*; 1999 *El nuevo Milenio sin armas*; 2000 *Campaña contra el SIDA*; 2001 *Bienes inscritos en la lista de Patrimonio Mundial reconocida por la UNESCO* 2002 *Educación: Analfabetismo*; 2003 *Flora y fauna autóctona*; 2004 *Protección del medio ambiente*; 2005 *Lucha contra la pobreza*; 2006 *Ahorro de energía*; 2007 *Educación para todos*; 2008 *Fiestas nacionales* y **2009 Juegos tradicionales**. La propuesta para años venideros es la siguiente; 2010: *Símbolos patrios*. 2011: *Buzones*. 2012: *Mitos y Leyendas*. 2013: *Lucha contra la discriminación*.

A tal efecto, se aprobaron un conjunto de "Normas Básicas" para la confección de dichos sellos postales correspondientes a la citada emisión. Así, los temas elegidos deben contribuir a la difusión de la cultura y al estrechamiento de los lazos de amistad internacional; Cada emisión constará, a decisión de la administración postal, de uno o dos sellos postales como máximo; Se recomienda no emitir hojitas souvenir, hojitas-bloques u otras formas similares de presentación de sellos postales; La cantidad de

sellos postales no deberá ser en principio inferior a las tiradas normales de cada administración. Se evitará cualquier forma de especulación en el proceso de venta y comercialización de estos sellos postales (Ortiz Bello, 1997).

## OBJETIVOS

Por un lado, trataremos de analizar y describir cada una de las actividades plasmadas en los sellos emitidos en el año 2009 por la UPAEP, cuya propuesta temática es la de "Juegos Tradicionales". Por otro lado, intentaremos profundizar en el conocimiento de la cultura lúdica infantil y los materiales empleados por los diferentes países emisores.

## METODOLOGÍA Y MATERIAL

La información que se puede extraer de cada uno de los juegos supone un aporte muy interesante, pero que a veces quedan fuera del campo de la acción motriz y de la praxiología motriz, por ello debemos recurrir al legado de la antropología, de la sociología o de la historia, entre otras disciplinas. El estudio que presentamos, se enmarca entre los principales submétodos de la investigación histórica, es decir la Cronología, la Geografía y la Etnología. Además existen unas ciencias auxiliares y fuentes de las que se nutre la Historia, como son: la Arqueología, la Heráldica, la Paleografía, la Epistemología, la Numismática, la Diplomática, la Sigilografía, la **Filatelia**, y la **Iconografía (fotografías)**.

Por un lado Soler (1967), indica que la **filatelia** es una "*ciencia auxiliar*" de la historia, que con el transcurrir del tiempo se ha ido especializando en las emisiones realizadas; de esta especialización ha surgido la filatelia temática o constructiva, es decir, la colección de sellos por la imagen o por el motivo o intención que sugiere su diseño. Por otro lado, Maceiras y cols (1996) disertan acerca de la importancia de la **fotografía**: "*constituye un vehículo idóneo para ayudar a mostrar con lógica y rigor la historia narrada, puesto que permite comprobar sorprendentes elementos de cambios como por ejemplo la fisonomía urbana, forma de vestir, el tipo de fiestas, los objetos que rodeaban a nuestros antepasados, los niveles sociales, etc.*".

El análisis del sello postal relacionado con el ámbito lúdico, y como fuente iconográfica, implica un estudio minucioso y exhaustivo en cuanto a la recopilación de los juegos plasmados por cada uno de los países emisores, por lo que hemos utilizado un diseño de estudio no experimental descriptivo que nos permitiera obtener el mayor número de datos para su posterior análisis de manera cualitativa, con lo que los resultados obtenidos han sido de una mayor riqueza a pesar de su subjetividad.

Las fuentes manejadas para la búsqueda de datos han sido casi siempre primarias. En este sentido, se han revisado diferentes soportes de catálogos fotográficos, postales, revistas especializadas, libros sobre la práctica de juegos, etc, pero fundamentalmente catálogos filatélicos.

## FILATELIA Y JUEGOS TRADICIONALES

Parlebas (2005), define el juego como una especie de emblema de una cultura, por lo que el conocimiento profundo de las prácticas lúdicas es un elemento substancial en la comprensión de una sociedad. A lo largo de la historia, los juegos tradicionales suponen un papel fundamental y han estado presentes en todas las culturas y lugares. Son indispensables en algunas ocasiones para lograr cierto grado de desarrollo físico, psíquico y emocional. A su vez, son un factor determinante en el proceso de socialización y aprendizaje del ser humano (Bantulá y Mora, 2002).

Los juegos tradicionales son una excusa perfecta para aprender y relacionarse o como una prueba de demostración de habilidades. Forman parte inseparable de la vida de la persona y sobre todo, no es posible explicar la condición social del ser humano sin los juegos, ya que estos son una expresión social y cultural de la adaptación que ha protagonizado el ser humano en relación con su entorno (Maestro, 2005).

El juego es universal, así en cada zona geográfica y época histórica, muestra en cada momento la combinación de la ontogénesis con la filogénesis lúdica, ya que si cada individuo es capaz de inventar o improvisar una aventura lúdica original, ésta se apoya en los cimientos de la evolución de todo lo que ha venido generando el colectivo humano al que pertenece (Lavega, 1996).

Aragón (2001), alega que desde la aparición del primer sello postal en el Reino Unido (1840), se comprobó que esas pequeñas estampillas podían ser objeto de colección y mantener un comercio muy activo. El sello comenzó su andadura plasmando a monarcas, personajes mitológicos, etc. y abandonó esta monotonía temática para manifestar, los acontecimientos sociales más notables del momento. De este modo, la filatelia temática nos muestra la evolución de la humanidad, así, han quedado reflejados en esta enciclopedia en miniatura: gobernantes, inventos, obras de arte, uniformes, vestidos, la flora y fauna, etc (Lorente, 1982). El fenómeno deportivo también ha sido protagonista en el correo postal, ya que se han inmortalizado acontecimientos como los Mundiales de Fútbol, Olimpiadas, Tour de Francia, deportistas destacados de alto nivel, etc.



Para Coca Pérez (1998), la filatelia presume de ser el primer lugar entre todas las categorías de colecciones, ya que millones de personas lo practican en todo el mundo. Añade, que coleccionar sellos de correos, aparte de ser una afición apasionante, es un lenguaje universal y un idioma que rebosa todas las diferencias de lenguas, razas y fronteras. De este modo, la filatelia es una ciencia y un arte, el pasatiempo cultural por excelencia, ya que supone una enciclopedia universal de conocimientos. Los sellos nos enseñan historia, pintura, música, geografía, literatura, heráldica, medicina, arqueología, medicina, escultura, etc.

Según Santanelli (2008), la filatelia y más concretamente la colección de sellos, nos abre la posibilidad de realizar un viaje imaginario, que desde nuestro presente nos transporta al pasado mediante un curioso y entretenido rastreo histórico durante la visualización de las estampillas.

Dentro del juego, aparecen objetos llamados juguetes o materiales lúdicos. Para Jaulín (1981), este elemento constituye un lugar de proyección de mitos. Más que un simple objeto, el juguete remite siempre a un mundo secreto y silencioso poblado de objetos fatigados por el uso o marchitados por los excesos de imaginaciones infantiles; el juguete es acumulación de misterios y de mitos. Para los niños, que viven inmerso en un mundo en sí mismo mágico, estos recursos le permiten una apropiación simbólica de la realidad. Al decir realidad nos referimos a la sociedad de los adultos, que el niño necesita comprender y hacer suya en la medida que le es posible, como a la realidad entendida en sentido más amplio, cuya percepción directa pierde el hombre en condiciones normales, al llegar a la pubertad (Corredor Matheos, 1989).

## RESULTADOS

Los países que hasta la fecha, han emitido sellos sobre los juegos tradicionales, ajustándose a la temática propuesta por la Organización (UPAEP) para el año 2009, y siguiendo un orden alfabético han sido: **Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, República Dominicana, Surinam y Uruguay.**

El sumatorio de todos los sellos emitidos es de 45. En concreto y de manera pomenorizada, un único país ha emitido un sello exclusivamente; once países han emitido dos sellos; cuatro países han emitido cuatro sellos para la serie; y sólo un país ha emitido un total de cinco sellos. Desconocemos los motivos, por los cuales aún no lo han hecho, el resto de los países integrantes de la Organización o si pretenden hacerlo en un futuro inmediato. De todos modos es preciso señalar que hay algunos países que dejaron de emitir sellos para la UPAEP desde hace años. Ante esta situación Ortiz-Bello (1997), dice textualmente: "...en nuestros países nade puede preverse: no se puede confiar en que los demás cumplan con sus obligaciones, vivimos al día, sin que los acuerdos, los programas y estatutos por los cuales deben regirse las emisiones postales de la UPAEP sean respetados en su totalidad.

A continuación, mostramos de forma detallada los juegos tradicionales y material empleado en cada uno de ellos, teniendo en cuenta el número de apariciones o veces que queda reflejada la actividad lúdica: Trompo (6), Cometa (8), Juegos de mesa (5), Raqueta-Pala (4), Canicas (3), Balero (2), Rayuela (4), Comba (2), Aros (2), Tabas (2), Pañuelo (1), Juegos de corro (1), Yo-Yo (1), Pallana (2), Yaquis (1), Coches de madera (1), Bochas (1) y Fu-Fú (1).

Para un estudio riguroso sobre la cultura lúdica infantil plasmada en el sello postal, es preciso que nos basemos en el paradigma sistémico estructural, es decir en la praxis lúdica donde intervienen varios elementos y que se modulan entre sí. En este caso, existe una interrelación con sus protagonistas o jugadores, y estos con el espacio, el tiempo, y la utilización de materiales (Parlebás, 2001).

Mientras la lógica interna enfoca la atención al estudio de las propiedades internas que asientan las reglas de un juego, la lógica externa afecta a aquellas condiciones, valores y significados que le dan sus protagonistas. Por tanto, resulta de gran interés complementar la visión interna del juego observando en la lógica externa relaciones socioculturales tales como: características de los protagonistas (por edad, género, condición social...), zonas donde se celebra la práctica (emplazamientos: calle, plaza, instalación específica...), materiales (proceso de construcción y personalización de los objetos) y la localización temporal (momento de práctica): festividad, época del año, momento del día...). Se trata de considerar relaciones de otra naturaleza a la praxis, constituyendo todas ellas un sistema sociocultural (Lavega, 2000).

Hernández Moreno y Rodríguez (2009), indican que *las situaciones motrices, si bien no están condicionadas por factores externos, sí pueden estar influenciadas por ellos. Estos factores forman parte del contexto y pueden ser de tipo personal (edad, sexo, capacidades físicas, capacidades psicológicas, capacidades expresivas...), de tipo social (dinámica grupal, rasgos socioculturales...) y de tipo ambiental (climatología, orografía, geografía...).*

Para hacer más operativa la investigación, analizaremos cada una de las variables, considerando la lógica interna y externa del juego en los 45 sellos emitidos.

**Jugadores:** Destacamos un equilibrio equitativo, relativo al género en cuanto al número de chicos (36) y chicas (35) que participan en los juegos, sin embargo, llama la atención la concesión de roles o estereotipos según la actividad practicada dependiendo del sexo. Así, la práctica lúdica relacionada con las habilidades motrices menos exigentes, de mínimo esfuerzo físico, o tradicionalmente

catalogadas y asignadas exclusivamente al sexo débil, relativas tanto a la coordinación y equilibrio entre otras, se le atribuyen directamente al sexo femenino (rayuela, salto de comba, yo-yo, hula-hop, pallana). Sin embargo, aquellas que requieren de cierta condición física o implican alguna destreza y exigencia se asocian al sexo masculino (canicas, trompo, palas, coches de madera). De todos modos, localizamos algunos juegos con carácter mixto, aunque la mayor o menor presencia de chicos o chicas está condicionada por el tipo de juego practicado, haciendo referencia a lo anteriormente comentado; valga como ejemplo, el sello de la República Dominicana (Rayuela).

La interrelación que se establece entre los protagonistas mientras juegan, encontramos juegos psicomotores; juegos sociomotores individuales; juegos sociomotores colectivos y juegos sociomotores de colaboración-oposición. Resaltamos que prevalecen los juegos donde se opta por jugar de manera individual o en solitario (18) frente los que se realizan de forma colectiva o grupal (5).

**Espacio:** Dejando a un lado la incertidumbre espacial en cuanto a la codificación o descodificación del juego en sí, preferimos centrarnos en los 19 juegos que se practican en un entorno natural o hábitat rural, es decir en el campo, bosque o prado. Curiosamente, hallamos un sólo un juego que se realiza en el hábitat urbano o calle.

**Tiempo:** Esta variable se refiere a si la práctica lúdica mostrada en cada sello tiene una larga o corta temporalidad dependiendo del momento de su aparición. Al respecto, hay que decir que la mayoría de los juegos presentan una elevada temporalidad en lo que se refiere a su aparición.

**Material:** En este apartado encontramos varias categorías o indicadores: uso individual (cometa); uso colectivo o mixto (pallana) y material propiamente dicho (canicas). Llama la atención que 14 sellos presentan únicamente los materiales, sin la presencia explícita de jugadores. Si nos centramos en su procedencia, estableceremos la siguiente clasificación: Los extraídos del medio natural, donde destacan las piedras y huesos (Rayuela, pallana, tabas); aquellos que han sido autoconstruidos o son de elaboración artesanal como son las chapas (fu-fú), y por último los de fabricación industrial (aros, cometas, baleros, juegos de mesa, yaquis, cartas, raquetas-palas, canicas y yo-yo).

En 14 sellos los materiales son mostrados sin la presencia de jugadores. Observamos en 15 de ellos que los jugadores juegan en solitario con un único material, y por último el número de sellos donde se requiere la participación de varios jugadores y un empleo de material específico es de 13; Nos referimos a los juegos sociomotrices cooperativos y los de colaboración-oposición. Finalmente, por un lado, observamos que hay 2 sellos donde aparecen simultáneamente dos o más actividades lúdicas, y por otro, 3 sellos que incluyen varios materiales en la misma estampilla. Sólo tres países (Cuba, Costa Rica y Colombia) presentan además en su emisión el formato de hoja bloque.

A continuación presentamos los países comprometidos con la Organización de la UPAEP, que han representado en sus sellos, la temática propuesta para el año 2009. La mayoría de los juegos, dependiendo de la zona geográfica donde se practiquen y la terminología empleada para denominar a estos, es muy variada y rica, lo cual le imprime un valor polisémico personalizado y propio, aunque el echo de recibir y adoptar diferentes nombres y acepciones incluso dentro de un mismo continente, país, región, provincia, comunidad, pueblo o barrio, involucra una concepción moderna y actualizada de la actividad lúdica, como es, su carácter universal y multicultural. Por ello, hemos respetado el nombre del juego de cada país emisor, exponiendo una breve descripción histórica y antropológica de cada uno de ellos.

## ARGENTINA

### TRUCO



Se emplea para el truco la baraja española de 40 cartas, y en las partidas pueden intervenir desde 2 a 12 jugadores, aunque la forma más habitual es el enfrentamiento de dos parejas. En algunos contextos rurales se conserva todavía la vieja costumbre de cantar en verso las suertes del juego mediante coplitas.

### BOCHAS



Las bochas es un deporte que consiste en situar las bochas (esferas) lo más cerca posible de un objeto previamente lanzado llamado bochín (esfera pequeña).

## BOLIVIA

### TROMPO



Según Plath (2000), el origen del trompo es más bien incierto, aunque se tiene conocimiento de la existencia de peonzas desde el año 4000 a. C., ya que se han encontrado algunos ejemplares, elaborados con arcilla, en la orilla del río Eúfrates. Los romanos y los griegos utilizaban este elemento como juguete, y las culturas de Oriente, China y Japón, fueron los encargados de introducirlos en occidente.

### VOLADOR



La mayoría de los juegos tradicionales de Bolivia proceden de la época colonial. Su origen se sitúa en el "Lejano Oriente" (China) donde se realizaban hace más de 2.500 años con fines religiosos (meditación), lúdicos, militares (señalización) y laborales (pesca). También su utilización con fines militares lo encontramos en Corea.

## BRASIL

### JUEGOS DE MESA. DOMINÓ Y DAMAS



Se cree que su origen está en los rituales adivinatorios o ritos religiosos. De hecho, muchos juegos de mesa siguen teniendo una fuerte vinculación con el azar y lo que ello supone de destino ligado a la persona.

El primer tratado del juego de las **Damas** se debe al Español Antonio Torquemada y data de 1547. El juego del **Dominó** apareció primeramente en Europa en el siglo XVIII, en Italia, posiblemente en las cortes de Venecia y Nápoles.

## FRESCOBOL. JUEGOS CON PALAS



Este juego de pelota ya lo practicaban los Griegos denominándolo *anacrousiá* (pelota rebotada en un frontón), donde la pelota era golpeada con una mano, (Gorris, 1976). Su práctica es habitual en las playas de Copacabana (Río de Janeiro), y fue inventado por Lian Puentes de Carvalho entre 1945 y 1946.

## BOLA-DE-GUDE



Este juego recibe los siguientes nombres: Bolinhas de gude, birosca, bolita, firo, ximbra, pirosca. Öfele, (1998) indica que el juego de las bolitas según algunos estudios tiene su origen en la era postneolítica. Se han encontrado bolitas en tumbas infantiles de la zona del Nilo.

Los antecedentes de este juego, podemos hallarlo, en algunas excavaciones realizadas en Indoamérica, donde se han encontrado montoncitos de canicas labradas de barro formando parte de ofrendas mortuorias. Desde el s. XVIII hasta principios del 20, Alemania fue el centro mundial de la industria de las bolas. Al principio se hacían con esquirlas o trozos de mármol (Grunfeld, 1)

## COLOMBIA

### CHAZA (CON BOMBO, A MANO LIMPIA Y CON TABLA)



Este juego es practicado desde hace más de 500 años en Colombia. En este juego autóctono, presenta varias modalidades: a mano limpia, con bombo y con tabla, el cual es ejercido solamente por hombres y mide la fuerza y técnica para lanzar una pelota de 17 centímetros de diámetro, cuya tabla puede llegar a pesar entre 7 y 8 kilos.

## COSTA RICA

### PAPELOTES



En Europa, la cometa la introdujo Marco Polo hace siglos, y a lo largo de la historia se han empleado para el salvamento marítimo a través de la fotografía aérea, así como para hitos históricos, como para elevar una antena, lo que supondría la primera comunicación radiofónica transatlántica en 1901, a cargo de Marconi (Lavega, 2000).

### BOLINCHAS



Los antecedentes más remotos de las canicas, lo encontramos en los griegos, que jugaban con astrágalos, bellotas, castañas o aceitunas que lanzaban a un agujero, mientras que los romanos lo hacían con nueces y avellanas (Gorris, 1976). También se han encontrado en restos arqueológicos: guijarros, huesos de frutas y semillas, bolitas de arcilla, etc.

En la imagen podemos observar un niño jugando a las bolinchas en un plano principal, aunque al fondo, aparece un sujeto columpiándose. Ruíz, (2009) dice que *mecerse en el aire o columpiarse es un acto de inversión ya que se subvierte el orden cotidiano, sin que se domine, ni en el cielo ni en la tierra. Se trata de estar colgando en la nada.... los pies están en el aire; la mujer puede decir cosas prohibidas, puede tomar la iniciativa en el cortejo, el hombre la puede tocar... Son gestos transgresores de la cotidianidad.*

## CUBA

### TROMPO



Se trata de una práctica bastante común entre los niños cubanos. En su ejecución utilizan diferentes maneras de accionarlos, pues unos lo hacen bailar sobre el suelo, los otros, muestran toda su destreza realizando malabares con la palma de sus manos (Alfaro, 2002).

### PAPELOTES



Papelote es una palabra de origen náhuatl "papalotl" y significa mariposa. Existen algunos papelotes, carentes de una estructura armoniosa y sólida, en cambio existen otros confeccionados con sofisticados materiales. A los primeros, los niños suelen denominarlos simplemente como chiringas (Lantigua y cols, 2007).

### YAQUIS



Practicado por los griegos bajo el nombre de "pentalita" y que etimológicamente significa cinco piedras. Alfaro Torres (2002), muestra una amplia gama de formas al ejecutarlos. Consiste en lanzar una pequeña pelota al aire e ir cogiendo primero cada uno de los yaquis, luego de dos en dos, de tres en tres, hasta de seis en seis. Al finalizar es habitual alguna que otra expresión en los pequeños, que distinga su triunfo.

### DOMINÓ



Las primeras informaciones de la existencia del juego del dominó datan de finales del S. XVIII. Del Río (2007) señala que el dominó *no es un simple pasatiempo de mesa, es más bien, la exaltación de la personalidad del pueblo cubano, es la plenitud del entretenimiento sano, el estímulo para la convivencia en paz y un modo antiguo de estudiar, comprendernos y aceptarnos.*

## CHILE

### EL EMBOQUE (BALERO) Y TROMPO



El **balero**, también llamado boliche, emboque, capirucho o perinola, es un juguete de malabares compuesto de un tallo generalmente de madera unido por una cuerda a una bola. El objetivo es hacer incrustar un eje delgado al hueco del mazo. Su nombre en francés es bilboquet y proviene de bille (canica) y bocquet que designa la punta de un dardo. Estuvo presente en numerosas culturas y épocas con diferentes nombres y su origen es muy antiguo. Se considera originario de Latinoamérica, jugado ya desde la época precolombina.

José Marcos Ramírez, fabricante chileno de ataúdes, buscaba la madera más resistente para la construcción de los **trompos**. Hoy la elaboración se ha industrializado y las maderas son más inconsistentes.

### VOLATÍN



En Europa, empezó a hacerse conocido en el siglo XVII y su aparición en Chile data de mediados del siglo XVIII. Su llegada conquistó a tantos seguidores, que se convirtió en el protagonista de muchas fiestas, juegos, competencias, reuniones y jaranas criollas (Plath, 1998).



## ECUADOR

### PELOTA NACIONAL



Se trata de una actividad auténticamente ecuatoriana, que sigue cautivando tanto a jóvenes como a personas mayores desde hace más de 500 años. Según la reseña histórica de la Federación Ecuatoriana de Pelota Nacional (FEPN), se menciona que durante la "conquista" de los españoles, en el territorio del Tahuantín encontraron a nuestros aborígenes -de la zona andina- jugando con pelotas hechas de la piel de animales y que para impulsarla utilizaban una herramienta agrícola.

### COCHES DE MADERA



Las carreras con coches de madera en Ecuador se celebran en el mes de diciembre. Se trata de un acto festivo y que proporciona gran diversión, pues se enmarca dentro de un sin fin de fiestas populares.

## EL SALVADOR

### SALTO CUERDA



El origen del salto de comba es incierto, aunque hay algunas teorías que lo sitúan entre los artesanos de la cuerda del antiguo Egipto, quienes se divertían saltando por encima de las cuerdas trenzadas. Esta actividad fue emulada por los niños como diversión y más tarde, fueron los marineros quienes se encargaron de dar a conocerla en sus diversos viajes (Peiró y cols, 2005).

En la época medieval, diversas pinturas muestran a niños saltando a la comba tal como se hace en la actualidad. Inicialmente, esta actividad era un juego de hombres, y se fue extendiendo desde Europa a los Países Bajos, y a América del Norte. En América los jóvenes hicieron del salto a la comba una actividad popular. En la década de los 70, el interés por la actividad física y la salud en general, permitió que fuera practicado por personas de todas las edades (Michiels y cols, 2009).

Era una de las actividades favoritas durante la fiesta de año nuevo, en la antigua China. También, Hipócrates (460-377 d.c.), médico griego considerado padre de la medicina, recomendaba saltar a la cuerda como una práctica de agilidad (Rueda y Redondo, 2003).

### LA PEREGRINA



Menéndez (1963), llevó a cabo un valioso análisis etnológico de este juego, e indica que existen aproximadamente 15 tipos de diagramas diferentes; Si bien, el diagrama básico de la rayuela siempre se mantiene, hay algunas variantes como "Caracol", "cuadrada" y "aeroplano". Son siempre un rectángulo dividido en una cantidad que oscila entre 9 y 16 casilleros, coronado por un semicírculo (que se denomina Cielo o Paraíso) que es el objetivo último de todos los jugadores.

## ESPAÑA

### LA BARAJA ESPAÑOLA



España, dedica la emisión a la Baraja española, utilizada en los juegos de azar tan tradicionales y conocidos como la brisca, el tute, el mus, la escoba, etc. La Baraja española se compone de 48 cartas clasificadas en cuatro palos: oros, copas, espadas y bastos. Se cree que los naipes fueron en su origen un pasatiempo numérico, y así aparecen representados en los tapices de distintos países europeos de los siglos XIV y XV.

En el sello se reproduce una composición de los cuatro palos de la baraja española clásica, cedida por el Museo Fournier de Naipes de Álava. Este Museo, conserva entre sus fondos una colección de más de 20.000 barajas, muchas de ellas piezas únicas.

## GUATEMALA

### CAPIRUCHO



El Capirucho es un juguete tradicional conocido en toda Guatemala, en algunas regiones como "Capirote" o "Balero".

Se han encontrado evidencias de su existencia en Japón, Filipinas, Italia y en las tribus indígenas de América del Norte y del Sur, aunque algunas fuentes dicen que habría aparecido por primera vez en Francia al final del siglo XVI. El rey de Francia Enrique III lanzó la moda del balero durante su reinado (1574-1589). Le gustaba jugarlo durante sus paseos por palacio o por las calles de París. Encontramos a autores más audaces que hacen remontar la invención a las épocas cartaginenses, romanas o incluso cretenses.

Consiste en un instrumento de madera o plástico, con un agujero en la parte inferior por el cual pasa una pita atada a un palito de aproximadamente 7 centímetros, el cual deberá insertarse en la parte cilíndrica del Capirucho.

### YO-YO



El yo-yo es un juguete formado por un disco de madera, de plástico o de otros materiales con una ranura profunda en el centro de todo el borde, alrededor de la cual se enrolla un cordón que, anudado a un dedo se hace subir y bajar alternativamente. Los artesanos griegos lo fabricaban con madera, metal o terracota, y decoraban cada pieza con dibujos de los dioses. (Panati, 1988).

Como artilugio de caza, se usaba en los comienzos de la Edad Moderna, con el fin de obtener las presas para alimentarse, y requería de cierta habilidad para manejarlo. Su origen lo encontramos en China hacia el año 1000 a.C. Como dato curioso, El yoyó fue el primer juguete en llegar a la luna.

### TROMPO



Los indios prohibían este juego a los niños y niñas durante las tormentas de verano, porque temían que esta práctica estropeará la cosecha al atraer con el trompo espíritus del viento. Por el contrario, en las zonas donde las lluvias eran escasas, se dejaban danzar trompos, ya que el zumbido de los mismos podría atraer así la lluvia, puesto que se asemejaba al ruido de los truenos en la lejanía. En Malasia, en cambio, sólo se permitía jugar en primavera, coincidiendo con la época de siembra (Holler, 1989).

### BARRILETE



Los barriletes en Guatemala, son remontados en el día de todos los difuntos y todos los Santos en el mes de Noviembre. En este día estos reciben a sus familiares fallecidos, según su creencia, con alegría y mucho colorido.

## HONDURAS

### RAYUELA



Uno de los diagramas más antiguos que se conocen, es el trazado en el suelo del foro de Roma (Grinfeld, 1978). En Grecia se lanzaban tejos de cerámica o almendras a una línea marcada en el suelo para ver quien era el que lo dejaba más cerca de la línea. En Roma también se jugaba a la "Rayuela" con el nombre de "*grammismo*", consistente en lanzar una almendra para quedar lo más cerca de una varilla colocada en el centro de un círculo, o en un hoyo. (Herrador y Fernández, 2010).

## PAPELOTE



Debemos diferenciar entre los papelotes que son más pequeños, y que para mantenerlos en el aire se utilizaba un hilo delgado pero resistente; En cambio, las cometas y barriletes son más grandes y con formas caprichosas que se adornan con motivos recortados en papel vistoso. Estos últimos están decorados y reforzados con carrizos de bambú.

## TROMPO



Las modalidades de juegos con el trompo consisten, en la duración de la rotación sobre el suelo y en sacar chapas colocadas en centro de un círculo. Cuando la habilidad del jugador lo permite, se hace subir a la palma de la mano el juguete en plena rotación.



En este sello, aparecen tres actividades de manera simultánea, descritas anteriormente. Obviamos describir el juego del fútbol, como actividad tradicional.

## PARAGUAY

### TIKICUELA-BOLITAS



Se juega hasta con siete elementos (canicas), aunque los niños lo prefieren hacer con cocos sudamericanos, ya que son más livianos que las bolitas de cristal.

El juego consiste en lanzar al aire, hacia arriba, cierta cantidad de canicas, mientras se toma del suelo otra cantidad, y luego se recoge las lanzadas antes que éstas toquen el suelo. Las reglas del juego se van complicando con el aumento de la cantidad de canicas lanzadas y a recoger, hasta que en alguna ocasión no puedan ser recogidas todas las lanzadas, o se haya tomado del suelo una cantidad errónea, siendo así el turno para otro jugador.

## TROMPO



El juego del trompo es fundamentalmente un juego de habilidad. Para bailar el trompo se enrolla el cordón y cogiéndolo convenientemente se lanza enérgicamente, dando lugar a que el trompo gire a un elevado número de vueltas. Se puede jugar a "la caldera", enfrentamiento individual, o a "las dos calderas", enfrentamiento por equipos. Encontramos varias modalidades: el trompo sele, trompo kora, trompo arasa, trompo jehupi, etc.

Grunfeld (1978) expone que en Oriente podemos encontrar peonzas de todas las formas y tamaños. En algunas zonas rurales se hacen de concha y en algunos países africanos son famosas las huecas que zumban o silban.

## PERÚ

### RONDA



La ronda o la rueda son las denominaciones más habituales en los países latinoamericanos, para referirse a este tipo de juegos. En España se les denomina juegos de corro. En cualquier caso, incluyen cancioncillas y retahílas que se cantan dando vueltas en círculo, agarrados de las manos (Martínez Maldonado, 2005).

### COMETA



Las cometas fueron introducidas en Europa por Marco Polo (1295), quien escribió con gran exactitud sobre la construcción de cometas y las técnicas para su vuelo.

## REPÚBLICA DOMINICANA

### FU-FÚ



Consiste en colocar unas tapas o chapas de refrescos bien aplanados y afilados en los bordes, enlazadas por dos agujeros con un hilo. Mediante movimientos giratorios se trata de romper el hilo del otro jugador. Los nombres que recibe cambia según la zona del país: Riki-Riki, sumbarora, etc.

### TRUCAMELO



Garrido de Bogs (1980), indica que las formas o diagramas para este juego, pueden adoptar infinidad de formas, tantas como la imaginación del niño pueda plasmar en el pavimento o baldosas de una callejuela. La piedra lanzada es denominada tejo, chavo o chata.

### EL PAÑUELO



Consiste en provocar al contrario para que rebase la línea simulando haber cogido el pañuelo, y correr más rápido que el oponente una vez agarrado el pañuelo. Cuando se han eliminado varios jugadores de un equipo, se reorganizan los números pudiendo asignar varios a un solo jugador. Gana el equipo que logra eliminar a todos los contrarios.

## SURINAME

### RAYUELA



Rodrigo Caro (1694) menciona la presencia de este juego en Roma ya que en el antiguo foro romano aparecen líneas borrosas de los trazados de antiguas Rayuelas, también hay datos que indican la presencia de este juego en la antigua Grecia.

### PALLANA



En Roma, Julio Pólux (135-188) gramático y sofista griego, lo describe en el Onomasticón. Se realizaba en ceremoniales, con fines adivinatorios. El juego es con cinco piezas (piedras uniformes, bolitas, granos de maíz, etc). Se toman con una mano lanzándolas hacia arriba y recogéndolas al vuelo con la palma de la mano hacia abajo sin que ninguna se caiga. Se repite dejando caer cuatro y la que queda en el dorso de la mano, se la impulsa nuevamente hacia arriba para recoger las otras, sin perder la que se cae.

### CANICAS



A partir del siglo XVIII, el viejo entretenimiento de rodar canicas, impactar unas contra otras e introducir las en un hoyo cavado en la tierra –oficialmente llamado gua por la Real Academia de la Lengua– se “protocolizó” como juego adoptando nuevas técnicas y nuevas estrategias. Las canicas de barro, primero crudo y después cocido, cedieron su lugar a las de piedra y éstas a las de vidrio (López Domínguez, 2000).

### AROS



Los griegos otorgaban gran importancia al **aro** como ejercicio físico para gentes de constitución débil; Hipócrates en uno de los primeros tratados médicos lo recomendaba hacia el año 3000 a JC.

**Rodar el aro;** juego que consiste en guiar una fina rueda metálica, con la ayuda de otra delgada vara acabada en forma de gancho, haciéndolo girar mediante un gran impulso inicial y conducido por la calle, donde se establece normalmente una línea de salida y otra de meta.



La moda del *Hula-hoop* de la década de los 60, ha añadido un nuevo capítulo a la historia del aro. En el año 1958, se apoderó de la población de los Estados Unidos una afición inmensa al hula hoop. Éste consiste en un aro de plástico vistosamente coloreado, que se coloca alrededor de la cintura y se hace girar velozmente mediante un movimiento de las caderas. No obstante en Egipto, y más tarde en Grecia y Roma, los niños se fabricaban aros con ramas de parra, debidamente secada y limpias de hojas. En ciertas culturas sudamericanas existían aros similares, fabricados con caña de azúcar.



## URUGAY

### LA TABA



La palabra proviene del griego "astrágalos" (vértebra) y del latín "talus" (dado). Se obtiene del hueso del talón de los grandes toros o bueyes. Entre los juegos preferidos por los gauchos, se encontraban el de la Taba, y era frecuente esta actividad en el patio de un rancho criollo. Fue un juego prohibido por las autoridades debido a las consecuencias que se derivaron del juego por dinero, como discusiones violentas, peleas, e incluso muertes. Grunfeld (1978), muestra que en la Grecia antigua, los huesos del tarso de las reses pequeñas (*astragalo*) se lanzaban para predecir el futuro y se usaban también como dados para las apuestas. Las pinturas de algunas cerámicas griegas muestran tanto a dioses como a hombres jugando a las tabas. Los romanos las introdujeron en muchos países durante sus campañas militares.



Se trata de un juego de azar por antonomasia, y que equivale a nuestros dados (Fernández y Martínez, 2003). El Diccionario de Autoridades (1726-1739), define la taba, como un *huesecillo que tiene el animal en la pierna, y que proviene de la voz latina Talus o Astragalus*. Rodrigo Caro, en un capítulo de su obra *Días geniales o lúdicos* (1694), indica que las tabas estaban confeccionadas en diferentes materias, como marfil, oro, plata, etc, aunque también se han encontrado algunas de vidrio o pasta. La taba es un hueso de algunos animales como el cerdo, la vaca o el carnero y cuya localización anatómica se encuentra entre la tibia y peroné. Dicho hueso se denomina astrágalo y tiene cuatro caras: La mayor, denominada Carne o Suerte con un hueco en forma de "S", la menor llamada Playo o Culo, y dos laterales llamadas Panza y Ombbligo (García, 2009).

Existen referencias del valor en puntos según la forma de caer el astrágalo, en este caso, si lo hacían por el lado plano valía un punto; por el sinuoso, seis; por el cóncavo, tres, y por el convexo, cuatro (Ramos, 2005). El juego de la taba esta considerado como un juego de azar y de coordinación óculo manual, y es muy popular tanto en zonas rurales como ganaderas. Aunque no se puede concretar una fecha exacta en cuanto a su origen, los romanos ya lo practicaban. Así, Lillo (2004) basándose en los textos antiguos y datos arqueológicos apunta que esta población lo practicaba en la casa, en la calle o en el foro.

El sello, donde aparecen unos individuos jugando a las tabas, es una reproducción del pintor Juan Manuel Blanes el cual reprodujo en sus lienzos escenas de la historia, el folklore y las costumbres de Uruguay y Argentina.

## CONCLUSIONES/DISCUSIÓN

Una vez examinados los resultados para las diferentes variables que conforman la estructura lúdica, reflejada en cada uno de los sellos analizados, exponemos a modo de conclusión una serie de reflexiones, especulaciones y prospectiva de futuro.

a) La manera de presentar el juego o material lúdico se realiza mediante dibujos infantiles en 28 sellos, en cambio, se recurre a la fotografía en 13 ocasiones. Este detalle nos parece un elemento positivo, ya que entendemos que se hace más cercana la esencia lúdica mediante el formato dibujo.

b) Encontramos un número reducido de juegos que se llevan a cabo normalmente en lugares cerrados, como son los juegos de mesa (cartas, dominó, damas) que por sus características, tienen un marcado carácter sedentario. Por el contrario, la mayoría de los juegos se practican en el entorno natural y en la calle, siendo el movimiento el principal protagonista, detalle que consideramos de espacial importancia, si tenemos en cuenta el axioma de Jean Lebuch: *educación por el movimiento*.

c) 15 sellos presentan el material lúdico, sin la presencia de jugadores, en 12 de ellos, aparece un solo sujeto jugando y 15 donde aparecen en grupo. Esta puntualización, nos indica que el juego social predomina con respecto al individual.

d) Existe un cierto declive de materiales obtenidos del medio natural, de fabricación artesanal o autofabricado. Los únicos que localizamos, son la taba, las piedras, chapas del fu-fú y los cocos sudamericanos. Esto supone un auge de la industria lúdica o material comercializado, lo que denota cierta falta de creatividad en detrimento de la imaginación, y como consecuencia, la tendencia hacia posibles instintos consumistas. Recordemos que muchos de los materiales o juguetes que en sus comienzos fueron totalmente artesanales y naturales (peonzas, yo-yo, tabas, aros, etc), en la actualidad son fabricados en plástico (PVC).

e) Aunque entendemos la dificultad y limitación que supone, plasmar las tradiciones lúdicas de todo un país en un formato tan diminuto, y guiados quizás por cuestiones meramente de añoranza o de tipo nostálgico, echamos en falta juegos que por su carácter universal, no aparecen en el sello. Nos referimos a: Carrera de sacos; Pollito inglés; Elástico; Gallinita ciega; Policías y ladrones; Teléfono; Chapas; Escondite; Salto de pídola; Cuatro esquinas; Soga-tira, Seguir a la madre, Pase misí, silleta de la reina, pies quietos, balón prisionero, piedra, papel tijera, churro, mediamanga, mangotero, el cortahilos, tres en raya, caliente manos, ocupar la silla, A los médicos, a,e,i,o,u" ó "1,X,2", Corre el anillo, Gato y el ratón, La cerilla, Las prendas, Látigo, Mosca, Rongo o lima, Tapa culos, etc.

f) Encontramos sellos donde la práctica lúdica relacionada con las habilidades motrices menos exigentes, o de mínimo esfuerzo físico, y que en definitiva han sido tradicionalmente atribuidas al sexo débil o a las chicas. Sin embargo, observamos sellos donde aparece el chico realizando juegos que requieren una mayor condición física o implican cierta destreza y exigencia. Malo y López (2008), al respecto, apuntan que en nuestra cultura, el morfotipo masculino se ha identificado siempre con la fuerza, potencia, resistencia, velocidad, etc., y el morfotipo femenino con la flexibilidad, lo frágil, pequeño, coordinado, rítmico, etc. Como consecuencia, uno y otro sexo se han visto con dificultades para desarrollar cualidades del sexo contrario.

g) En el caso de España, el sello sobre los naipes, nos parece acertado, teniendo en cuenta que recientemente correos emitió una serie que hacía referencia a juegos y deportes tradicionales. Curiosamente en dicha emisión, sólo aparecen reflejados deportes tradicionales, por lo que a nuestro entender, consideramos que hubiera sido interesante la inclusión de algún juego popular.

h) Sólo en dos sellos se aprecian adultos practicando juegos (Colombia y Uruguay), en cambio, la presencia de la figura infantil la encontramos en 24 de ellos, esto supone un gran protagonismo del niño, donde se percibe y se asocia de manera inherente lo lúdico con la niñez.

i) Para posteriores investigaciones, en las que la práctica lúdica tradicional sea la protagonista, proponemos que se analicen otro tipo de soportes iconográficos y que en la actualidad no han sido objeto de estudio, como son: la escultura (arte urbano); graffiti; comic; tarjetas telefónicas; cine; publicidad, etc ya que ninguno de estos recursos está exento de un eminente valor social y educativo, ya que pueden contribuir a dinamizar y potenciar la cultura entre los diferentes pueblos.

j) Damos por descontado, que los asesores y especialistas filatélicos, de los respectivos países que componen la Organización, son individuos competentes como para no cometer errores o descuidos. Si estos suceden, se priva a los filatelistas temáticos de completar sus colecciones en tiempo y forma, de igual forma, limitan el avance investigativo a los estudiosos sobre estos temas. Por tanto, invitamos a la reflexión a los responsables de algunos países, para que se comprometan con las exigencias de la organización a la que pertenecen.

Parafraseando a Botermans y cols (1989), cada día, en cada momento, se juega en los cuatro rincones del mundo. Los juegos constituyen una de las raras actividades humanas que consigue trascender las monumentales barreras sociales, culturales, lingüísticas, políticas y geográficas que separan los diferentes pueblos de la tierra". Paredes (2002), subraya que el juego ha estado siempre unido a la cultura de los pueblos, a su historia, a lo mágico, a lo sagrado, al amor, al arte, a la lengua, a la literatura, a las costumbres, a la guerra. Ha servido de vínculo entre pueblos, y ha facilitado la comunicación entre los seres humanos. Hace que se entiendan niños, adultos y viejos de manera inmediata sin ningún otro lazo de comunicación, porque brota de la bondad humana.

A través del análisis de los juegos por medio de la filatelia hemos podido mostrar las diferentes variantes que tiene la actividad lúdica según la cultura y la zona geográfica en la que se practica. Ófele, (1998) mantiene que son diferentes las razones por las cuales vale la pena mantener vivos estos juegos ya que por medio de los mismos podemos transmitir a los individuos características, valores, formas de vida y tradiciones de diferentes zonas geográficas.

## TRATAMIENTO EDUCATIVO/APLICACIÓN DIDÁCTICA

Los sellos nos enseñan historia, los sellos nos muestran el arte y las costumbres de los países donde se emiten, los sellos colaboran en el entendimiento entre las naciones; coleccionar sellos ilustra, la filatelia es un medio educativo de reconocida validez. *Mire sus sellos, deténgase a ver su ilustración, a leer su mensaje y quizá algún día usted se sienta orgulloso al demostrar a los demás la maravilloso que es coleccionarlos* (Ortiz, 1979).

La afición de coleccionar sellos, estudiar y profundizar en el maravilloso mundo de la filatelia lleva implícitas ciertas similitudes y rasgos comunes con las definiciones de juego y que a continuación presentamos:

*"El juego es el mejor medio de comunicación entre especies diferentes, como también es el mejor medio de comunicación entre personas de generaciones, clases sociales o culturas diferentes"* (Batenson, 1984 en Bantulá y Mora, 2002). *"...el juego se muestra como una herramienta extraordinaria para facilitar las relaciones y el encuentro entre diferentes culturas... a través de él se puede ayudar a los niños a que comprendan y respeten las diferentes culturas y formas de vida de los niños y niñas que han venido de*

otras naciones y que ahora conviven con nosotros" (Lleixá, 2002). "El juego es un vehículo de entendimiento entre las comunidades del mundo, que sabe guiarnos con paso firme y seguro por el camino de las relaciones humanas..." (García y Martínez, 2004).

Como dice Heinemann (2002), la Educación Física puede convertirse en el primer paso para la integración y la inclusión social por su lenguaje corporal universal. El juego habla todas las lenguas, y es un fenómeno global y supranatural. Es un punto de encuentro que no entiende de diferencias de origen o condición. Es un instrumento de integración perfecto para los recién llegados, ya que en la pista de juego todos son iguales.

Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004), justifican que la Praxiología motriz proporciona a la Educación Física, un conjunto de saberes que puestos en manos del docente le permiten construir y establecer las situaciones pedagógicas que mejor convengan a los intereses y conocimientos de las conductas motrices que pretenda hacer aprender a sus alumnos o jugadores.

Rodríguez Diéguez (1986) explica el aprovechamiento didáctico que pueden tener algunos recursos, como es el caso del tebeo, ya que puede ayudar en la escuela a conseguir unos objetivos o a desarrollar unas actitudes y añade que su simplicidad no exige mediadores técnicos para su lectura como otros medios que se apoyan en la imagen. En este caso, nosotros planteamos que el alumnado puede aprender a utilizar el sello postal como medio o herramienta para favorecer su aprendizaje y formación en las diferentes áreas que constituyen el currículo y en especial en el área de Educación Física.

Mediante la puesta en práctica de diversas actividades pretendemos que el alumnado de forma interdisciplinar llegue a:

- Identificar el mayor número de juegos tradicionales plasmados en los sellos postales de un país o continente.
- Confeccionar un sello aplicando las técnicas de impresión más básicas (litografía, calcografía, etc.)
- Mejorar la actitud del alumnado hacia la asignatura de Educación Física.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como instrumento para "aprender a aprender" (Utilización de cámara digital, tratamiento de imágenes, escaneado de sellos, capturar imágenes de pantalla, etc).
- Fomentar el análisis crítico y sensibilizar sobre la educación en valores, violencia, convivencia, fairplay, educación no sexista, educación para la ciudadanía, etc.
- En definitiva, trabajar de forma interdisciplinar con otras áreas o materias, como la Lengua y Literatura, Geografía, Plástica y visual, lenguas extranjeras, etc.

*Intentar reactivar los juegos tradicionales no es un grito de melancolía por un pasado que no vuelve, sino que implica ahondar y profundizar en nuestras raíces y poder comprender así mejor nuestro presente.*

(Trautmann, 1995)

## BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO TORRES, R. (2002). *Juegos Cubanos*. Ciudad de La Habana: Casa Editorial Abril.
- ARAGONÉS CARAZO, J. E. (2001). Filatelia: coleccionismo, comercio e inversión. *Boletín Económico de ICE* N° 2713. (17 al 23 de Diciembre).
- BANTULÁ JANOT, J. y MORA VERDENY, J.M. (2002). *Juegos multiculturales 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona: Paidotribo.
- BANTULÁ, J. (2006). Estudio de la cultura lúdica a partir de una emisión filatélica: Europa-Juegos infantiles-año1989. En X. Pujadas; A. Fraile; V. Gambau; X. Medina; J. Bantulá (Comps.) *Culturas deportivas y valores sociales* (pp. 537-544). Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz, S.L.
- BANTULÁ, J. Y MORA, J. (2002). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona: Paidotribo.
- BANTULÀ, J.; JANOT, M.; COLOMER, A. y ORTÍ, J. (2007). El joc tradicional a la iconografía filatélica. *Aloma: revista de Psicologia, ciències de l'educació i de l'esport* n° 21.
- BOTERMANS, J.; BURRET, T.; VAN DEFT, P. y VAN SPLUNTEREN C. (1989). *El Libro de los Juegos*. Barcelona: Plaza y Janes.
- CATALOGO UNIFICADO EDIFIL. (2010). *Catálogo de Sellos de España y Colonias*. Madrid-Barcelona: Edifil.
- COCA PÉREZ, J. L. (1998). *Análisis del mercado financiero de bienes tangibles: el Caso particular de la filatelia financiera*. Universidad Complutense de Madrid: Tesis doctoral.
- CORREDOR MATHEOS, J. (1989). *El juguete en España*. Madrid: Espasa Calpe.
- DE VROEDE, E. (1985) Kinderpel, Spelgoed en Pieter Bruegel de Oude't *Trojaanse Hobbelpaard 1*, pp. 11-43.
- DEL RÍO, J. (2007). Y no te pases con ficha. *La Jiribilla. Revista Digital de cultura Cubana*. Cuba.
- FERNÁNDEZ, J. M. (2004). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36/11, 1-12.
- FERNÁNDEZ, J. y MARÍNEZ, E. (2003). *ABCD. Educación Física*. Oviedo: Ed. Novel.
- GARCÍA CORNEJO, E. (2009). Juegos populares y tradicionales de España y su valor didáctico en el aula de Educación Física. *Revista digital eFdeportes* n° 132. Buenos Aires.

- GARCIA MARÍN, C. y MARTÍNEZ TEN, A. (2004). *El juego de las cuatro esquinitas del mundo*. Madrid: Los libros de la catarata.
- GARRIDO DE BOGS, E. (1980). *Folklore infantil de Santo Domingo*. Santo Domingo: Editora de Santo Domingo.
- GIL, P. y CONTRERAS, O. (2005). Enfoques actuales de la Educación Física y el Deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de antigua, Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 225-256.
- GONZÁLEZ AJA, M<sup>a</sup>. T. (1985). *El tema deportivo en la pintura española del siglo de Oro*. Ponencia presentada en el XI Hispa International Congreso. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- GORRIS, J. M. (1976). *El juguete y el juego*. Valencia: Ed. Avance.
- GRUNFELD, F. (1978). *Juegos de todo el mundo*. Madrid: Editan.
- HEINEMANN, K. (2002). Esport per a immigrants: instrument d'integració? *Apunts. Educació Física i Esports*, 68, pp. 24-35.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. Y RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. (2004). *La Praxiología motriz: Fundamentos y Aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. Y RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. (2009). Una praxiología, es decir... (Sobre los conocimientos de la ciencia de la acción motriz y su organización). *Acción Motriz Tu revista digital*. n° 3. Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE). Las Palmas de Gran Canaria.
- HERRADOR, J. A. (2003). *Juegos y actividades lúdico-recreativas en la pintura de Goya y su aplicación didáctica en Educación Física*. En V Jornadas de Innovación Pedagógica. Algeciras: Attendis.
- HERRADOR, J. A. y FERNÁNDEZ, J. C. (2010). *Recetario lúdico para la actividad físico-deportiva*. Sevilla. Editorial. MAD. Colección Eduforma.
- HERRADOR, J.; SERRANO, S. y MONTERO, A. (2010). Manifestaciones artísticas del juego del 'pelele' [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital) - Buenos Aires - Año 14 - N° 142 - Marzo de 2010.
- HOLLER, R. (1989). *Kreisel*. Hugendubel. München.
- IRURETA, P. y AQUESOLO, J. (1995). *El deporte en el cómic: muestra documental*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- JAULIN, R. (1981). *Juegos y juguetes. Ensayos de etnotecnología*. México: Ed Siglo Veintiuno.
- LANTIGUA, J. LANTIGUA, N Y LÓPEZ, M. (2007). Caracterización de los juegos populares tradicionales infantiles de las ciudades de Cárdenas, Matanzas [www.efdeportes.com/efd114/juegos-populares-tradicionales-infantiles.htm](http://www.efdeportes.com/efd114/juegos-populares-tradicionales-infantiles.htm).
- LAVEGA, P. (1996). *El juego popular/tradicional y su lógica externa. Aproximación al conocimiento de su interacción con el entorno*. Conferencia del 1er. Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales. Puerto del Rosario-Fuenteventura, España.
- LAVEGA, P. (2000). *Juegos y deportes populares y tradicionales*. Barcelona: INDE.
- LAVEGA, P.; MOLINA, F.; PLANAS, A.; COSTES, A. y OCARIZ, U. (2006). Los juegos y Deportes Tradicionales: Entre la tradición y la modernidad. *Apunts Educación Física y Deportes*. Barcelona: INEFC. Generalitat de Cataluña.
- LILLO REDONET, F. (2004). *Ludus ¿Cómo jugar como los antiguos romanos?*. Madrid: Editorial Áurea Clásicos.
- LLEIXÀ, T. (2002). *Multiculturalismo y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- LÓPEZ DOMÍNGUEZ, L. (2000). *México en el Tiempo* N°. 37.
- LORENTE, L. M. (1982). *El libro de los mundiales de Fútbol a través de los sellos*. Barcelona: Fluid Blue.
- MACEIRAS, D.; MACEIRAS, I.; MENACHO, F. y RUANOLA, F. (1996). *Fotohistoria en Puerto Real. síntesis de un trabajo: la recuperación de la imagen perdida*. En IV Jornadas de Historia de Puerto Real. Ayuntamiento de Puerto Real.
- MAESTRO, F. (2005). *Juegos tradicionales*. España.
- MALO, J. Y LÓPEZ, G. (2008). La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar y en la actividad física de Educación Física según la LOE. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital) - Buenos Aires - Año 13 - N° 127.
- MARTÍNEZ MALDONADO, F.J. (2005). *Juegos infantiles Latinoamericanos*. Sevilla: Wanceulen.
- MENÉNDEZ, E. (1963). Aproximaciones al estudio de un juego: la rayuela (Análisis etnológico). En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología* N° 4. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Buenos Aires.
- MESTRE, J. (1973). *Goya o los Juegos y Recreos de una Sociedad Española. Deporte 2000*. Madrid.
- MICHIELS, B.L.; GOBER, D.; BOATWRIGHT, D. y STRICKLAND, G. (2009). Jump rope skills for fun and fitness in grades K-12. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, N°7, 15-23.
- ÓFELE, M. R. (1998). Los juegos tradicionales en la escuela. Segunda Parte. *Revista Educación Inicial*. Editorial La Obra. Año 13 Nro. 120, Buenos Aires.
- ORTIZ BELLO, I. (1979). ¿Qué nos enseñan los sellos?. *Revista Mecánica Popular*. Volumen 32. Agosto. Número 8.
- ORTIZ BELLO, I. (1997). Filatelia UPAEP. *Revista Mecánica Popular*. Volumen 50. Septiembre. Número 9.
- PANATI, C. (1988). *Las cosas nuestras de cada día*. Colección Dolce Vita. Barcelona: Ediciones B.
- PAREDES, J. (2002). *Tesis Doctoral. El deporte como juego: un análisis cultural*.
- PARLEBAS, P. (1998). Jeux d'enfants d'après Jacques Stella te culture ludique au XVII siècle en *A quoi joue-t-on? Pratiques te usages des jeux et JOUET à travers les Ages* (Festival d'Histoire de Montbrison 26 septembre ave 4 octobre 1998), (Separata), pp. 321-354.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- PARLEBAS, P. (2005). *El joc, emblema d'una cultura* en Enciclopedia catalana "Jocs i Esports tradicionals", *Tradicioniari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*, Volumen 3. Barcelona: Enciclopedia catalana, p. 13.
- PEIRÓ, C.; HURTADO, I. e IZQUIERDO, M. (2005). *Un salto hacia la salud: actividades y propuestas educativas con combas*. Barcelona: INDE.

- PLATH, O. (1998). *Origen y folclor de los juegos en Chile*. Grijalbo. Santiago de Chile. PLATH, O. (1946). *Folklore chileno. Aspectos populares infantiles*. Anales de la Universidad de Chile Nº 61 y 62, Santiago de Chile.
- PLATH, O. (2000). *Antología: Origen y folklore de los juegos en Chile*. (Antes llamado Aproximación histórica-folklorica de los juegos en Chile). Prólogo a la segunda edición.
- RAE (1963). Real Academia Española. *Diccionario de autoridades*, Tomos I-VI, 1ª edición, publicada 1726-1739. Edición facsímil, Editorial Gredos: Madrid.
- RAMOS FOLQUÉS, A. (2005). Tabas y dados. *Antigua. Historia y Arqueología de las civilizaciones*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *XIV Congreso Nacional de Arqueología*, Vitoria, 1975; Zaragoza, 1977, pp. 767-768.
- REENSON, R. (1995). *El deporte, una historia en imágenes*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- RODRIGO CARO, J. (1694). *Días geniales o lúdicos*. Impreso por la Sociedad de Bibliófilos Andaluces. Imprenta Mercantil, Sevilla, España, 1884. Edición, estudio preliminar y notas de Jean-Pierre Etievre.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1986). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- RUEDA, B. y REDONDO MORENO, D. (2003). *¿Qué es la comba?. Algo más que un juego*. Barcelona: *Tándem 12*.
- RUÍZ, Mª. J. (2009). *Al vaivén del columpio*. Cádiz: *Servicio de Publicaciones de Diputación y la UCA*.
- SANTANELLI, J.A. (2008). Colecciones temáticas de un marco: Juegos y juguetes infantiles. *Coleccionando*. Buenos Aires. Argentina: Filatelia Flores.
- SOLER VILA, J. (1967). *Sellos olímpicos*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.
- TRAUTMANN, T. (1997). Alte Spiele (wieder) entdecken - eine Hoffnung für die Pädagogik? En: Erich RENNEN (Hrsg.): *Spiele der Kinder*. Beltz, (pp.65-71). Weinheim.
- VELÁZQUEZ, C. (2000). Los juegos del mundo como recurso para una educación física intercultural. *La pista*.