

## LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ EN LOS PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA (PROMEKO) MOTOR PRAXEOLOGY IN PROGRAMMES TO IMPROVE COEXISTENCE

Dr. D. José Mario Hernández Pérez. Profesor de Educación Física en el I.E.S. José Frugoni Pérez. (España)  
jmherper@gobiernodecanarias.org

Dr. D. Ángel José Rodríguez Fernández. Departamento de Educación. ULPGC. Profesor de Psicología y Pedagogía I.E.S. José Frugoni Pérez. (España) arodriguez@dedu.ulpgc.es

Fecha recepción: 13-2-13  
Fecha aceptación: 23-6-13

### RESUMEN

Uno de los problemas más complejos y urgentes con los que tiene que enfrentarse la sociedad actual es el de los denominados jóvenes en riesgo. La Educación Física, apoyada en la perspectiva de la Praxiología motriz, puede ayudar a la escuela a mejorar las habilidades sociales de estos jóvenes y de la sociedad en general.

En el presente artículo se muestra la experiencia llevada a cabo a lo largo de los últimos tres años en el IES José Frugoni, Gran Canaria, en los denominados PROMEKO (programas para la mejora de la convivencia). Este centro educativo ha trabajado el auto-control y cinco tipos diferentes de pensamientos (de perspectiva, alternativo, causal, consecucional y de medios-fin), todos ellos imprescindibles para la vida en sociedad de este grupo de estudiantes de secundaria caracterizado por su absentismo, sus graves dificultades de rendimiento académico y un claro riesgo de abandono escolar.

En el programa se destacan dos elementos centrales: la metodología y los recursos. El primero está basado en la continua sucesión de tres fases: incitación, acción y reflexión. Los recursos se centran en las nociones de conducta motriz y lógica interna, los más importantes conceptos en el campo de las actividades físicas y el deporte.

**PALABRAS CLAVE:** Praxiología motriz, Educación Física, PROMEKO, conducta motriz, competencia social, juego.

### ABSTRACT

Youngsters labeled at risk are one of the most difficult and urgent troubles for our society. Physical Education, through the Praxiologic perspective, can help the school to improve the social ability of this kind of boys and girls and the whole society.

This article shows how the IES José Frugoni (Gran Canaria) has experienced, in the last three years, in a project called PROMEKO (in Spanish, Programme to improve the coexistence). This high school is working with physical activities so as the students get better self-control and five different types of thoughts (perspective, alternative, causal, consequential and means-goal), all of them very important to social life for this kind of students with absenteeism, problems of academic performance and dropout risk.

The programme has two original elements: methodology and resources. The first one is based on a circle created with specific phases: incitation, action and reflection. The second one refers to motor behavior and internal logic, the main concepts in the field of physical activities and sport.

**KEY WORDS:** Motor praxeology, Physical Education, PROMEKO, motor behavior, social competence, game.

### INTRODUCCIÓN

Miles de años de evolución y civilización han generado, junto a una inmensa cantidad de logros, una consecuencia indeseada en la sociedad actual: los denominados jóvenes en riesgo. Chicos y chicas afectados por familias desestructuradas, drogas, paro, dificultades emocionales, bajo o nulo desarrollo moral y múltiples problemas de todo tipo. Ante esta situación, la sociedad en su conjunto debe ser capaz, por un lado de ayudar a compensar ese déficit socioeducativo, asegurando unos mínimos de formación personal, y por otro, de prevenir los posibles riesgos que ese tipo de personas puedan suponer a la propia sociedad.

Cerrando mucho más el campo de acción, y focalizando la atención en la educación secundaria en Canarias, etapa del sistema educativo y el área geográfica donde desarrollamos nuestra labor docente, el índice de alumnado que fracasa en su intento por lograr el título de Graduado en Educación Secundaria se sitúa alrededor del 25%, según datos del Ministerio de Educación (2012). Este índice evidencia que más de la cuarta parte de los jóvenes no alcanza los mínimos necesarios en cuanto a formación personal, a habilidades sociales o a su desarrollo de pensamiento formal abstracto. Ante este panorama, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2012) ha promovido, a partir de la resolución de atención a la diversidad, el desarrollo de los denominados PROMECO (programas para la mejora de la convivencia) que, básicamente, tienen como finalidad la reincorporación de este tipo de alumnado a un régimen normalizado de enseñanza. Por si fuera poco, además aparecen dificultades que no surgen de las peculiaridades de estos jóvenes, sino que emanan de la propia educación.

Tal como señalan los manuales, parece haber cierto consenso en sustentar la educación en el trípede que forman las condiciones de la persona, los saberes a transmitir y los planteamientos metodológicos. En este punto cabe hacer referencia por separado a estos tres apoyos. En cuanto a la adolescencia (etapa principal del desarrollo en la que se encuentra el alumnado de secundaria) es caracterizada por Morin (2012:255) como la del "...portador de los problemas de nuestra civilización, aunque de una forma más intensa." En cuanto a qué se ha de enseñar, el análisis del marco legal que ha soportado la educación en España en los últimos veintitrés años, con sus respectivas modificaciones curriculares (LOGSE 90, LOCE 2002, LOE 2006 y la próxima LOMCE 2013 –aún en fase de borrador-) también dificulta la tarea docente. Por otra parte, las competencias básicas y las rúbricas para la evaluación, los dos principales "retos metodológicos" con los que el profesorado actual tiene que lidiar, también contribuyen a oscurecer algo más el panorama en el que se mueve la educación en esta etapa. Finalmente, también son recurrentes las dificultades que genera la puesta en marcha de las innovaciones que este tipo de alumno necesita, dado el carácter monolítico de la educación (Gimeno y Pérez Gómez, 1989). Podría parecer que en este contexto cualquier esfuerzo va a estar abocado al fracaso, que la posible solución no está al alcance de la escuela, actitud de aquéllos que, como sostiene Séneca (2005:179) "...Pierden el día a la espera de la noche, y la noche con el miedo a la luz".

En el campo específico de la Educación Física, una primera consideración a tener presente, viene dada por el análisis del comportamiento de este tipo de alumnos en las clases de Educación Física que, tradicionalmente se ha caracterizado por un menor carácter problemático. Muchas son las originalidades de nuestra materia que pueden resultarles atractivas. El menor número de restricciones, su carácter vital, su mayor contextualización y, sobre todo, su demanda de acción y su exigencia de la corporalidad, no limitándola ni ocultándola, sino solicitándola de manera expresa. En definitiva, por ofrecer un planteamiento más holístico (Cagigal, 1996; Laín, 1989; Parlebas, 1971; Lagardera, 1992).

Este marco general de intervención ha sido aprovechado por múltiples programas en todo el mundo (Hellison, 1995; Carranza, 2003; Cecchini, Montero y Peña, 2003; Gutiérrez, 2003; Escartí, 2005; Jiménez Martín, 2008; Pardo, 2008; Hellison, 2010; Walsh y Watson 2012). Programas en los que a partir de la atracción que generan las actividades físicas, el marco lúdico del entorno deportivo, la voluntariedad en la práctica, el compromiso y la implicación de la corporalidad, se ha intentado desarrollar la responsabilidad personal y social de los jóvenes. Por ejemplo, se ha utilizado la aceptación que genera el baloncesto entre los jóvenes americanos para establecer y desarrollar toda una estrategia que redunde en una mayor competencia social (Hellison, 2010). Puede afirmarse que el ámbito de actuación se sitúa en la intersección existente entre la práctica de la modalidad deportiva escogida y el tratamiento de las habilidades para la vida en sociedad que desarrollen los profesionales que implementan ese programa.

Sin desdeñar un ápice las aportaciones de estos programas, parece que muestran una doble laguna. En primer lugar no aprovechan todas las posibilidades que este tipo de actividades podrían generar. Parlebas (1981) ha demostrado con rotundidad cómo la selección de la actividad no es una cuestión baladí. Dependiendo del tipo de relaciones que se demanden en esa actividad motriz, los resultados serán muy diferentes. Concretamente en su estudio, constató cómo las actividades motrices cooperativas incidían en la cohesión de grupo, mientras que otras actividades realizadas en grupo pero que no exigían cooperación, prácticamente no tenían ninguna incidencia en este aspecto. En conclusión, aprovechar las oportunidades de un club deportivo puede ser sumamente enriquecedor, pero su incidencia se limitará exclusivamente a favorecer las relaciones que la lógica interna de la modalidad deportiva propicie y a la dinámica que la organización de dicha institución suscite, tal como podrían servir un club de ajedrez o de literatura creativa.

El otro aspecto en el que parece que hay más sombras que luces desde el punto de vista de la escuela, es que difícilmente estos programas pueden ser implementados en las clases de un instituto. Las diferencias de sexo, competencia y preferencias imposibilitan que una misma modalidad deportiva pueda cubrir los gustos y necesidades de todos los miembros de un grupo de clase, por lo que la estructura del área de Educación Física ofrece un abanico de posibilidades, potencialmente mucho más educador.

## EL MARCO PRAXIOLÓGICO DE LA PROPUESTA

Afrontar una tarea tan ardua y compleja como los PROMECO exige optar por planteamientos igualmente complejos e integradores, desechando, por inútiles, cualquier propuesta parcelada carente de fundamento o apoyatura científica. Tres son los pilares sobre los que se sustenta el programa. El primero viene definido por la globalidad o como suele denominarse en la bibliografía específica, enfoque holístico. El marco antropológico actual sostiene que cualquier aproximación a la condición humana tiene que ser global, o no será humana propiamente dicha. Debe contener en esencia todas las dimensiones que identifiquen a lo humano en su integridad, considerándolas de manera relacionada. Otro aspecto imprescindible viene dado por la acción motriz. En concordancia con el punto anterior, la situación en la que se sumerge al alumnado para que actúe debe contener y demandar la complejidad total. Por ello, cuantas más facetas de la condición humana sean requeridas, mayor será su potencialidad educadora. La originalidad de la acción motriz resalta, junto a una exigencia total de la persona, su carácter explícito, su evidente relación con el entorno para sí y para los demás, por lo que su nivel de exigencia se ve acrecentado. Finalmente, el tercer aspecto crucial a considerar será el carácter social de esa situación, ya que sólo en sociedad podemos llegar a conocernos y a desarrollarnos en plenitud. En definitiva, la propuesta se concreta en la inmersión del alumnado en situaciones complejas que le demanden una intensa implicación y a la que tengan que dar una respuesta personal.

Cuando han pasado más de cuarenta años de las primeras contribuciones sistematizadas de Parlebas (1971), que continúan manteniendo toda su vigencia teórica, y sin ánimo de modificar lo fundamental de su discurso, sí nos parece conveniente insertarlo en el marco pedagógico que establece nuestro actual sistema educativo. En este apartado resalta por encima de cualquier otro el nuevo concepto de tarea. La idea que la actual noción de tarea plantea puede sustentarse en la confluencia de cuatro aspectos fundamentales. A saber: las competencias básicas, los contenidos, el contexto y los recursos. Es decir, no se puede interactuar con el mundo físico sin conocer el contexto en el que se desarrolla, sin considerar los recursos de los que se dispone y sin aplicar los saberes que se tienen.

En esta línea, dos son las nociones praxiológicas a destacar: conducta motriz y lógica interna. Ni el movimiento, ni la competición, ni la psicomotricidad pueden ser considerados, por parciales o confusos, como suficientes para afrontar la tarea de trabajar la competencia social del alumnado. Muy al contrario, como ya hemos venido diciendo, todos estos elementos deben complementarse con reglas, emociones, percepciones,... que matizan cada una de las situaciones en las que nos encontramos a lo largo de la vida. Por eso reivindicamos una vez más la noción de conducta motriz en la línea en la que lo han venido haciendo los estudios praxiológicos (Parlebas, 1971, 1989, 2001; Lagardera y Lavega, 2003, 2004; Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004).

No obstante, no todo acaba en esta idea. El profesorado de Educación Física que quiera sacar el máximo partido a su intervención pedagógica se encuentra con la piedra angular en torno a la cual debe girar todo el trabajo. Es el concepto de lógica interna. La lógica interna de una práctica aglutina todos aquellos aspectos que nos iluminan en la forma de actuar. Dice lo que se puede y lo que no se puede hacer, las metas a alcanzar, los elementos a evitar, las consecuencias de nuestros actos. En definitiva, viene a ser como el plano de una casa que, correctamente interpretado, puede dar una idea muy aproximada de su resultado real. Por esta razón, se erige en el elemento vertebrador de la intervención docente, dado que permite orientar las situaciones pedagógicas que se diseñen en la dirección deseada. En esta línea se manifiesta Lagardera (2007:69) cuando dice que "... permite al especialista diseñar y programar los ejercicios didácticos sabiendo de antemano, de modo teórico, las consecuencias que éstos van a desencadenar en los comportamientos motores de los participantes."

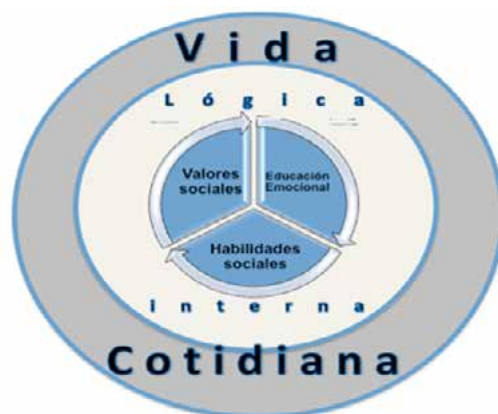


Figura 1. Relaciones de los elementos de la competencia social dentro del programa

La figura 1 representa cómo en el programa desarrollado los elementos esenciales de la sociabilidad son demandados por la lógica interna de las situaciones de aprendizaje, y éstas quedan insertadas en la vida cotidiana.

### PRAXIS: CONDUCTAS MOTRICES Y VALORES SOCIALES

A continuación se presenta la experiencia desarrollada en el IES José Frugoni Pérez durante los tres últimos años, en la que se da un tratamiento específico al autocontrol y a los cinco pensamientos, dos herramientas que Goleman (1996) señala como básicas en el arte de la educación emocional.

### LA METODOLOGÍA

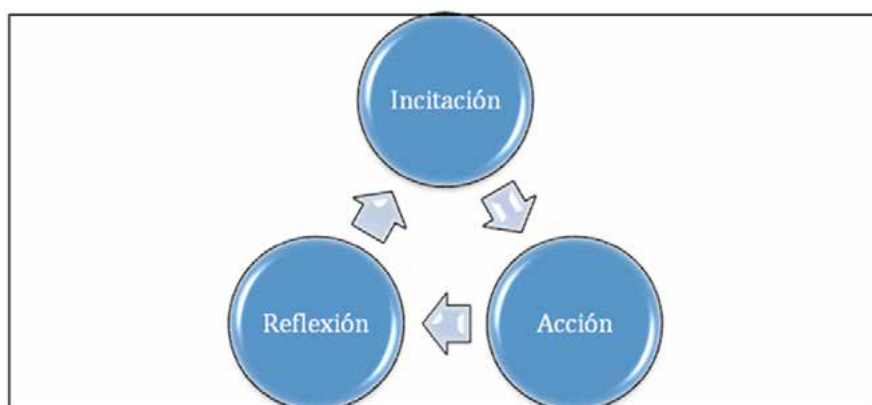


Figura 2. Dinámica metodológica del programa

Sin ánimo de establecer una precisa distinción en cuanto a la idea de la metodología, será definida a partir de la respuesta a ¿cómo enseñamos? En este caso, todo el proceso sigue la dinámica de incitación, acción, reflexión (véase figura 2).

Para ello, una cuestión no poco importante está referida al tipo de alumnado con el que trabajamos. Por norma general suele mostrar mucha impuntualidad para venir a clase, marcado fracaso escolar, falta de todo tipo de hábitos de estudio y una nula implicación en cualquier situación educativa. Precisamente por eso, se parte de la premisa de que no van a ofrecer respuestas convencionales ante planteamientos convencionales. El patrón de explicación, actividades y aprendizaje no rige su forma de actuar en clase. En su caso vienen al instituto obligados por la familia o la sociedad, sin ver la verdadera utilidad de esa asistencia. Por esta razón, la propuesta no puede reducirse a un estímulo más o menos atractivo, sino que debe suponer una incitación. Es decir, se ha de conseguir generar una situación que despierte su vitalidad y le anime a plantear una respuesta absolutamente personal y compleja. Como plantea Ortega y Gasset (1983), la respuesta no debe ser proporcional a la causa, sino que debemos lograr que se involucre de tal modo que haga aflorar todo su ser. En este punto se ha de retroceder una vez más a la noción de juego. Si se crea una práctica bien organizada y contextualizada todo se verá enormemente facilitado. Surgen aquí dos conceptos sumamente necesarios a considerar: fluir (Csikszentmihalyi, 1997) y elemento (Robinson, 2012). Aunque se refieren únicamente a aquellas situaciones y contextos en los que cada persona parece encontrarse tan a gusto y comprometido que lo transportan a una dimensión superior, consideramos que podemos lograr una percepción similar si el juego planteado se desarrolla convenientemente. Además, las relaciones grupales que los adolescentes establecen con sus compañeros de clase pueden ser tremendamente productivas. Por ello, si se es capaz de romper los prejuicios del modelo deportivo convencional de las federaciones y establecemos una práctica sociomotriz adecuada, se logrará construir un marco social con todos y cada de los elementos presentes en la vida en sociedad, donde las emociones, preferencias, reglas, cualidades, etc., están presentes y son consideradas, favoreciendo que este alumnado fluya en su elemento.

El siguiente paso en la situación de aprendizaje es la acción motriz. Se ha de tener en cuenta que la dinámica de cualquier juego se desarrolla dentro de un marco de actuación cuyas reglas están claramente definidas, y lo que es más importante, son voluntariamente aceptadas (Seirul-lo, 1995). Además, como se ha dicho, la implicación lograda por el carácter divertido de la situación es muy alta. Otro aspecto no menos importante es el de reto. Cualquier juego implica la superación de un reto, ya sea de distancia a recorrer o de adversario o equipo a superar. En cualquier caso nos enfrenta a la posibilidad de llegar a un punto superior, lo que favorece una vez más la implicación de los participantes. Finalmente, el último elemento a destacar es el de la derrota. Jugar lleva indefectiblemente unida la posibilidad de una derrota, el riesgo a fracasar en nuestras pretensiones. En definitiva, si se es capaz de

participar en una situación de grupo aceptando las reglas, esforzándose en el logro de los objetivos y asumiendo la posibilidad de una derrota, se considera que la mayor parte del trabajo relacionado con la vida social ya ha sido conseguido.

El tercer paso está presidido por la reflexión. Es evidente que si únicamente se consigue que el alumnado demuestre su competencia social en las clases, el logro será simplemente parcial. Por eso, como plantea Hellison (1995), hemos de lograr que haya transferencia a la vida cotidiana, que los niños y niñas sean capaces de desenvolverse en la vida social con plena autonomía, puesto que evidentemente, no va a ser automático. Se han de que ofrecer herramientas que les permitan aplicarlas en distintas situaciones, darles alternativas diferentes a la agresividad o la desidia. En esta fase de reflexión tres son los elementos clave con los que trabajamos. El primero consiste en aprovechar las situaciones conflictivas que aparecen. Cualquier situación social en la que un grupo actúe con plena implicación llevará asociado, más tarde o más temprano, el conflicto. Así pues, este es el primer elemento a aprovechar. Aparecen dentro del grupo de iguales problemas que deben ser resueltos siguiendo las mismas pautas con las que afrontar el día a día de las clases. El siguiente aspecto es la metacognición. Reflexionar sobre el propio comportamiento, sobre la manera de afrontar los problemas y sobre las distintas posibles soluciones, representa otra herramienta crucial. El último elemento es lo que Blández (1996:102) denomina espiral introspectiva, es decir, la vuelta al principio. De nuevo se incita al alumnado, que vuelve a actuar y vuelve a reflexionar, con una maleta de herramientas para la vida social cada vez más rica.

## LOS CONTENIDOS: EL AUTOCONTROL Y LOS CINCO PENSAMIENTOS

### AUTOCONTROL

Para ahondar en esta faceta de la persona es necesario seleccionar una actividad que ayude al participante a conocerse, que le ayude a mirar dentro de sí, a mantener la concentración, que le ayude a dominar sus acciones, actuando cuándo y cómo lo decida de manera autónoma. A la hora de controlar nuestra conducta, es evidente que no se puede aspirar a conseguir el control absoluto de las circunstancias que nos rodean, por lo que primeramente las pretensiones deben ir en la dirección opuesta. Como afirma Servan-Schreiber (2004:62) "...En lugar de intentar siempre obtener circunstancias externas ideales, hay que empezar por controlar el interior". En esta línea, prácticamente todas las tradiciones han confeccionado un abanico de prácticas orientadas al control de sí mismo (Servan-Schreiber,2004; Foucault, 2005; Lagardera, 2007). Así Foucault (op. Cit.:76) concentra muchas de las aportaciones de la Grecia Clásica, sintetizándolas en que "...para conocerse hay que replegarse en sí mismo".

La propuesta que se aplica en clase es una simplificación del modelo propuesto por Lagardera (2007), que va desde lo propiamente introyectivo hasta el mundo social, organizando el desarrollo de las sesiones en torno a cinco objetivos fundamentales: atención a sí, inacción, ajuste corporal, dinamismo y el mundo con los otros. Partiendo de un profundo y concienzudo trabajo de respiración diafragmática y concentración, vamos favoreciendo en el alumnado la capacidad de descubrirse a sí mismo, de reeducarse, de tomar las riendas de su acción y de ser capaz de regular cualquier respuesta no deseada, que descubra sus buenos y malos hábitos, potenciándolos o eliminándolos, ayudándole a actuar y a vivir en una entorno social no competitivo, compasivo y solidario.

Aunque la propuesta pudiera parecer quimérica, los resultados han sido sumamente satisfactorios, sobre todo en los alumnos afectados por trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Contrariamente a lo que podría suponerse, su respuesta ha sido altamente productiva, lográndose importantes mejoras en su autocontrol en clase. Además, se ha trabajado para potenciar la transferencia de estos aprendizajes al resto de la vida del alumnado: ejercicios en el aula, en casa, etc.

### LOS CINCO PENSAMIENTOS

En su obra más autobiográfica, *Ecce homo*, el filósofo alemán Nietzsche (1971:61) sentenció

"...No conozco ningún otro modo de tratar con tareas grandes que el juego: éste es, como indicio de grandeza, un presupuesto esencial." Difícilmente pueda concretarse de manera tan audaz y en tan pocas palabras la idea central en la que se basa la perspectiva. Es evidente que con la simple práctica de un juego u otro no se logran hombres y mujeres mejores, aunque no es menos cierto que, sin el juego, es prácticamente imposible.

Múltiples son los trabajos que nos ayudan a establecer, en el ámbito de la vida en sociedad, las capacidades y habilidades que van a permitir unas relaciones personales más satisfactorias. Segura (1998) concreta cinco tipos de pensamiento: de perspectiva, alternativo, causal, consecuencial y de medios/fin, cuya carencia puede favorecer una clara predisposición hacia las conductas delictivas. Y es aquí donde la lógica interna vuelve a tomar una trascendencia radical. Conocer el tipo de pensamiento que se necesita para vivir en sociedad traza el camino a seguir en el diseño de las situaciones de aprendizaje. Estas situaciones deben propiciar por una parte una implicación absoluta en su desarrollo, siempre dentro de un contexto de reglas libremente aceptado y esto, como en

ningún otro ámbito de la vida, se desarrolla en el juego.

Así pues, contamos con un marco repleto de posibilidades sociopráxicas sin que las posibles consecuencias negativas les afecten, como podrían hacerlo en la vida cotidiana. Por otro lado, al ser actividades di-vertidas en su sentido etimológico, es decir, desarrolladas en un ámbito diferente al de la vida diaria, sus consecuencias son mucho menos cruentas. Se puede decir que es más asumible quedar eliminado jugando a "la gallinita ciega" que ser despedido y estar en el paro. A continuación se muestra, someramente, las líneas generales del trabajo para el desarrollo de estos cinco tipos de pensamiento.

#### Pensamiento de Perspectiva

Esta herramienta cognitiva, definida por Segura (1998:8) como "la habilidad de ponerse en el lugar del otro, en la piel del otro..." es la que potencialmente más va a poder incidir sobre la empatía. Paradójicamente, es a través del enfrentamiento motor, donde más fácil y directamente se puede trabajar sobre este tipo de pensamiento. Un ejemplo muy ilustrador es el del juego de Las cuatro Esquinas. En él, cuatro personas situadas en las esquinas de un cuadrado pintado en el suelo deben intercambiar sus posiciones sin que el quinto jugador, quien se la queda, pueda anticiparse y arrebatarles la esquina. En este caso, los jugadores de las esquinas deben tener presente las intenciones de los ocupantes de las otras esquinas. Si la persona con la que se intenta cambiar de esquina, cambia de opinión a medio camino, va a hacer que automáticamente todos puedan y deban modificar sus planes. Este entorno paradójico, en el que los colaboradores pueden convertirse rápidamente en adversarios, es de una gran riqueza para descubrir y desarrollar este tipo de pensamiento. La reflexión posterior sobre el mismo, sobre los intereses de cada uno en las distintas situaciones, la necesidad de considerar los objetivos de los otros, etc. nos da un dilema inicial a partir del cual podemos trazar una gran multitud de planes.

#### Pensamiento causal

Imagínese la siguiente situación. Se plantea a un grupo de 20 personas jugar un partido de fútbol sala en una instalación con las medidas oficiales de esta modalidad deportiva. Es evidente que en cuanto comience el partido todos se darán cuenta del problema al que se enfrentan. Este tipo de pensamiento, definido como la "...capacidad de determinar la raíz o causa de un problema..." (Ibídem) es una de las herramientas más utilizadas por el profesorado de Educación Física para trabajar sobre el cumplimiento de las reglas. La modificación de cualquiera de ellas acarrea múltiples dificultades, mayores cuanto mayor es el asentamiento de la modalidad deportiva utilizada en el grupo que la está practicando. Esta circunstancia se produce de manera idéntica en la modificación de cualquier regla o convención social de la vida corriente.

#### Pensamiento consecuencial

El acrosport o las pirámides humanas ilustran muy claramente este tipo de pensamiento que es definido como "... la capacidad cognitiva de prever las consecuencias de un dicho o un hecho." (Ibídem). Cualquier error, por exceso o por defecto, cualquier movimiento o desequilibrio, en definitiva, cualquier acción no adecuadamente coordinada puede llevar a hacer fracasar la acción de todos. En clase, después de los intentos iniciales, siempre es el propio alumnado quien se autorregula y coordina en cuanto se hace consciente de las consecuencias de las acciones de cada uno.

#### Pensamiento alternativo

Su definición es la "...habilidad cognitiva de imaginar el mayor número posible de soluciones para un problema determinado." (Ibídem). Apoyados en las denominadas "variantes del juego" es otro de los recursos más utilizados en las clases de Educación Física. Limitar el número de toques al balón, establecer estrategias para equilibrar los equipos, limitar la participación de unos, potenciar la de otros y, sobre todo, incitar al alumnado a que aporte variantes originales en función de los objetivos perseguidos, son elementos suficientemente utilizados en clase como para considerar que no es necesario incidir más sobre ellos.

#### Pensamiento de medios – fin.

"...es una capacidad compleja que supone saber trazarse objetivos (fin, finalidad), saber analizar los recursos con que se cuenta para llegar a ese objetivo, saber convencer a otras personas para que colaboren y saber programar y temporalizar las acciones que nos llevarán al fin." (Ibídem)

Una experiencia llevada a cabo en clase es la elaboración de material para posteriormente jugar al beisbol. Confeccionar una pelota con papel reciclado y cinta de embalar es siempre el primer paso. Es evidente que no todos pondrán el mismo interés ni tienen



la misma habilidad manipulativa, por lo que el resultado será diferente en cada caso. Posteriormente establecer los equipos, como en la vida misma, va a favorecer que la dinámica del juego se desarrolle de una manera diferente. Finalmente, distribuir tareas y funciones, establecer estrategias y, lo que es más importante, la acción conjunta de todos, va a permitirnos un campo de acción altamente educativo. En definitiva, repetimos a pequeña escala y en un entorno lúdico los elementos de la vida en sociedad.

Tal como se comentó anteriormente, el desarrollo de estas habilidades no es ni automático, ni aislado. Hemos de ser capaces de situar a cada persona en un contexto que le impulse a la acción, que le obligue a asumir un determinado reto que le lleve a trabajar cada uno de estos cinco tipos de pensamiento, pero una acción impregnada de reflexión, que en todo momento le incite a replantearse sus propios argumentos.

## CONCLUSIÓN

Finalmente, parece pertinente recapitular sobre el sustento teórico en el que se asienta la propuesta praxiológica para el trabajo con jóvenes en riesgo. El primer elemento a considerar es la absoluta pertinencia del trabajo desde el área de Educación Física. Aspectos individuales como la acción motriz, la percepción y la imagen corporal, o más sociales como el juego, las reglas o el baile tienen su campo de actuación en nuestras clases, y es aquí donde el alumnado puede obtener mayores beneficios.

Por otra parte, los dos factores básicos con los que hemos de trabajar son la conducta motriz y la lógica interna. Con el primero nos aseguramos que cada alumno y alumna actúe en un contexto donde la motricidad le va a incitar a actuar de una forma absolutamente personal y acorde al entorno, por lo que todas sus dimensiones se verán comprometidas. El segundo nos permite encajar las distintas exigencias sociales en situaciones lúdicas enfocadas en la dirección que consideremos más necesaria.

Este marco recreativo permite apuntar directamente a la globalidad de la persona, puesto que la implicación del estudiante va a hacer que aporte su respuesta personal, indefectiblemente impregnada de todas y cada una de sus facetas, aspecto imprescindible para que la acción educativa pueda actuar sobre esa persona.

A partir de aquí, aún queda el gran paso, puesto que con movilizar no es suficiente. Posteriormente se ha de ser capaz de transferir esos aprendizajes a la vida cotidiana, para lo que la reflexión permanente se erige como su elemento más trascendente. Una reflexión que emana de la propia actividad, donde el alumnado tome conciencia de sus capacidades de acción y amplíe sus estrategias y formas de pensar ante las dificultades que le plantea la vida en sociedad.

En definitiva, y tal como sugiere Aristóteles (2001:79) hemos de ser capaces de orientar nuestros esfuerzos educadores para que "...nos alegremos y suframos con las cosas que se debe, pues ésta es la recta educación."

## REFERENCIAS

- Aristóteles (2001) *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blández, J. (1996): *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- Cagigal, J.M.(1996): *Deporte, pedagogía y humanismo*. Reimpresión. Obras selectas. Tomo I. Cádiz: Editado por Comité Olímpico Español, Ente de promoción deportiva "José M<sup>a</sup> Cagigal" y Asociación Española de Deportes para Todos.
- Cecchini, J.A., Montero, J. y Peña, J. (2003): *Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control*. *Psicothema*. Vol. 15. Nº 4, pp 631-637.
- Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad (2012): *Resolución de 12 de abril de 2012, por la que se dictan instrucciones para la solicitud de las medidas de atención a la diversidad reguladas en la Orden de 7 de junio de 2007*. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Boletín Oficial de Canarias núm. 78 del viernes 20 de abril de 2012.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Foucault, M. (2005): *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal Ediciones.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006): *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.

- Hellison, D. (1995): Teaching responsibility through physical activity. Campaing, IL Human Kinetics.
- Hellison, D. (2010): Teaching personal and social responsibility. Campaign, IL. Human Kinetics.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J.P. (2004): La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Hernández Pérez, J. M. y Rodríguez Fernández, A. J.(2011): Contribuciones de la Educación Física al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Revista Acción Motriz. Nº 7. Julio-diciembre.(Consulta : 31/02/13). [http://www.accionmotriz.com/revistas/7/7\\_4.pdf](http://www.accionmotriz.com/revistas/7/7_4.pdf).
- Laín Entralgo, P. (1989): El cuerpo humano. Teoría actual. Madrid: Espasa universidad.
- Lagardera, F. (1992): Sobre aquello que puede educar la Educación Física. Revista interuniversitaria del profesorado. Sept-dic. Nº 15. Pp. 55-72.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003): Introducción a la Praxiología motriz. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (Coords.) (2004): La ciencia de la acción motriz. Lérida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lagardera, F. (2007): Ejercicio físico y bienestar. Lérida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012): Las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010. Documento digital. (Consulta: 03/02/13). <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/cifras/2012/d3-eso-09-10.pdf?documentId=0901e72b8123746b>
- Morin, E. (2011): La vía para el futuro de la humanidad. Madrid. Madrid: Ediciones Paidós.
- Ortega y Gasset, J (1983): El origen deportivo del estado. Obras completas. Tomo II. Madrid: Alianza Editorial .
- Nietzsche, F. (1971): Ecce homo. Madrid: Alianza Editorial.
- Pardo, R. (2008): La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles. Tesis doctoral. Universidad politécnica de Madrid. Madrid. (Consulta: 20/06/13) [http://oa.upm.es/1127/1/RODRIGO\\_PARDO\\_GARCIA.pdf](http://oa.upm.es/1127/1/RODRIGO_PARDO_GARCIA.pdf)
- Parlebas, P. (1971): Activités physiques et éducation motrice. Paris: Éditions "Revue Éducation Physique et sport".
- (1989): Perspectivas para una Educación Física moderna. Cuadernos técnicos, Nº 1. Unisport. Málaga: Junta de Andalucía.
- (2001 ): Juego, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Robinson, K. (2010): El elemento. Barcelona: Grijalbo.
- Seirul-lo F y otros (1995): La iniciación deportiva y el deporte escolar. Barcelona: INDE.
- Segura, M., Arcas M. Y Mesa, J.(1998) : Programa de competencia social. Islas Canarias. Editado por la dirección general de Ordenación e Innovación Educativa. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Séneca (2005): Tratados morales. Madrid: Espasa Calpe.
- Servan-Schreiber, D.(2004): Curación emocional. Barcelona: Kairós.
- Wals, D. y Watson, P.W. (2012): TPSR a través de la actividad física (I). Monográfico. Ágora para la Educación Física y el Deporte. Enero-abril. Nº 14 (1). (Consulta: 7/02/13). <http://www5.uva.es/agora/index.php/agoraef-14-1-2012>
- Wals, D. y Watson, P.W. (2012): TPSR a través de la actividad física (II). Aplicaciones en diferentes contextos. Monográfico. Ágora para la Educación Física y el Deporte. Mayo-agosto. Nº 14 (2). (Consulta: 7/02/13). <http://www5.uva.es/agora/index.php/agoraef-14-2-2012>.