



DIRECTORES:

Dr. Antonio González Molina · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. José Hernández Moreno · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

COMITÉ EDITORIAL:

Editor Jefe: Dr. José Hernández Moreno · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.
Secretario: Dr. Juan Pedro Rodríguez Ribas · University of Wales (United Kingdom). EADE-Málaga. España.
Vicesecretario 1º: Dr. Abraham García Fariña · Universidad de La Laguna. España.
Vicesecretaria 2º: Dra. Patricia Pintor Díaz · Universidad de La Laguna. España.
Correctora de estilo: Dra. Miriam Navarro Hernández · Universidad Isabel I de Castilla. España.
Documentalista: Dr. Roberto Stahringer · Universidad de Cuyo. Argentina.
Editores de Sección: Los actuales responsables de áreas.
Desarrollador, diseñador, gestor y coordinador de producción: Jorge Vega · Pixel CD.
Coordinador de finanzas, marketing y ventas: Dr. Guillermo Suárez Lamí. España
Redes Sociales: Dn. Rodrigo Flores Coronado IEF Cesar Coll. Mendoza. Argentina-
Editores invitados: Los responsables de los monográficos.

RESPONSABLES DE ÁREAS:

Praxiología Motriz

Dr. Raúl Martínez de Santos · IVEF de Vitoria. España
Dr. Francisco Jiménez · Universidad de La Laguna. España

Educación Física

Dr. Arturo Díaz Suárez · Universidad de Murcia. España
Dr. Antonio Gómez Rijo · Universidad de La Laguna. España

Entrenamiento Deportivo

Dr. Francisco Argudo Iturriaga · Universidad Autónoma de Madrid. España
Dr. Carlos Lago Peñas · Universidad de Vigo. España

Turismo Activo, Ocio y Actividades Físicas en la Naturaleza

Dr. Paulo Alexandre Correia Nunes · Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico De Setúbal (Portugal)
Roberto Reboredo Rodríguez · Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Deportes

Dra. Miriam Quiroga Escudero · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)
Dr. Mario Lloret Riera · INEF de Barcelona (España)

Juegos Motores

Dr. Ulises Castro Núñez · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. Vicente Navarro Adelantado · Universidad de La Laguna. España

Expresión Motriz y Artística

Dra. Elena Sierra Palmeiro · Facultad de Deportes. Universidad da Coruña. España
Dra. Marta Bobo Arce · Facultad de Deportes. Universidad da Coruña. España

Introyección Motriz

Dr. Francisco Lagardera Otero · INEF de Lléida. Unniversidad de Lléida. España
Dra. Glòria Rovira Bahillo · EUSES, Salt. Universidad de Girona. España

Contenidos Afines

Dr. Ramón F. Alonso López · Centro Universitário Euroamericano. Universidade Paulista. Brasília. Brasil
Dr. Antonio Ramos Gordillo · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

OTROS:

Indexaciones, Tesis doctorales y reseñas de libros: Dr. Rómulo Díaz Díaz, y Dr. Eduardo Ramos Verde. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.

MIEMBROS:

Ldo. Eloy Altuve Mejía · Universidad de Maracaibo. Venezuela
Dr. Ali Alloumi · Université Sport SFAX. Túnez
Dr. Sandor Balsamo · Centro Universitário Euro americano de Brasilia. Brasil
Dra. Geraldine Mary Boylan · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. José P. Borges Hernández. Universidad de La Laguna. España
Dr. Miguel Fernández Cabrera. Universidad de La Laguna. España
Dr. Luc Collard · Université René Descartes. París V. Francia
Dra. Lida Cruz Jerónimo Arango · Universidad de Los Llanos. Colombia
Dr. Bertand During · Paris Descartes. Sorbonne. Francia
Dr. Miguel A. Fachada Coelho. Universidad de Coimbra. Portugal
Dr. Enrico Ferratti · Haute Ecole Pédagogique de Locarno. Ticino-Suisse
Dr. Francisco A. González Romero · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. Adolfo Hernández Álvarez · Universidad de La Laguna. España
Ldo. Néstor Hernández. Universidad Nacional de Rio Negro. Sede de Viedma. Argentina
Dra. Hélène Joncheray · GEPECS. Université Paris Descartes. Sorbonne. Francia
Dra. Marta Linares Manrique. Universidad de Granada. España
Dr. Julio Martínez Morilla · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. Napoleón Murcia · Universidad de Manizales. Caldas. Colombia
Dr. Manuel Navarro Valdivielso · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. Juan Carlos Padierna Cardona. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Medellín . Colombia
Dra. Bárbara Paz-Sánchez Rodríguez · Facultad de ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo". Cuba
Dr. Aldo Pérez Sánchez · Facultad de ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo" Cuba
Dra. Margaret Jean Hart Robeston · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Ldo. José David Rufino · Universidad de Tucumán.

Argentina. España

Dr. Jesús V. Ruiz Omeñaca. Universidad de La Rioja.
España

Dr. Yves de Saá Guerra · Palestra Drago. Las Palmas de
Gran Canaria. ESPAÑA

Dra. Yanira Troya Montañez. Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria. España

COMITÉ CIENTÍFICO:

Dr. Pierre Parlebas · Universidad de la Sorbonne. Paris
V. Francia

Dr. Miguel A. Albarrán Reyes · Universidad de Puerto Rico
(Puerto Rico)

Dr. Víctor Alonso Molina Bedoya · Universidad de Antioquía
(Colombia)

Dr. José Ignacio Alonso Roque · Facultad de Educación de
la Universidad de Murcia (España)

Dr. Ricardo Arencibia Moreno · Universidad Técnica de
Manabí (UTM)- Ecuador.

Dra. Iman Bardad-Daïdj. Directrice du LSSAS (Laboratoire
des Sciences Sociales Appliquées au Sport) Argel. Argelia

Dra. Margarita María Benjumea Pérez · Universidad de
Antioquia. Antioquia. Colombia

Dr. Domingo Blázquez Sánchez · INEF de
Barcelona. España

Dr. Pascal Bordes · STAPS de Paris V, René Descartes,
Paris. Francia

Dr. Marco Coelho Bortoleto Universidad de Campinas. Brasil

Dr. Dr. Alessandro Bortolotti · Università di Bologna - Italia.

Dr. Alfredo Carralero Velázquez · Universidad de Ciego de
Ávila. Cuba

Dr. Julen Castellano Pauli · Universidad del País Vasco.
España

Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola. Universidad Autónoma de
Nuevo León. México

Dra. Marcela Cena. Universidad de Córdoba. Argentina.

Dr. Mikel Chivite Izco · Universidad de Zaragoza. España

Dr. Mário Coelho Teixeira · Universidade de Évora. Portugal.

Dr. Enrique Chávez · Escuela Politécnica del Ejército.
Ecuador.

Dr. Marco A. Coelho Bortoleto · Universidad do Campinas.
Brasil

Dra. María Jesús Cuellar Moreno · Universidad de La
Laguna. Tenerife. España

Dr. José Devis · Universidad de Valencia. España

Dr. Rogelio Delgado Montero · Instituto Superior de Cultura
Física "Manuel Fajardo". Cuba

Dr. Joseba Etxebeste Otegi · Universidad del País Vasco.
España

Dra. Lilian Aparecida Ferreira. Universidade Estadual
Paulista (UNESP) Barú. Sao Paulo. Brasil

Dr. Juan Antón García · Universidad de Granada. España

Dr. Juan M. García Manso · Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria. España

Dr. Julio Garganta · Universidad de Porto. Portugal

Dr. Raúl H. Gómez · Universidad de La Plata. Argentina

Dr. Fernando J. González · Universidade de Unijui. Unijui.
Rio Grande del Sur. Brasil

Dr. Misael González Rodríguez · Universidad de Santi
Espíritu. Cuba

Dr. Sergio Ibáñez Godoy · Universidad de Extremadura.

España

Dra. Gladys Elvira Guerrero de Hojas · Universidad
Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Dra. Gladys Jiménez Alvarado · Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso. Chile

Dra. Damaris Hernández Gallardo · Universidad Laica Eloy
Alfaro de Manabí (ULEAM) – Ecuador.

Dra. Saraya Laaouad- Doodoo · Salisbury University.
Salisbury. Maryland EE.UU.

Dr. Pere Lavega Burgués · Universidad de Lleida. España

Dr. Daniel Linares Girela · Universidad de Granada. España

Dra. Rosa López de D'Amico · Universidad Pedagógica
Experimental Libertador. Maracay. Venezuela

Dr. Alejandro López Rodríguez · Facultad de Ciencias de la
Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo". Cuba

Dr. Juan Eligio López García · Universidad de Cienfuegos.
Cuba

Dr. João Francisco Magno Ribas. Universidad Federal de
Santa María. Brasil.

Dr. Oscar Mato Medina · Universidad Autónoma del Carmen
(UNACAR) – México

Dra. Mercè Mateu i Serra · INEFC de la universidad de
Barcelona (España)

Dra. Rosario Martín · INEF de Huesca, Universidad de
Zaragoza. España

Dr. Rafael Martín Acero · Universidad de A Coruña. España

Dr. Juan J. Molina Martín · Universidad Europea de Madrid.
España

Dr. Diego Muñoz Marín. Facultad de Ciencias del Deporte.
Universidad de Extremadura. España

Dr. José R. Prado Pérez. Universidad de Los Andes. Núcleo
Universitario "Valle del Mocoties" Mérida Venezuela

Dr. Pedro Reynaga · Universidad de Guadalajara. México.

Dr. Dr. Miguel Rojas Cabrera · Universidad Nacional José
Faustino Sánchez Carrión (UNJFSC) Perú.

Dr. David Rodríguez Ruiz · Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria. España

Dr. Guillermo Ruiz Llamas · Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria. España

Dra. Ciria Salazar · Universidad de Colima. Colima. México

Dr. Javier Sampedro Molinuevo · INEF de Madrid. España

Dr. Samuel Sarmiento Montesdeoca · Universidad de Las
Palmas de Gran Canaria. España. Unai Sáez de Ocáriz

Granja · INEFC de la Universidad de Barcelona. España

Dr. Jorge Saravi. Universidad de La Plata. Argentina

Dr. Jorge Serna Bardavio · Universidad de San Jorge de
Zaragoza. España

Dra. Ana Marcia Silva · Universidad Federal de Goiás.
Brasil.

Dra. Artemis Soares · Universidade Federal do Amazonas.
Brasil

Dra. Àngels Soler Vila · IES de Alella. Barcelona. España

Dr. Fernando Tavares · Universidad de Porto. Portugal

Dra. Haifa Tlili · Université R Descartes. GEPCS-TEC. Paris.
Francia

Dr. Ahmed Torki · Université Hassiba Benbuali. Chlef. Argelia

Dra. Verónica Tutte Vallarino · Universidad Católica del
Uruguay. Uruguay.

Dra. Clara Urdangarin Liebaert · Universidad del País
Vasco. España

Dr. Luis Valenzuela Contreras. Univ. Católica Silva
Henríquez. Chile
Dra. María Angélica · Vergara Tapia. Universidad Mayor de
Santiago. Chile
Dr. Manuel Vizuete Carrizosa · Universidad de Extremadura.
España

Sergio Zepeda-Hernández Universidad Autónoma
Metropolitana Unidad Cuajimalpa. México

REVISORES EXTERNOS:

Lenin Tlamatini Barajas. Universidad de Colima MÉXICO.
Hipólito Camacho. Univ. Surcolombiana. Neiva. Colombia
Jerónimo Cañas. Universidad de Granada. España
Marta Castañer Balcells. Universidad de Lérida. España
Franklin Castillo-Retamal. Universidad Católica de Maule.
Chile.
Antonio Galera Pérez. Univ. Autónoma de Barcelona
José María García Garduño. Univ. Autónoma de Ciudad de
México
Alberto Gil Galve. INEF de Barcelona. España
Francisco Javier Grijota Pérez. Universidad de Nebrija.
España
Julio Cesar Guedea. Universidad Autónoma de Chihuahua.
México
José Francisco Jiménez Parra. Universidad de Murcia.
España
Thierry Lesage. Université Paris Descartes. Francia
Rodrigo Mallet Duprat. Universidad Estadual de Campinas.
Brasil
Ademir de Marco. Universidade de Campinas. Brasil
David Méndez Alonso, Universidad de Oviedo (España)
Fernanda Menegaldo . Universidade de Campinas. Brasil
Mireya Monroy-Carreño. Nacional Colegio de Ciencias y
Humanidades Plantel Vallejo-UNAM México.
Osmar Moreira de Souza Junior. Universidad Federal de
San Carlos/San Carlos/San Pablo
Alexandre Oboeuf. Univ. Paris Desartes. Francia
Teresa Ontañón Barragán – UEMG. Brasil
Antonio Palomino Martin. Universidad de Las Palmas de
GC. España
Miguel Pic Aguilar Universidad de La Laguna. España
Francisco Pradas de la Fuente. Universidad de Zaragoza.
España
Andrés Felipe Ramírez González. Universidad de San
Buenaventura. Colombia.
Rafael Reyes Romero. Universidad de Las Palmas de GC.
España
Artur Manuel Romão Pereira. Universidad de Coimbra.
Portugal
Alfonso de la Rubia. INEF Madrid. UPM. España
Enric M^a Sebastiani Obrador. Universidad Blanquerna.
Barcelona. España
Ana Márcia Silva. Universidade Federal de Goiás (UFG),
Brasil.
José Ricardo da Silva Ramos. Universidade Federal Rural
Fluminense. Brasil
Renato André Sousa da Silva. Centro Universitário Euro
Americano (UNIEURO), Brasília - Brasil.
Jordi Tico Camí INEF de Lérida. España.
Xavier Torreadella. UAB. Barcelona. España
Alexandra Valencia: Universidad de Valencia IVEF. España

" PASSÉ, PRÉSENT ET FUTUR DE LA PRAXÉOLOGIE MOTRICE "
PASADO, PRESENTE Y FUTUTO DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ
PAST, PRESENT AND FUTURE OF MOTOR PRAXEOLOGY

Pierre Parlebas.

.....9

SOBRE «OBJETIVO MOTOR» Y LA VIGENCIA DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ: ANÁLISIS CRÍTICO DE UNA NO-CRISIS
ON «MOTOR OBJECTIVE» AND THE VALIDITY OF MOTOR PRAXEOLOGY: CRITICAL ANALYSIS OF A NON-CRISIS

Raul Martinez de Santos Gorostiaga.

.....20

EL JOGO DA CAPOEIRA, UN MARAVILLOSO JUEGO TRANSGRESOR. ABORDAJE DESDE LA SPÓRTICA
JOGO DA CAPOEIRA, A WONDERFUL TRANSGRESSIVE GAME. APPROACH FROM SPORTICS

Ribas, J.P. - Jaqueira, A. R.

.....37

EL TRABAJO AUTÓNOMO Y SU CALIDAD, EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE Y
EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN, ULEAM, ECUADOR.
AUTONOMOUS WORK AND ITS QUALITY, IN THE CAREERS OF PEDAGOGY OF PHYSICAL ACTIVITY AND SPORTS AND
PHYSICAL EDUCATION, SPORTS AND RECREATION, ULEAM, ECUADOR.

Damaris Hernández Gallardo - Ricardo Arencibia Moreno.

.....52

AS CARACTERÍSTICAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING DE
2010 A 2020
LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING
2010 A 2020
THE CHARACTERISTICS OF SCIENTIFIC PRODUCTION ABOUT THE MODEL TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING
FROM 2010 TO 2020

Felipe Menezes Fagundes - João Francisco Magno Ribas - Cristòfol Salas-Santandreu - Pere Lavega-Burgués.

.....72

LA INTERACCIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y
LAS ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO
INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN THE TEACHING OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND
EXTRACURRICULAR PHYSICAL SPORTS ACTIVITIES: AN ETNOGRAPHIC STUDY.

Antonio Palomino Martín - Eduardo Ramos Verde.

.....92

LA DIDÁCTICA EN CLAVE PERFORMATIVA Y COMPLEJA: CASO EDUCACIÓN FÍSICA
DIDACTICS IN PERFORMATIVE AND COMPLEX KEY: CASE OF PHYSICAL EDUCATION

Miriam Piani Mailhos - Cristina Carosio Dussel.

.....107

LA INVESTIGACIÓN SOBRE ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO EN PÁDEL.
RESEARCH IN PERFORMANCE ANALYSIS IN PADEL.

Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez - Diego Muñoz - Jesús Ramón-Llín Más - Rafael Martínez-Gallego -
Rafael Conde Ripoll - Alejandro Sánchez-Pay.

.....118

VALORES Y DEPORTES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca
Universidad de la Rioja. España

Si hay un hecho social que ha experimentado un crecimiento a escala global en la segunda mitad del siglo pasado y en los primeros lustros del actual, este es el deporte. Y lo ha hecho hasta el punto de convertirse en uno de los grandes universales culturales de la posmodernidad.

Dentro de este marco general, de entre las diferentes alternativas deportivas, en lo que atañe a su lógica interna, son los deportes de cooperación-oposición los que han logrado un mayor grado de adhesión, tanto desde la perspectiva de su práctica, como desde su seguimiento por parte de personas aficionadas. Varias pueden ser las bases de este incremento de su influencia. Y de ellas adquiere singular relevancia la reproducción que las modalidades deportivas de cooperación-oposición realizan de la relación nosotros-ellos, de la adhesión al endogrupo y la rivalidad hacia el exogrupo, promoviendo una emoción casi tribal, un sentimiento de pertenencia en el que los elementos de inclusión y de exclusión adquieren una relevancia singular. En este contexto, los valores y las actitudes poseen un peso especial y nos remiten a la importancia de la ética en y a través del deporte en general y de los deportes de cooperación-oposición de una forma más específica.

La concepción del deporte como situación motriz regulada, codificada en forma de competición y regida por una institución de referencia determina algunos de los aspectos que sirven de base a su perfil ético. Y en la propia alquimia de la cooperación-oposición, de la presencia de comunicación y contracomunicación motriz en un contexto de competición hay una cuestión de singular relevancia. Tal como señala Parlebas, en estas modalidades deportivas, la cooperación es un subproducto de la oposición y está al servicio de esta. Su devenir viene marcado por este referente teniendo en cuenta, no obstante, que en ellas se abre un sinfín de posibilidades para la participación desde la implicación de principios morales. Y permite tomar conciencia de la importancia que puede ejercer la lógica interna propia de cada deporte al prefigurar el marco ético que les sirve de referencia.

Con esta base, los valores se han considerado con un elemento intrínsecamente unido a la práctica de deportes de cooperación-oposición. Pero esta se manifiesta como una realidad ambivalente, dicotómica en relación con los referentes axiológicos. De este modo, en su práctica pueden hacerse explícitos valores y actitudes como el disfrute y la autorrealización, la justicia, el respeto a las reglas, la deportividad, la inclusión, la amistad, la acogida, la actuación pacífica, la equidad, la tolerancia, la cohesión, el espíritu de equipo... Y pueden manifestarse marcos de acción basados en la exaltación del triunfo, el consumo, la fama, el elitismo, la agresividad, o la justificación de la actuación violenta y del incumplimiento de principios morales si se hace en pos de un beneficio superior en el que se ubica como referencia al equipo –y por extensión al club, la ciudad, el país...-. Del mismo modo, esta dicotomía puede asociarse a valores a los que se les coloca la vitola de universales, viéndose asociados los deportes de cooperación-oposición, a la libertad y a la subyugación, a la responsabilidad y a la irresponsabilidad, a la inclusión y a la exclusión, a la tolerancia y a la intolerancia, a la justicia y a la injusticia...

Los prismas a través de los cuales puede realizarse el acercamiento son plurales: Praxiología Motriz, Educación Física, Psicología Social, Sociología... ubicando el foco en lo que surge de la propia práctica, de la reflexión en torno a esta, de lo que envuelve al deporte y a los diferentes roles asociados a él y de la influencia social que este ejerce.

Con todo el potencial de los deportes de cooperación-oposición para educar en valores y para vivir desde el compromiso ético y la acción moral es inequívoco.

Como marco para la aplicación de principios éticos, los deportes de cooperación-oposición se erigen en un referente idóneo para la integración de una ética de cuidado y una ética de justicia. La primera se vincula a la atención recíproca entre las personas. La segunda se asocia a criterios de imparcialidad en la aplicación de principios morales –bien desde parámetros de distribución equitativa –justicia distributiva-, bien desde referencias asociadas a lo merecido desde las acciones propias –justicia retributiva-. En la primera adquieren especial relevancia las relaciones humanas, en la segunda, son los deberes y el cumplimiento de los marcos normativos los elementos de referencia. Si bien, en ocasiones se ha advertido una cierta tensión entre ambas orientaciones morales, en última instancia pueden conjugarse desde una perspectiva alejada de posiciones dicotómicas. Los deportes de cooperación-oposición son un ejemplo inequívoco de que ambas orientaciones no operan en esferas independientes ni una adquiere prioridad sobre la otra. Bien al contrario, el necesario respeto a los sistemas de reglas que dotan al deporte de coherencia en lo que supone este en cuanto a actividad física organizada se puede asociar a referentes propios de una moral de justicia, especialmente de carácter retributivo, aplicando consecuencias a las acciones coherentes o a aquellas alejadas del marco normativo propio del deporte. Y el seguimiento de los parámetros propios del juego limpio que instan a ser deferentes y a buscar espacios de bienestar para otras personas, mantiene nexos de unión con la moral de cuidado. De forma adicional, esta también se promueve cuando se avanza hacia el deporte desde una mirada inclusiva, vinculada a la equidad, sensible al bienestar de las otras personas y asociada a un sentimiento de comunidad -entendida esta desde una óptica global-.

En cualquier caso, es preciso reparar en que los elementos de referencia –sistemas de reglas, principios propios de la deportividad y orientación en pos de la inclusión y el bienestar ajeno- no forman parte al mismo nivel de la práctica deportiva, teniendo en cuenta que los primeros se integran en la lógica externa de los deportes y los segundos se asocian a un acuerdo social en el modo de entender y vivir el deporte. Y la concepción ética de los deportes de cooperación-oposición demanda de unos y otros. El seguimiento de sistema de reglas no es suficiente para promover un deporte ético. Se requiere, de forma adicional de una perspectiva sensible a la búsqueda de una actuación deferente y atenta hacia las necesidades de las otras personas.

Y, de este modo, se manifiesta como un hecho social de primera magnitud en la necesaria configuración de espacios de relación en los que los valores para el desarrollo personal y la convivencia social constituyan tanto un substrato de la acción como un horizonte hacia el que caminar. Acción y reflexión son aquí elementos clave. Es preciso que cada persona viva los valores durante la práctica y en relación con todo aquello que envuelve al deporte. Y se requiere que reflexione sobre estas vivencias y se comprometa con la consecución de valores para el crecimiento personal y la convivencia social. Esta reflexión ha de hacerse extensiva de lo personal a lo colectivo para tejer referentes desde el diálogo intersubjetivo y no exento de sentido crítico que permitan la construcción de los deportes de cooperación-oposición como escenarios para vivir y convivir.

" PASSÉ, PRÉSENT ET FUTUR DE LA PRAXÉOLOGIE MOTRICE "

PASADO, PRESENTE Y FUTUTO DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ

PAST, PRESENT AND FUTURE OF MOTOR PRAXEOLOGY

Autor: Pierre Parlebas. Sorbonne. Paris V. Francia. Correo electrónico: pparlebas@gmail.com

Recibido : 31.01.2022

Aceptado : 19.10.2022

Résumé

La connaissance des pratiques corporelles a été longtemps dépendante de théories qui relevaient de croyances non validées. En opposition à ces courants étroitement liés aux techniques bio-mécaniques d'exécution, une conception inédite explicitement soumise aux contraintes classiques de la recherche scientifique a été proposée il y a une cinquantaine d'années.

Ce fut la naissance de la praxéologie motrice ancrée sur un objet pertinent, l'action motrice, objet qui dote cette discipline de la spécificité indispensable tout en lui accordant son identité fondatrice. Cette science de l'action motrice s'est développée grâce aux travaux de nombreux chercheurs de nationalités multiples. Elle a mis en évidence l'influence des activités motrices sur les dimensions affective, cognitive et relationnelle de la personnalité des pratiquants. Elle a souligné le modelage ethnomoteur provoqué par l'environnement culturel, et le rôle massif d'une sémiotique de la motricité qui est à la racine des conduites motrices de tout sportif comme de chaque personne tout au long de son existence.

La praxéologie motrice est actuellement en plein développement, et les pistes qu'elle a ouvertes vont à coup sûr dévoiler de nouveaux paysages.

Mots-clefs : action motrice, non-sport, logique interne, carte d'identité praxique, domaine d'action, sémiotricité.

Past, present and future of motor praxeology

The knowledge of bodily practices has long been dependent on theories that were based on unvalidated beliefs. In opposition to these currents closely linked to bio-mechanical execution techniques, an original design explicitly subject to the classic constraints of scientific research was proposed about fifty years ago.

This was the birth of motor praxeology anchored on a relevant object, motor action, an object which endows this discipline with the essential specificity while giving it its founding identity. This science of motor action has developed thanks to the work of many researchers of multiple nationalities. It has highlighted the influence of motor activities on the affective, cognitive and relational dimensions of the personality of practitioners. She underlined the ethnomotor modeling caused by the cultural environment, and the massive role of a semiotics of motricity which is at the root of the motor behavior of any athlete as of each person throughout his or her existence.

Motor praxeology is currently in full development, and the paths it has opened up will undoubtedly reveal new landscapes.

Keywords: motor action, non-sport, internal logic, praxic identity card, domain of action, semioticity.

La guerre des méthodes

C'est une avalanche de méthodes disparates d'éducation physique qui s'est abattue sur les adeptes des pratiques corporelles au cours des derniers siècles. Les options militaires, médicales, scolaires s'y sont succédé et entrecroisées avec surabondance. Ces conceptions mettaient en avant des finalités nobles et généreuses, mais exposaient des procédures d'intervention inadaptées, peu favorables à l'atteinte des objectifs déclarés. L'éducation physique était le rendez-vous d'idéologies diverses et d'intentions admirables liées à la santé et à une socialisation réussie, mais elle s'appuyait sur des conceptions hétéroclites et contradictoires.

Au cours du XXème siècle, l'éducation physique a été plongée dans une crise notoire, ainsi que l'a magistralement démontré Bertrand DURING en analysant avec finesse cette « *crise des pédagogies corporelles* ». Une telle brutale incohérence théorique déniait toute unité de conception et transformait l'éducation physique en un polypier de techniques. Cette dispersion nuisible était accompagnée par de réels efforts de réflexion et de mise en œuvre pédagogique, mais ceux-ci butaient sur d'évidentes insuffisances théoriques, sur des crispations philosophiques ou politiques.

Cette époque a été le théâtre de ce qui a été appelé la « *guerre des méthodes* ». Schématiquement, trois grands courants ont dominé le débat : une gymnastique *de la posture*, une gymnastique *de la nature* et une gymnastique *de la culture*. La gymnastique de la posture, sous le nom de gymnastique de maintien, de gymnastique construite ou de gymnastique suédoise, se plaçant dans la lignée des travaux du professeur suédois Henrick Ling, s'appuyait essentiellement sur des données anatomo-physiologiques.

A l'opposé, la gymnastique de la nature, de type global, créée par le lieutenant de vaisseau Georges Hébert, cherchait à « *retrouver les gestes naturels à notre espèce* » afin de « *remplacer, disait-il, l'instinct et le besoin, ces guides si sûrs du primitif* ».

Quant à la gymnastique de la culture, elle se prétendait l'expression des attentes sportives de la population. Parfois certains courants étaient considérés comme des « *gymnastiques de formation* », parfois comme des « *gymnastiques d'application* ». Finalement, cette guerre des méthodes a débouché sur ce qui a été nommé « *l'éclectisme* » qui consistait à accepter le recours à ces trois méthodes hétérogènes dans une même séance ou dans des séances séparées.

Des tentatives de rénovation

Cependant au cours des années 50 et 60 du siècle passé, de nouvelles orientations surgirent et s'imposèrent peu à peu. Les adeptes de la danse et de l'expression corporelle mirent en avant l'apport capital de la valeur symbolique des gestes et des mouvements. La mise en jeu du corps subjectif devint une production émotive liée au désir de signification gestuelle. Le mouvement n'est plus seulement une mécanique, il devient une symbolique, il s'oppose radicalement aux techniques des courants éclectiques.

Dans le flux de ces prises de position dissidentes, s'imposa peu à peu le courant dit de la « *psychomotricité* ». Née timidement au début du siècle de la sphère de la psychopathologie, cette perspective mettait en avant des relations fondamentales entre les troubles ou les réussites des mouvements et les caractéristiques globales cognitives et affectives des pratiquants. C'est à coup sûr Jean Le Boulch qui a été le représentant le plus productif et le plus brillant de cette orientation qu'il marqua de ses apports originaux.

Cependant, les données qui lui permirent d'affirmer son originalité furent aussi celles qui l'enracinèrent dans son échec final. En créant la « *méthode psycho-cinétique* » en référence à un « *science du mouvement humain* », le docteur en médecine Jean Le Boulch s'inféoda, à son corps défendant, à une conception bel et bien bio-mécanisante de la motricité. A ce titre, Jean Le Boulch apparaît, non comme au début d'un courant résolument scientifique de l'éducation physique, mais comme le dernier représentant, certes remarquable, de la lignée séculaire des « *Méthodes* » d'éducation physique.

Cette effervescence psychomotrice et psycho-cinétique a redistribué les cartes ; elle rompit le sectarisme des méthodes et suscita des réflexions fort fécondes qui renouvelèrent les analyses relatives à la mise en jeu du corps, en rapport par exemple à la notion de schéma corporel. Cependant, à aucun moment, les tenants de ces conceptions n'ont abordé le problème épistémologique de fond en l'absence duquel l'éducation physique serait condamnée à piétiner éternellement. L'éducation physique peut-elle être fondée sur un objet propre qui lui conférerait son identité ? Ou est-elle condamnée à se mettre servilement dans le sillage ancillaire des disciplines classiques déjà en place, telle la physiologie, la sociologie ou les neurosciences ?

Le choix d'une pertinence identitaire

Une discipline scientifique s'édifie en respectant le principe de pertinence qui définit ce qui la caractérise en propre. Quel point de vue spécifique la praxéologie va-t-elle adopter à l'égard des activités physiques ? Ce cadrage va définir un « objet » qui n'est pas une donnée d'observation brute, mais une construction abstraite, qui sera le référent sur lequel se projeteront toutes les manifestations motrices. Ainsi que l'affirme le linguiste Ferdinand de Saussure. « *Bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet* ». L'acte de naissance d'un courant scientifique correspond ainsi à l'identification d'un objet spécifique, c'est-à-dire d'une pertinence qui le différencie des autres. De nombreuses sciences traitent des activités physiques, mais elles le font selon leur propre pertinence car elles ont toutes leur objet particulier. C'est ici que surgit la « tache aveugle » de la réflexion sur l'éducation physique.

Les théories dominantes actuelles de l'éducation physique s'appuient sur une « *science du mouvement* », revendiquée d'ailleurs par Jean Le Boulch et par de nombreux auteurs des siècles passés. Quand, en 1857, N. Dally écrit un volumineux ouvrage de 800 pages, intitulé « *cinésiologie ou science du mouvement* », son propos correspondait aux connaissances de son époque. Deux siècles après, les savoirs ont considérablement changé. Une telle orientation, aujourd'hui semble particulièrement désuète ; elle correspond aux connaissances du 19^{ème} siècle qui méconnaissait évidemment les potentialités des sciences humaines et sociales. Un siècle et demi plus tard, cette position, fondée sur le concept de mouvement qui inféode l'éducation physique aux disciplines classiques, apparaît balourde et en étrange porte-à-faux.

L'action motrice au centre de la démarche

Toute science se définit par un acte arbitraire, ou tout au moins arbitral, par lequel elle se construit un objet. La discipline la plus rationnelle, les mathématiques, sont bâties sur des postulats posés à l'origine, postulats qu'Euclide a proposés a priori. La linguistique elle-même n'a trouvé son véritable essor qu'en s'évadant de l'observation phonétique stricte au profit de la construction d'un objet phonologique reposant sur des abstractions : les monèmes et les phonèmes.

En choisissant l'objet « *action motrice* », la praxéologie conquiert sa spécificité et s'octroie son identité ; elle assure ainsi son unité car cet objet devient le dénominateur commun de toutes les pratiques physiques, du saut en hauteur à la natation, en passant par le basket ou le jeu de Barres.

Enfin, ce choix autorise une scientificité de bon aloi favorisant des recherches expérimentales et cliniques. Dans une telle démarche, les caractéristiques physiologiques, sociales et culturelles, sont partie constitutive de l'action motrice et ne sont donc pas imposées abusivement de l'extérieur comme c'est le cas quand on parle du « mouvement », concept de la physique et de la mécanique.

Se prémunir contre l'annexion

Depuis peu, les différentes disciplines scientifiques ont montré un réel intérêt vis-à-vis du sport et des activités physiques. Chacune de ces disciplines présente des choses souvent très intéressantes sur ce sujet ; faudrait-il en conclure que l'on aura une compréhension lucide des pratiques motrices en se contentant d'additionner les apports respectifs de ces recherches disparates ?

De façon complémentaire, il importe de refuser les tentatives impérialistes de certains courants. Prenons l'exemple prestigieux des neurosciences actuelles. Lorsque l'éminent neurophysiologiste Alain BERTHOZ écrit, en 2003 : « *les émotions jouent un rôle décisif dans plusieurs des mécanismes de la décision* », et que « *l'émotion serait la clé de cette capacité* », on ne peut oublier que « *l'affectivité clef des conduites motrices* » est le titre d'un article de la praxéologie motrice, publié en 1970, soit trente ans auparavant ! De même le rôle de la décision motrice, de l'incertitude informationnelle et de l'évaluation subjective des probabilités a été le fer de lance de la compréhension praxéologique et de la classification des situations motrices. Bien avant les publications des neurosciences.

Sous l'angle strict de l'action motrice - et non de la circuiterie nerveuse et des plans de câblages - nous considérons que les neurosciences ne sont pas un lieu de découvertes nouvelles, mais une confirmation des analyses psychosociologiques, notamment de la praxéologie motrice. Il y a bien là une menace de phagocytose évoquée par le Président de l'Association Internationale de Psychologie, Paul FRAISSE quand il constate que « *l'expansionnisme des neurosciences inquiète les psychologues qui redoutent une annexion pure et simple des sciences humaines par ces disciplines et la perte de leur identité* ». Il ne s'agit évidemment pas de contester les remarquables travaux des neurosciences mais de refuser leur tentative hégémonique, par abus de position dominante.

Education physique et praxéologie motrice

Résumons rapidement notre propos. La praxéologie motrice est fondée sur un objet spécifique qui lui accorde son identité : l'action motrice. Cette science se confond-elle avec l'éducation physique ? Celle-ci est-elle une science ? Notre réponse sera résolument négative. L'éducation physique n'est pas, et ne peut être une science ; elle ne se confond aucunement avec la praxéologie. C'est une pédagogie des conduites motrices, c'est-à-dire une discipline qui recherche une influence normative en intervenant concrètement sur les conduites motrices des participants.

L'éducation physique ne se veut pas neutre comme la praxéologie ; elle est au service de valeurs éducatives, morales ou politiques (par exemple l'égalité homme/femme, l'émancipation ou la stricte obéissance de l'enfant, la valorisation de la rivalité ou de la solidarité...) Mais les rapports entre ces deux disciplines sont très étroits, d'une part dans la mesure où l'éducation physique offre un champ d'épanouissement inépuisable aux pratiques motrices, et d'autres part, en retour, dans la mesure où la praxéologie tente de mettre à découvert les mécanismes de fonctionnement, de transfert et d'influence, liés aux différents types de situation motrice. Nous parlerons de préférence de « *conduite* » à propos de l'éducation physique car celle-ci s'adresse électivement à des personnes, qu'elles agissent en isolé ou en groupe. Cependant, toute conduite motrice est une modalité particulière du concept générique « *action motrice* » qui recouvre aussi bien les manifestations individuelles que collectives. Et cette conduite se concrétise par des comportements observables qui témoignent systématiquement de la compétence motrice de la personne agissante.

Un demi-siècle de recherches internationales

C'est en 1967, il y a plus d'un demi-siècle, que nous avons présenté ce point de vue de façon explicite, dans une série d'articles parus dans la revue « *Education physique et sport* » sous le titre « *L'éducation physique en miettes* ». Ces articles de fond proposaient un changement de paradigme. C'était une nouvelle façon de considérer la mise en jeu du corps, tant dans ses racines que dans ses prolongements en de multiples champs d'actualisation : le loisir, l'éducation, le sport de haut niveau, le milieu du handicap. L'accueil des publics fut parfois houleux, tant cette conception novatrice rompait avec les attitudes traditionnelles. Il est à remarquer que les auteurs espagnols ont été parmi les tout premiers à réagir de façon positive et à s'emparer de la problématique ainsi posée. S'y illustrèrent notamment les Iles Canaries sous l'impulsion de José Hernandez Moreno, ainsi que de multiples auteurs de la péninsule ibérique, tels Alfredo Larraz, Paco Lagardera, Pere Lavega, Joseba Etxebeste ou Raul Martinez parmi beaucoup d'autres.

C'est toute une pléiade de hardis pionniers qui adoptèrent le point de vue praxéologique, pionniers issus d'horizons variés : du continent européen (Espagne, Italie, Suisse, France ...), du continent africain

(Sénégal, Mali, Burkina Faso, Congo, Tunisie, Algérie ...) ou de l'Amérique latine (Argentine, Brésil, Mexique, Uruguay...).

Des laboratoires de praxéologie motrice ont été créés et des dizaines de thèses universitaires correspondantes ont été soutenues avec succès. Tout ce travail de fond a été accompagné d'une multitude de recherches de terrain, d'enquêtes, d'articles et d'ouvrages scientifiques réalisés dans des pays différents. Il s'ensuit qu'aujourd'hui, on peut considérer que la praxéologie motrice a atteint et dépassé la « *masse critique* » qui consacre la validité et la reconnaissance de cette discipline.

La praxéologie motrice est une réponse à la crise des pédagogies corporelles si bien analysée par Bertrand DURING. Ainsi que le développe, l'historien des sciences THOMAS KUHN « *les crises sont une condition préalable et nécessaire de l'apparition de nouvelles théories* ». Pour mieux comprendre l'ensemble des activités physiques, il est nécessaire de répondre à cette crise par une rupture franche avec les conceptions dominantes. Il convient d'abandonner l'idée naïve et fortement répandue selon laquelle les théories scientifiques progressent en avançant à petit pas, par petites touches cumulatives. L'ampoule électrique n'est pas née du perfectionnement progressif de la bougie ! « *Il faut parfois susciter*, affirme THOMAS KUHN une véritable « *révolution scientifique* » qui entraîne le « *rejet* » des idées en cours, allant jusqu'à, écrit-il, des « *changements destructeurs* ». La conception praxéologique s'appuie sur une nouvelle vision de la personne qui se meut et agit au sein de son environnement. Elle dénonce les préjugés qui relèguent les activités physiques dans une relative insignifiance ; elle montre comment les jeux et les sports mettent en scène les compétences les plus nobles de la personnalité, compétences biologiques, cognitives, émotives, relationnelles et décisionnelles. Cette immense influence s'exerce durant tous les parcours de vie de chaque individu, dès sa naissance et jusqu'à sa disparition. Dans cet arrière-fond incessant d'actions motrices qui se déroulent au cours de la vie de l'individu, ce sont les activités ludiques et sportives qui se taillent la part du lion. Ce sont celles que nous examinons ici. Essayons de faire le point de façon rapide ; peut-on présenter aujourd'hui le cadrage de cette nouvelle discipline et quelques-uns de ses apports ?

Sport et non-sport

La praxéologie motrice a bouleversé la façon d'envisager, de décrire et d'analyser les pratiques motrices. D'entrée de jeu, elle a souhaité préciser le sens des mots afin de bien savoir de quoi l'on parle. Le terme « *sport* » par exemple, qui est censé être au centre de ce type de la réflexion, a été mis sur la sellette. Est-ce la chevalerie des temps modernes, est-ce une passion, une religion ? sont-ce des finales olympiques, des séances de jogging dans un sous-bois ou quelques brasses au bord de la plage ? Le terme « *sport* », outrageusement polysémique, jette la confusion et entretient des polémiques inépuisables.

Plus sobriement, la praxéologie propose une définition en termes opérationnels : le sport se définit par la présence conjointe, nécessaire et suffisante, de quatre critères : une situation motrice, des règles, une compétition et une institutionnalisation. Dans cette perspective, le sport est donc : l'ensemble des situations

motrices codifiées sous forme de compétitions, et institutionnalisées sur le plan mondial. Toutes les autres activités motrices : les jeux traditionnels, les jeux de rue, les quasi-sports et les quasi-jeux sont du non-sport. C'est l'un des apports de la praxéologie motrice que d'avoir montré que le non-sport n'avait pas pour simple rôle d'être préparatoire au sport mais qu'il déclenchait de riches effets éducatifs très différents de ceux du sport. L'analyse praxique a révélé que le sport n'a retenu que les pratiques compétitives qui favorisent la performance et la mise en lumière de la domination des vainqueurs dans le cadre de la spectacularité la plus exacerbée possible. Ces exigences affectent en profondeur le fonctionnement de ces pratiques et exercent une influence très orientée, et parfois très discutable sur les comportements des participants.

La praxéologie motrice s'est ainsi donnée pour tâche d'analyser tous les sports et toutes les pratiques de non-sport, afin d'en découvrir les mécanismes de fonctionnement et leur influence la plus probable sur les conduites des personnes agissantes. C'est cette interaction entre l'objectivité du jeu et la subjectivité du joueur qui est au centre de cette réflexion. Le problème s'impose alors d'établir une classification cohérente de l'ensemble des pratiques reposant sur le contenu praxique et l'objectif de chacune de ces activités. Sur quels éléments cette classification est-elle fondée ?

La carte d'identité praxique de chaque activité liée à son domaine d'action

Le praxéologue a résolument abandonné les critères habituels et a retenu quatre traits objectifs et observables qui caractérisent de façon pertinente l'action motrice engagée par chaque jeu et chaque sport : le rapport du pratiquant à l'espace, aux objets, au temps et aux autres intervenants. Chaque pratique va être dotée d'une « *carte d'identité praxique* » ainsi caractérisée. Ces quatre traits définissent la « *logique interne* » de chaque activité qui est engendrée par la règle du jeu. Ces traits de logique interne, qui sont au cœur de l'action motrice de chaque pratiquant sont à l'origine de l'intervention décisive d'un facteur abstrait : l'incertitude informationnelle liée à l'interaction du pratiquant avec son entourage. Le terrain de pratique est-il stable et prévisible ? les autres intervenants éventuels sont-ils des partenaires transparents ou des adversaires opaques ? Les traits de logique interne et la nature de cette incertitude sont fort variables et vont déterminer le « *noyau dur* » de chaque spécialité. C'est là qu'interviennent la séparation cruciale entre d'une part, les situations sociomotrices enclenchées par la communication d'amitié ou d'hostilité liant les pratiquants, et d'autre part, les situations psychomotrices dépourvues de toute relation opérationnelle avec quiconque.

Sur le terrain, nous observons l'intervention d'une « *logique externe* » classique ; celle-ci correspond à des variables extérieures, qui vont être confrontées à la logique interne : variables propres aux pratiquants (âge, sexe, classes sociales, handicaps ...) éventuellement variables dépendant des spectateurs ou des pressions médiatiques ... Ces deux logiques sont en interaction, et il est capital de ne pas les confondre.

Cette analyse selon les « *cartes d'identité motrice* » va permettre de situer chacune des activités dans une classe d'équivalence de la classification, fondée sur les modalités de l'intervention de « *l'incertitude* » liée au milieu et à autrui. On obtient un arbre de classification ou un simplexe S^3 composé de 8 classes. Chacune d'elles regroupe les pratiques dont les traits d'action pertinents majeurs sont semblables et correspondent à une même grande catégorie d'expérience corporelle.

Chacune de ces huit classes définit un « *domaine d'action motrice* ». Le praxéologue abandonne les anciennes classifications qui s'appuyaient sur les techniques ; il met en évidence la présence de « *champs* » bien typés plutôt que des spécialités particulières. Cette classification en domaines d'action motrice s'appuie sur les mécanismes et les processus d'action transversaux qui traversent les différentes situations sans se préoccuper des découpages selon les catégories classiques. Des études praxéologiques ont identifié certains de ces mécanismes transversaux qui assurent le déroulement des jeux et des sports, et ont mis en évidence les modèles mathématiques simples et révélateurs qui simulent leur mise en œuvre. Ces modèles sont les « *universaux* » des jeux et des sports qui représentent les structures fondamentales invariantes, du fonctionnement de tout jeu sportif en s'appuyant sur la logique interne de celui-ci.

En cette minute même, je suis condamné à présenter des résumés fortement simplifiés des recherches entreprises par les praxéologues de nombreux pays, recherches que je ne peux développer ici. Je terminerai ce rapide tour d'horizon en mentionnant deux secteurs passionnants et largement en cours d'exploration : l'ethnomotricité et la sémiotricité.

Ethzomotricité et sémiotricité

Les pratiques corporelles sont à l'image de leur culture d'appartenance. Elles sont le fruit d'une histoire et le reflet de leur société d'accueil. Chaque groupe social enfante ses propres activités motrices qui deviennent ainsi des révélateurs culturels dont le praxéologue va chercher la signification profonde. Cette perspective ethnomotrice est particulièrement intéressante car elle permet à tous les membres de l'AIPRAM d'enrichir le corpus des jeux traditionnels ; elle dévoile des caractéristiques autochtones originales qui ouvrent sur l'immense variété de la créativité ludomotrice des différents peuples.

L'un des champs parmi les plus délicats mais aussi parmi les plus prometteurs est sans doute la sémiotique de la motricité ou « *sémiotricité* ». Il s'agit de la prise d'information par le sujet en action : comment décode-t-il le paysage et son entourage ? Ces phénomènes se déroulent au cours de ses jeux, mais aussi au cours de toute son existence, en tant que bébé dans son berceau, au volant de sa voiture ou en se déplaçant sur les trottoirs des grands boulevards. Ces problèmes d'encodage et de décodage de signes incitateurs, de méta-communications parfois paradoxales et de prises de décision sémiotiques, renferment des processus particulièrement complexes et révélateurs des compétences praxiques des acteurs. La sémiotricité

représente à coup sûr l'une des voies royales des études sur les processus d'interaction avec le milieu humain et matériel, et plus particulièrement au cours des intenses péripéties des jeux et des sports.

Toutes les études praxéologiques que je viens d'évoquer peuvent être menées dans les grands secteurs de la vie sociale : l'éducation, le loisir, le sport de haute compétition, le handicap. Les avancées de Luc Collard concernant « *la cinquième nage* » davantage performante pour le haut niveau, ou les propositions de Christian Alin qui analyse finement les rapports entre l'autisme et le sport en portent un éloquent témoignage. La praxéologie n'est la propriété de personne ; c'est un champ ouvert à toutes les initiatives et à toutes les démarches cliniques et expérimentales.

Il est toujours audacieux et imprudent de vouloir augurer de l'avenir. Cependant, une remarque s'impose : au-delà d'oppositions naïves, crispées ou mal informées, aucune objection scientifique sérieuse n'a été dressée à l'encontre de la praxéologie motrice. Au contraire, les résultats encourageants, les articles et les livres affluent. Il convient certes de rester vigilant, de garder le cap de l'identité praxique et des exigences de la démarche scientifique. Ces préoccupations assurées, la praxéologie motrice devient un chantier ouvert et bourdonnant, riche déjà d'un demi-siècle et qui semble porteur d'un avenir prometteur.

Références

- ALIN Christian. *L'autisme et le sport*. Editions Mardaga Bruxelles, 2021.
- BERTHOZ Alain. *La décision*. Odile Jacob, 2003, (p.43).
- COLLARD Luc. *La cinquième nage*. Editions amphora, 2018.
- DALLY N. *Cinésiologie ou science des mouvements*. Paris, librairie centrale des sciences, 1857.
- DURING Bertrand. *La crise des pédagogies corporelles*. Paris, Scarabée (Cemea) 1981.
- FRAISSE Paul. *Psychologie de demain*. Paris, Puf, 1982, (p. 267).
- LE BOULCH Jean. *Vers une science du mouvement humain. Introduction à la psychocinétique*. Editions ESF, 1971.
- PARLEBAS Pierre. *L'affectivité, clef des conduites motrices*. In revue « *Education physique et sport* » ; Paris 1970.

- SAUSSURE (de) Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. Payot. Paris, 1972, (p. 23).

SOBRE «OBJETIVO MOTOR» Y LA VIGENCIA DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ: ANÁLISIS CRÍTICO DE UNA NO-CRISIS

ON «MOTOR OBJECTIVE» AND THE VALIDITY OF MOTOR PRAXEOLOGY: CRITICAL ANALYSIS OF A NON-CRISIS

Autor: Raul Martinez de Santos Gorostiaga. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE de Vitoria. UPV/EHU. raul.martinezdesantos@ehu.es - <https://orcid.org/0000-0001-8504-7489>

Recibido: 26.07.2022

Aceptado: 31.10.2022

Resumen: Desde hace un tiempo se está promocionando el concepto «objetivo motor» como principio de identificación y análisis de las actividades físicas y deportivas y criterio de organización de la educación física. Tras un análisis exhaustivo de la entrada en la Wikipedia con el mismo nombre, se llega a la conclusión de que su definición es ambivalente e inestable y que de su utilización resultan un corpus de actividades difuso e incoherente, una indiferenciación de los procesos de acción motriz y los procesos de intervención motriz, una confusión sobre conceptos praxiológicos básicos y una omisión de muchos conceptos praxiológicos elementales. Se hace imprescindible una valoración de la conveniencia del concepto, tanto epistemológica como institucional, y una apuesta clara por la praxiología motriz como referente constitutivo de la educación motriz.

Palabras clave: Educación física. Epistemología. Praxiología motriz.

Abstract: For some time now, the concept of "motor objective" has been promoted as a principle of identification and analysis of physical activities and sports and a criterion for the organization of physical education. After an exhaustive analysis of the Wikipedia entry with the same name, it is concluded that its definition is ambivalent and unstable and that its use results in a diffuse and incoherent corpus of activities, an undifferentiation of motor action processes and motor intervention processes, a confusion over basic

praxiological concepts, and an omission of many elementary praxiological concepts. An assessment of the convenience of the concept, both epistemological and institutional, and a clear commitment to motor praxeology as a constitutive reference of motor education is deemed essential.

Keywords: Physical education. Epistemology. Motor praxeology

1 Infiernos, navajas y objetivos

El carácter «abierto y participativo» de la Wikipedia no está reñido con la calidad de su contenido, por lo que es una fuente de información cada vez más utilizada y recomendable. El 10 de octubre de 2020 se abrió una entrada en Wikipedia para «objetivo motor» (OM), un concepto, sobre el que viene trabajando desde hace tiempo (Rodríguez Ribas, 1996) que merece una reflexión pausada por su acogida y predicamento crecientes (Gómez Rijo et al., 2021; Hernández Moreno & Rodríguez Ribas, 2004, 2020; Rodríguez Ribas, 2018; Serra & Bortoleto, 2011). Sin embargo, recibe a veces una consideración que puede no corresponderse con una verdadera relevancia técnica o científica. Este puede ser el caso de OM, por lo que me propongo aportar argumentos que, además de ofrecer el reconocimiento que todo esfuerzo indagatorio merece, eviten que la comunidad de estudiosos y practicantes de la educación física, en general, y de la praxiológica en particular, emprenda viajes por terrenos de dudosa fertilidad que pueden resultar perjudiciales por innecesarios.

Hay al menos dos maneras de construir este ensayo, dos vías para plantear objeciones y presentar contrargumentos al OM: la vía infernal y la vía medieval. Dice un refrán francés: «El infierno está empedrado de buenas intenciones», y el caso que nos ocupa puede ser una magnífica ilustración del proverbio. Quienes apuestan por este concepto como fundamento de una re-visión de las actividades físico-deportivas y la educación física lo hacen con las mejores intenciones, aunque para su desarrollo empleen recursos teóricos ya conocidos y aceptados, a veces de una forma alternativa a la original, y en su resultado se publiquen textos que, lejos de iluminar, oscurecen lo ya sabido e impiden ver con claridad el camino por andar. Aun así, la carga valorativa de esta vía la hace poco recomendable: no se trata de hacer juicios de valor, sino de valorar los juicios propios y ajenos sobre una porción de realidad que transformamos en objeto de estudio con la mejor de las intenciones.

La vía medieval también tiene su propio lema: Pluralitas non est ponenda sine necessitate, no se debe postular la pluralidad sin necesidad. Esta es una de las muchas formulaciones de lo que ha venido en conocerse como la navaja de Ockham, o principio de parsimonia. Según este principio, las teorías más sencillas son preferibles a las más complejas en igualdad de condiciones y resultados explicativos. Esta es la vía que me gustaría explorar, y mi conclusión anticipada la siguiente: el concepto OM no es necesario para ofrecer a los motricistas*ⁱ un sistema (praxiológico) de análisis de la ludomotricidad con el que sustentar sus intervenciones motrices. Bien al contrario, su presentación como elemento epistemológico de primer orden y principio operativo fundamental de programación puede llegar a entorpecer la defensa de nuestra posición académica y empobrecer la comprensión de las situaciones motrices aplicada a la intervención educativa (Parlebas, 1996a, 1996b).

2 SPÓRTICA: ¿verdadera razón de ser del objetivo motor?

El concepto OM es el mascarón de proa de un proyecto científico denominado Spórtica cuya principal aportación operativa es clasificar las actividades físicas y deportivas (AFD) de una forma específica (Rodríguez Ribas, 2018): por lo tanto, si la clasificación por OOMM es pragmáticamente pertinente, desde un punto de vista científico, pedagógico, didáctico, etc., el proyecto es válido porque el concepto en que se basa es sólido. Aunque se pueda alegar, con razón, que esta inquietud teleomotriz es muy anterior a la fundación de la Sociedad Internacional de Spórtica en mayo de 2019 (Rodríguez Ribas, 1997), al artículo OM es muy difícil de entender sin esta clave: «La Spórtica es ciencia, diseño de actividades y aplicabilidad (educación física, recreación, competición), siempre desde el objetivo motor» (pie de la foto que ilustra la sección Objetivos motores y Spórtica).

En tanto que proyecto institucionalizado, Spórtica parece venir a subsanar carencias importantes de la praxiología motriz, pero, en realidad, se apoya de manera continua en ella sin dejar suficientemente claros los límites que necesariamente deben separarlas. Si no se creyera que la praxiología motriz presenta defectos insalvables no se emplearían semejantes esfuerzos en el desarrollo y promoción de una nueva disciplina de dudosa necesidad: se dejaría que la lógica de la ciencia siguiera su curso y perfeccionara las redes nocionales de la ciencia de la acción motriz (incluyendo OM si fuera necesario) mediante el uso de las técnicas de investigación adecuadas.

Antes de avanzar se hace imprescindible advertir a quien quiera leer el artículo sobre OM en Wikipedia que las referencias aportadas, tal y como son presentadas hoy (noviembre de 2021), presentan errores, algunos graves, que deben ser subsanados:

- El primer párrafo de la sección Origen del objetivo motor se cierra con una referencia a Parlebas (1981) que induce a pensar que es este autor quien propone el concepto OM, lo que no es cierto.
- En el quinto párrafo de la misma sección, acompañado de una foto del propio Parlebas, se vuelve a hacer una asociación capciosa de las ideas del autor del artículo con el profesor francés.
- En el primer párrafo de la sección Principio identificador... se hace una incorrecta utilización de la citación cuando se atribuye a Parlebas (2001, p. 43) una nota de edición de Lagardera y Lavega en la que se recogen las palabras citadas que son del propio autor.
- En el tercer párrafo de la sección Enseñanza y aprendizaje... se cita a Claude Bayer como un autor que emplea la noción OM, lo que no es exacto.
- En el sexto se vuelve a cometer el mismo error al poner en la pluma de Thorpe, Bunker y Almond una noción que jamás emplean en su concepción de teaching games for understanding (Martínez-Santos et al., 2020).
- En el tercer párrafo de la sección Investigación de las... se modifica la definición de interacción de marca* para asociarla a OM, cuando en realidad se refiere a los «objetivos codificados de un juego deportivo», que no son lo mismo.
- En el último párrafo de la sección Las diferentes actividades físicas y deportes desde los objetivos motores se usa otra vez un concepto de Parlebas (efecto*) de forma muy ambigua y discutible.

ⁱ Todos los términos marcados con un asterisco deben entenderse tal y como son explicado por Parlebas en el léxico de praxiología motriz (1999).

Queda claro a lo largo del texto que el OM es fundamental para esta nueva disciplina, aunque no sea el objeto de estudio de Spórtica: la «ciencia de los deportes y las actividades físicas, y su aplicabilidad» (§0.4, §6.1)ⁱⁱ tiene por objeto de estudio la dinámica de la práctica, que a su vez «se refiere al sentido de las actividades físicas a partir de los objetivos motores». Dicho de otro modo:

La Spórtica se sustenta en el objetivo motor y es una disciplina científica de investigación (ciencia), de diseño de nuevas actividades físicas y deportes y también de aplicabilidad a diferentes ámbitos (educación física, ocio, entrenamiento y competición, enseñanza y aprendizaje de actividades físicas) (§ 6.2).

En el texto no se dan muchas claves para comprender qué significan práctica, dinámica o sentido, aunque su similitud con acción motriz* («proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios individuos que actúan en una situación motriz determinada») y conducta motriz* («organización significativa del comportamiento motor») es enorme: otro toque de atención a la hora de valorar este proyecto y sus logros.

A pesar de todo, pongamos en suspenso esta última cuestión y avancemos como si estuviéramos ante una propuesta totalmente original. Si el OM da sentido a la práctica, y la dinámica de la práctica es el objeto de estudio de la Spórtica, ¿cuál es el valor significativo del OM? Es decir, ¿cómo opera sobre los agentes a la hora de que estos intenten hacer participar su motricidad? Por otro lado, ¿agota el OM el campo de los sentidos ludomotores?: esto es, ¿sólo hay sentido en las prácticas físico-deportivas a partir de los objetivos motores o hay otras fuentes de significado en las situaciones ludodeportivas? En definitiva: ¿qué sentido tiene el OM?

3 El objetivo motor: ¿sentido o sinsentido?

Objeto de estudio y punto de vista son dos condiciones de existencia sine qua non de toda disciplina científica. Los juegos deportivos*, por ejemplo, son un objeto de estudio por el que cualquier ciencia puede interesarse, pero la praxiología motriz es la única ciencia que declara como punto de vista el de los propios

ⁱⁱ Párrafo 2 de la 6ª sección del artículo, versión del 5 de julio de 2021.

juegos deportivos: la pertinencia* praxiológica quiere comprender cómo funcionan los juegos desde el punto de vista de los propios jugadores, tomando como perspectiva la que los agentes ludodeportivos tienen durante su acción.

¿Cuál es la pertinencia de la Spórtica? Ni una sola vez es mencionada a lo largo del artículo. A falta de una mejor opción, se puede asumir que OM es el punto de vista desde el que los autores quieren construir su nueva ciencia:

El concepto de «objetivo motor» surgió en el intento de encontrar un factor (elemento o rasgo) que fuese común a todas las actividades físicas y deportivas. Este factor serviría como principio o criterio capaz de identificar a todas las actividades físicas y deportivas y capaz de diferenciarlas respecto de las actividades que no son actividades físicas y deportivas (§ 1.1).

Nos encontramos ante el sempiterno problema de la delimitación del campo de las AFD, de la definición de las categorías que conforman nuestro «ludorama» (Parlebas, 2008) y nuestros infinitos recursos de intervención. Así, entendemos la ludomotricidad* como «naturaleza y campo de las situaciones motrices que corresponden a los juegos deportivos», la motricidad* como «campo y naturaleza de las conductas motrices», la semiotricidad* como «naturaleza y campo de las situaciones motrices consideradas desde el punto de vista de la puesta en juego de sistemas de signos asociados directamente a las conductas motrices de los participantes», la sociomotricidad* como «campo y características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices»...

Cada definición remite a una propiedad o conjunto de características que hace que los fenómenos sean como son (su naturaleza); la correcta aplicación de esos rasgos distintivos nos permite identificar en la realidad aquellos fenómenos que son similares o equivalentes (el campo), ya sean situaciones motrices en general, o deportes en particular: la intensión y la extensión de los conceptos ¿En qué medida sirve el OM para definir un campo, para identificar una naturaleza? Y si existe la necesidad de hablar de una teleomotricidad, definible, por ejemplo, como naturaleza y campo de los objetivos motores, ¿por qué no considerar seriamente una teleología motriz, o ciencia de la motricidad intencionada? ¿Por qué no...?

Como es de esperar la entrada se abre con una definición: «Objetivo motor se define como la intención de la persona de hacer participar su motricidad» (§ 0.1). OM se compone del sustantivo «objetivo (sinónimos: intención, finalidad, meta, propósito)» y del adjetivo «motor (procedente del sustantivo motricidad), donde “motricidad” es entendida como la presencia y actividad de la corporalidad de las personas en diferentes entornos» (§ 3.1). Sin embargo, esta no es la única manera de definir OM: también es «aspecto de la lógica interna que implica la demanda motriz prioritaria a conseguir por el/los participantes y que da sentido a dicha práctica» (§ 3.3). Nos damos de bruces con una tremenda dualidad: OM es tanto la intención de resolver una tarea como la tarea misma.

En realidad, no ha lugar a la sorpresa, ya que esta definición ambivalente queda expuesta desde el primer párrafo del artículo: la primera afirmación («Objetivo motor se define como la intención de la persona de hacer participar su motricidad») se acompaña de: «Los objetivos motores están presentes en todas las actividades físicas y deportivas porque sus finalidades o propósitos principales para practicarlas siempre van dirigidos a la participación de la motricidad de las personas» y «Los objetivos motores muestran la identidad y la esencia de las actividades físicas y deportivas y únicamente aparecen en ellas».

En conjunto, las tres afirmaciones parecen componer una definición operacional*, aunque de su utilización no resulte posible operación alguna: la tercera es una reformulación de la segunda que contiene una declaración de principio (los OOMM muestran la identidad y la esencia de las actividades física y deportivas) y una condición empírica indemostrada (y únicamente aparecen en ellas), y la segunda es una afirmación tautológica (los OOMM están presentes en todas las actividades físicas y deportivas) ya que emplea como explicación el contenido esencial de la propia definición (porque sus finalidades o propósitos principales para practicarlas siempre van dirigidos a la participación de la motricidad de las personas).

El concepto OM, así concebido y explicado, es un sinsentido. En primer lugar, porque la intención de hacer participar la motricidad no implica necesariamente que haya motricidad o que, de haberla, sea intencional: ni todas las intenciones se transforman en acto (yo, por ejemplo, tengo cada mañana la intención de jugar al golf, pero mis palos siguen acumulando polvo en el camarote) ni todos los comportamientos están organizados de acuerdo a una intención (como perfectamente sabe quién haya tenido la oportunidad de enseñar a jugar al baloncesto a principiantes muy principiantes). Es evidente que para comprender la lógica interna de las situaciones motrices debemos tener en cuenta que la acción es siempre situada (Goffman,

1964, 1969), que la decisión es el problema clave la acción (Parlebas, 1970), y que resulta casi imposible valorar una decisión sin conectarla con las consecuencias anticipadas que un agente racional denominaría sin problemas objetivos (Daval, 1981), pero no es esta la línea argumental expuesta en la Wikipedia.

En segundo lugar, es un sinsentido emplear el mismo término para referirse a dos fenómenos diferentes, por muy conectados que puedan estar. Tanto en las definiciones como en los ejemplos, se pueden encontrar al menos tres acepciones diferentes de objetivo (motor): el objetivo motor en tanto que decisión motriz* (subrol elegido, espacio ocupado, anticipación y preacción...), el objetivo en tanto que consecuencia competitiva de la acción realizada (acabar antes, llegar más lejos u obtener más puntos para obtener la victoria), y el efecto deseado tras la realización de una serie de actividades cuidadosamente planificadas (aprender a tirar con arco, rebajar las pulsaciones a un determinado ritmo de carrera, aumentar la proporción de masa magra corporal...). Todos estos objetivos aparecen mencionados en el artículo para referirse a OM, pero ni son iguales ni son equivalentes ni nos conviene tomarlos como tales.

En definitiva: ¿qué sentido tiene el OM? En el mejor de los casos, varios, pero en el pecado va la penitencia, porque un proyecto tan ambicioso como el de Spórtica no puede avanzar a lomos de esta desbocada polisemia. La clave de la acción motriz es la relación dialéctica entre un sistema y un agente que se encuentran en lo que venimos a llamar lógica interna*: una gramática que sólo existe en las personas sometidas por ella, pero identificar ambas perspectivas (la del juego y la del jugador) con un mismo término impide señalar lo que tienen de particular, confunde sobre lo que tienen en común y bloquea el camino de su investigación.

4 el objetivo motor: ¿alfa u omega?

Una de las proclamas más frecuentes a lo largo del artículo es que el OM «es un rasgo común a todas las actividades físicas y deportivas» (§ 2.1), que es «el principio que identifica, origina y guía a todo el universo de las actividades físicas y deportivas» (§ 2.2). Este principio identificador dice así:

Allí donde se encuentre un objetivo motor se habrá identificado una actividad física o deportiva; y si se

identifica una actividad física o deportiva es porque está asociada a algún objetivo motor (a alguna intención de una persona de hacer intervenir su motricidad) (§ 2.2).

Se nos dice que una actividad es físico-deportiva si y solo si posee un objetivo motor, lo que tiene una estructura lógica bicondicional ($AFD \iff OM$) de cuya tabla de verdad se deduce que el segundo elemento es verdadero si el primero lo es, o cuando el segundo elemento es falso si el primero también lo es. Sea pues OM la intencionada puesta en juego del cuerpo: hay tareas que nunca consideraremos ludodeportivas cuya demanda es motriz, puesto que el grado de éxito alcanzado por los agentes en su cumplimiento depende de que sus comportamientos motores sean congruentes con respecto a las condiciones espaciotemporales, materiales y relacionales de la situación: apilar ordenada y correctamente en el almacén el último envío recibido desde la central, repartir el correo de portal en portal y podar los árboles de la calle mayor son tareas que también apelan de manera inequívoca a la intención y la corporalidad de las personas.

Hay una multitud de oficios y labores en los que la consecución del objetivo se ve comprometida cuando quien lo desempeña no domina suficientemente las técnicas corporales correspondientes, está fatigado o no dispone de la fuerza suficiente. Y este es también el caso de un campo que tampoco incluimos en la ludomotricidad: el de la música, o melomotricidad (disculpen el neologismo). Por tanto, afirmar que todas «las actividades físicas y deportivas coinciden en que (sic) el objetivo a alcanzar es de carácter motor» resulta ser una tautología que tampoco se resuelve señalando que «tocar una melodía al piano» no produce un resultado conectado directamente con la intención de una persona de hacer participar su motricidad. ¿No depende acaso la ovación del público de la configuración corporal de los actos de quienes integran de manera virtuosa en su esquema corporal* esos complejos objetos que llamamos instrumentos musicales? ¿Y no se ven afectados también en muchísimas ocasiones por la interacción con quienes comparten un único objetivo que sólo puede ser alcanzado con éxito por la puesta en juego, aquí y ahora, de comportamientos corporales, motores, automatizados tras largas horas de estudio en solitario, y coordinados tras largas sesiones en conjunto? Palos del diablo y baquetas: ¿cuál es la diferencia?

La clave de la ludomotricidad no es la corporalidad ni el movimiento: en eso estamos todos de acuerdo y

con eso resolvemos el problema del ajedrez. La clave de la ludomotricidad es poner la corporalidad al servicio de una tarea que es un fin en sí misma, no que la definición de la tarea (que etimológicamente significa, precisamente, encargo, encomienda) incluya condiciones de éxito que el agente puede tomar como objetivo: una competición motriz* es un tipo de tarea, pero no la única que pone en marcha la acción ludomotriz.

Esta función práxica*, el santo grial que la Sportica parece venir a presentarnos con el nombre de OM, nos permite desde hace tiempo distinguir de forma radical ludomotricidad y ergomotricidad* y, en tiempos más recientes, situar los eSports fuera de los juegos deportivos: la lógica laboral hace de la motricidad un medio para un fin externo, y cualquier modificación de la tarea es válida siempre que permita un mayor rendimiento económico, ya sea mediante el uso de sistemas automáticos de seguimiento de los productos o la provisión de patinetes eléctricos o motosierras; y en los videojuegos competitivos «la motricidad solicitada es de naturaleza sustitutiva, no constitutiva, sometida a una recodificación y digitalización que transforma las interacciones motrices en e-teracciones gráficas entre avatares» (Bordes & Martínez-Santos, 2020).

En los juegos deportivos la tarea es medio y fin al mismo tiempo, ya que el fin es resolverla con los medios establecidos por el juego, siendo este el sentido original de los objetivos lúdicos de Suits (Martínez-Santos, 2014). Cuando Suits incluye los objetivos en su definición de juego lo hace para destacar lo absurdo de su naturaleza: la razón de ser del juego es la voluntaria utilización de medios ineficientes por mor de una «actitud lúdica» que alimenta esa voluntad, y no tanto los «objetivos pre-lúdicos» (que una pelota alcance unas determinadas coordenadas espacio-temporales), que son estados de cosas, ni los «objetivos lúdicos» (ganar el open británico de golf), que son consecuencias del juego ya creado y dan sentido a unos «medios lúdicos» que son una selección de los infinitos modos de hacer. Al proponer «la intención de la persona de hacer participar su motricidad» como principio identificador de las AFD volvemos encontrarnos con la reinterpretación de un concepto que nada parece aportar: si remite a la función práxica, no hace falta, y si no lo hace, fracasa en su intento de desarrollar sus propias pertinencia y especificidad, como veremos un poco más adelante.

Además, OM es una noción doblemente discutible porque disponemos de un concepto ya conocido y

aceptado que nos permite identificar unívocamente y sin problemas nuestro campo profesional: la conducta motriz*. Todas las situaciones ludomotrices, con independencia de su arraigo institucional o lógica estructural, movilizan las conductas motrices que les son propias porque los comportamientos que se pueden ver desde fuera son plenamente significativos para los agentes con independencia de lo que rodee a la situación. Cuando Parlebas titula su primer gran artículo La educación física «desmenuzada» (Parlebas, 1967)(Parlebas, 1967)(Parlebas, 1967)(Parlebas, 1967)(Parlebas, 1967)(Parlebas, 1967)(Parlebas, 1967) se inspira en una obra (El trabajo desmenuzado de Georges Friedmann, 1957) que critica la pérdida de sentido que el trabajo moderno tiene cuando las tareas que se deben desempeñar son tan pequeñas, tan minúsculas, tan especializadas, que la persona no se puede sentir parte de un proceso de producción con sentido de principio a fin. ¿No es a esto, precisamente, a lo que nos aboca una colección artificial y descontextualizada de OOMM?

La defensa de una educación física moderna que no sea una mera tecnología y se entienda como educación motriz aspira a devolver a la persona el protagonismo que solo una actividad plena y completa puede darle. Por eso el concepto situación motriz* es tan importante, y por eso acción motriz* es el objeto de estudio de la praxiología motriz y punta de lanza de la educación física (Parlebas, 2006): so pena de renunciar al protagonismo que nadie puede arrebatarle, la persona que actúa no necesita objetivos para actuar, porque no puede carecer de ellos, si acaso el acompañamiento educativo adecuado para ser capaz de conjugar en su acción las conductas propias de cada situación. Las conductas motrices son como los signos de una lengua: unidades significantes con las que nos hacemos con el mundo, en las que nos mostramos ante él al actuar y mediante las cuales lo transformamos, llegado el caso, al emplearlas con el sentido adecuado.

Tomar el OM como «principio que identifica, origina y guía a todo el universo de las actividades físicas y deportivas» supone un doble peligro: por activa, porque reintroduce en nuestro campo actividades que no le pertenecen y ya habían quedado excluidas; y, por pasiva, porque aparta de nuestro pensamiento elementos y nociones básicas, fundamentales, radicalmente necesarias para ofrecer argumentos científico y propuestas de intervención doblemente pertinentes. OM no parece ser principio de nada, sino el fin de una manera brillante de concebir y analizar las prácticas ludomotrices, defender la educación física, y formar

para la acción ciudadana desde la acción motriz. ¿Alfa? No lo creo. ¿Omega? Sin duda alguna.

5 El desbarajuste de las clasificaciones

Otra cuestión importante merece nuestra atención: el OM como criterio de clasificación. Adelanto de nuevo la conclusión: el concepto OM confirma su impertinencia epistemológica cuando «las grandes categorías de prácticas físicas desde sus objetivos motores» contienen actividades que pertenecen a distintos dominios de acción motriz, y su falta de especificidad cuando no se consigue proponer un sistema de categorías mutuamente excluyente.

La clasificación* por dominios de acción motriz* es la piedra angular de la praxiología motriz y la educación física (Parlebas, 2003), pero con ella no se agota, ni por asomo, el análisis de la lógica interna* de las AFD. La lógica interna es un sistema de relaciones con cuatro ejes: el espacio, el tiempo, los objetos y los demás. Las relaciones con el espacio y con los demás, los vectores espacial y social, afectan de tal manera a las condiciones de acción que la incertidumbre* generada en función de su configuración (medio estable o inestable, presencia o ausencia de adversario) es el criterio de clasificación elegido por Parlebas: no es un dato menor que la clasificación por dominios fue presentada en un artículo titulado La educación física: una educación de las conductas de decisión (1970: Parlebas, 2017, p. 117 y ss.). Sin embargo, nada nos impide profundizar en estos vectores o tomar los otros dos para definir clases de acción motriz en función de la estructura del vector espacial (circuito o espacio de uso libre, con portería o sin portería, con o sin subespacios, etc.), del vector temporal (con memoria o sin memoria, tipo de suprajuego, etc.), del vector material (con objeto o sin objeto, tipo de arma, etc.), u otros rasgos de las redes de comunicaciones motrices (estabilidad, ambivalencia, simetría, etc.).

Cualquier rasgo (pertinente) nos puede servir para afinar nuestra categorización de las AFD y orientar nuestras decisiones didácticas, pero acumular o privilegiar rasgos sin criterio es mala praxiología. En esta ocasión también, nos encontramos con redundancias e inconsistencias que se materializan en tres propuestas que solo se presentan para destacar a continuación sus múltiples y graves problemas:

- La primera (1997) propone agrupar los «objetivos motores principales de deportes, de juegos

tradicionales, de actividades de expresión corporal y de actividades de condición física» en tres grupos:

- loco-motores: rugby, tiro al plato, kárate...
 - iso-motores: fisio-culturismo, saltos de trampolín, surf, malabarismo...
 - mio-motores: ejercicios respiratorios, hipertrofia muscular, aeróbic...
- En 2000 se emplean cinco categorías:
- situar el móvil en un espacio y/o evitarlo: hockey, voleibol, pelota vasca...
 - efectuar y/o evitar traslaciones: carreras atléticas, halterofilia, tiro...
 - combatir cuerpo a cuerpo y/o evitarlo (con o sin implemento): boxeo, lucha canaria, esgrima...
 - reproducir modelos: castellers, baile deportivo...
 - efectuar actividades interoceptivas: taichí, yoga...
- En 2020, ya desde la Spórtica, se clasifican los OOMM de «juegos deportivos, actividades físicas de expresión y actividades físicas utilitarias»:
- objetivos motores de (sic) superar distancias espaciales hacia un blanco físico o humano: deportes de invasión, de raqueta, golf, carreras, saltos, lanzamientos; juegos de persecución y captura; tiro, bolos, paintball, billar...
 - objetivos motores de realizar formas motrices: deportes artísticos, teatro, mimo, juegos simbólicos, bailes, danzas, actividades circenses, canta-juegos, cuenta-juegos, actividades escénicas como teatro u ópera...

- objetivos motores de actuar sobre los componentes corporales mecánicos/energéticos/sensoriales: ejercicios de condición física, modalidades de aeróbic, ejercicios funcionales, habilidades motrices básicas, psicomotricidad, CrossFit, relajación, yoga, introyección motriz...

A vuelapluma:

- Con respecto a la primera clasificación, ¿no podrían los saltos de trampolín estar en las tres categorías ya que se trata de un concurso acrobático (iso-motor) que exige un estricto control postural (mio-motor) para recorrer la distancia hasta el agua (loco-motor)?
- Con respecto a la segunda clasificación, ¿es correcto poner en el mismo nivel categorial intenciones concretas (situar el móvil) y descripciones genéricas (reproducir modelos)?
- Con respecto a la tercera clasificación, equivalente a la primera, ¿es posible un sistema de categorías construido a partir de un corpus que mezcla situaciones ludomotrices (baloncesto o golf), situaciones no motrices (teatro, ópera), efectos deseados (ejercicios de condición física y funcionales) y hasta corrientes de educación física (psicomotricidad)?

Estas cuestiones son suficientes para constatar que OM es un concepto que se muestra por ahora fallido en su aplicación: poner en la misma categoría juegos deportivos como rugby, tiro al plato y kárate (la locomotricidad del primer sistema) o duelos individuales y colectivos, concursos y carreras, golf, tiro y billar... (objetivos motores de superar distancias espaciales, en el tercer sistema) significa tomar la relación con el espacio como un fenómeno meramente newtoniano, no práxico: una vuelta a las perspectivas analíticas que Hernández Moreno (1988) criticaba con tanto ardor como razón hace más de treinta años. No existe un único espacio ludomotor, porque lo distintivo no es el espacio tridimensional, sino la relación que los agentes establecen con él, o con el resto de agentes a través de él (Parlebas, 1974a, 1974b): el espacio psicomotor y el espacio sociomotor son esencialmente diferentes porque en sociomotricidad forma parte de las decisiones motrices propias y ajenas, porque los procesos de anticipación* y preacción*, la semiotricidad social en definitiva, se desarrolla en un espacio dotado de sentido por las posibilidades de uso que los jugadores le atribuyen. Y tampoco existe un único tiempo ludomotor: mientras el tiempo del atletismo es el

de la biomecánica, el tiempo del baloncesto es el de inteligencia sociomotriz* y la decisión: no es lo mismo llegar antes que llegar a tiempo.

Cada dominio de acción motriz remite a principios de acción* propios y transferibles (Parlebas & Dugas, 1998). Es una pena que no se haya vinculado OM con ellos, aunque al hacerlo se debería darles paso, porque un análisis pormenorizado de los principios de acción podría sacar a la luz el peso específico de cada vector de lógica interna haciendo necesario, quizás, hablar de familias, subconjuntos, hasta de subdominios. ¿Acaso no sabemos ya que la comotricidad* y la «intermotricidad alterna» (Martínez-Santos, 2020) basculan sobre la sociomotricidad poniendo a prueba los axiomas praxiológicos? La ludomotricidad es tan amplia y compleja que exige una mirada sistémica y flexible, tanto en la explicación como en la conceptualización.

En un giro argumental inesperado, tras defender la existencia de categorías de OOMM independientes de los dominios de acción motriz se dice que hay diferentes categorías de AFD (juegos deportivos, actividades físicas de expresión y actividades físicas utilitarias) y que «el sentido de las actividades físicas y deportivas (la dinámica de la práctica) se encuentra en el objetivo motor (lógica interna), conjuntamente con factores asociados necesarios para la práctica, aunque el “peso” de uno y otros es diferente en cada categoría» (§ 5.4). La mera distinción de una clase denominada actividades físicas de expresión remite a los tres grandes dominios semiotores: la semiotricidad funcional, la socioafectiva y la referencial (Parlebas, 2001, p. 411 y ss.).

Sin embargo la identificación de unos supuestos factores asociados (el marcador, por ejemplo) por oposición a la lógica interna (objetivo motor) de un juego deportivo lleva a la siguiente afirmación:

La dinámica de la práctica de los juegos deportivos depende del objetivo de superar distancias espaciales (objetivo motor) pero no tanto de la memoria de resultados o puntos (factor asociado). Por ejemplo, el juego de baloncesto prosigue (objetivo motor: “introducir el balón en el aro de los contrarios”), a pesar de que los jugadores no siempre están atentos al marcador (factor asociado) (§ 5.4.1).

El baloncesto es un duelo colectivo simétrico, cuya diana está protegida por un subespacio, a tiempo límite y

con tres pasos de marca: lejos de ser un factor asociado, ¡el soporte de marca es la fuente de sentido de la práctica de la que tanto se nos habla a lo largo del artículo!, y cualquier intento de comprender la dinámica de la práctica que suponga que jugar mal (no estar atento al marcador) es el juego (el tiempo no es lógica interna) nos invita a cruzar las puertas del infierno para apuñalarnos de inmediato con la mismísima navaja de Ockham...

6 En conclusión: «Do not block the way of inquiry»

Nuestra responsabilidad como formadores de formadores es ofrecer a los motricistas una cualificación avanzada y coherente que ni oculte la complejidad del estudio de la acción motriz ni la haga más compleja que lo necesario. Nuestra responsabilidad como comunidad científica es moderar las iniciativas individuales mediante la reflexión compartida, pública y sincera que se ajuste lo más posible a la concepción que Peirce, el más grande filósofo americano, tenía de la ciencia:

No llamo ciencia a los estudios solitarios de un hombre aislado. 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, [solo entonces] llamo a su vida ciencia (1905).

La exposición anterior permite afirmar que, hoy en día, el objetivo motor impide comprender correctamente la lógica interna de las situaciones ludomotrices, y solo por este motivo debe ser radicalmente reconsiderado. Para Peirce, la primera regla de la razón es «Do not block the road to inquiry»:

A esta primera, y en cierto sentido única, regla de la razón, que para aprender se debe desear aprender, y al desearlo, no quedarse satisfecho con lo que ya se está inclinado a pensar, le sigue un corolario que por sí mismo merece ser inscrito en cada pared de la ciudad de la filosofía: No bloquear el camino de la investigación (Peirce, 1899),

y cabe afirmar con rotundidad que tanto objetivo motor como Spórtica pueden ser obstáculos importantes para el desarrollo de la educación física científica y la difusión de la corriente educativa de la acción motriz: no se trata de imponer una determinada construcción de la realidad, sino de admitir que existen ciertos

límites retóricos y epistemológicos a los que nos debemos.

En su actual configuración y desarrollo «objetivo motor» es un no-concepto: los resultados de su utilización son una definición ambivalente e inestable, un corpus de actividades difuso e incoherente, una indiferenciación de los procesos de acción motriz y los procesos de intervención motriz, una confusión sobre conceptos praxiológicos básicos, una omisión de muchos conceptos praxiológicos básicos, y la propuesta de una nueva disciplina científica que parece el colofón perfecto a semejante desatino.

Me pregunta inicial, personal, era: ¿qué sentido tiene el objetivo motor?, y creo haber dado argumentos para llegar a la conclusión anterior. Pero la respuesta final es en realidad otra pregunta, tan personal como la primera, a la que no puedo contestar en solitario: ¿desde cuándo y por qué ha dejado la praxiología motriz de sernos suficiente para hacer avanzar nuestra disciplina y nuestra profesión?

EL JOGO DA CAPOEIRA, UN MARAVILLOSO JUEGO TRANSGRESOR.

ABORDAJE DESDE LA SPÓRTICA

JOGO DA CAPOEIRA, A WONDERFUL TRANSGRESSIVE GAME.

APPROACH FROM SPORTICS

Autores: Ribas, J.P. Universidad de Málaga (España); Jaqueira, A. R. Universidad de Coimbra (Portugal). Contacto: anarosajaqueira@fcdef.uc.pt

Recibido: 26.07.2022

Aceptado: 22.11.2022

Resumen

El Jogo da Capoeira tiene sus variantes, según los mestres, según los estilos, según las localizaciones geográficas, y, no obstante, conservan características de práctica coincidentes. Los análisis previos del Jogo no deportivizado son discrepantes ¿es una coreografía que representa un combate o es un combate real con apariencia de coreografía? El objetivo del presente estudio es descubrir la lógica interna del diseño del Jogo da Capoeira desde la Spórtica. Para ello se han puesto en relación los objetivos motores del Jogo con las restricciones para alcanzar los objetivos motores. El paso previo fue describir y categorizar los objetivos motores y sus restricciones (los factores asociados, los elementos del entorno motor y la previsión de incertidumbre motriz). Los resultados sugieren que el Jogo da Capoeira conserva las características de juego tradicional (es semiestandarizado), y presenta semiestabilidad (improvisación). La dificultad y complejidad para alcanzar los dos objetivos motores del Jogo se pone de manifiesto cuando se permite a los dos jugadores pasar de la más pura cooperación coreográfica a la oposición del combate. El Jogo da Capoeira es un maravilloso juego transgresor.

Palabras clave: Jogo da Capoeira, lógica interna, Spórtica, objetivos motores, juego transgresor, Praxiología motriz

Abstract

Jogo da Capoeira has its variants, according to the mestres, according to the styles, according to the geographical locations, and, nevertheless, they retain similar characteristics of practice. The previous analyzes of the non-sportive Jogo are discrepant. Is it a choreography that represents a combat or is it a real combat with the appearance of a choreography? The objective of this study is to discover the internal logic of the design of the Jogo da Capoeira from Sportics. For this, the motor goals of the Jogo have been related to the restrictions to achieve the motor goals. The previous step was to describe and categorize the motor goals and their constraints: the associated factors, the elements of the motor context and the forecast of motor uncertainty. The results suggest that Jogo da Capoeira preserves the characteristics of traditional games (it is semi-standardized), and presents semi-stability (improvisation). The difficulty

and complexity to achieve the two motor goals is revealed when the two players are allowed to go from the purest choreographic cooperation to the opposition of combat. Jogo da Capoeira is a wonderful transgressive game.

Keywords: Jogo da Capoeira, internal logic, Sportics, motor goals, transgressive game, Motor Praxeology

Introducción

Son numerosos los estudios históricos sobre el origen, localizaciones regionales y la difusión de la Capoeira (Fontoura y Guimarães, 2008), y sobre sus correspondientes contradicciones entre la cultura popular y el poder establecido (Cirqueira Falcão, 2006).

Desde una perspectiva sociocrítica, “...el Jogo construye un sentimiento de pertenencia a la comunidad, produce procesos educativos descoloniales, ya que problematiza el racismo, las diferencias culturales y desigualdades sociales, mediante una pedagogía intercultural...” (De Sousa Cordeiro y Da Silva Araújo, 2018, pág. 137).

La Capoeira ha adquirido varios formatos (Araújo, 1997): juego (Jogo), lucha, deporte, arte, autodefensa, gimnasia o método didáctico. El Jogo (da Capoeira) reúne a un conjunto de prácticas locales originarias, entre otros, los Jogos bahianos o los Jogos cariocas (Jaqueira y Araújo, 2012). El Jogo es una práctica dependiente de alguna asociación o grupo de practicantes alrededor de un “mestre” (maestro), cada una con su estilo (Almeida, 1994) y con su denominación (Rego, 1968).

Aún las notorias diferencias de organización y de práctica entre las diferentes variantes del Jogo, se detectan puntos en común. Durante un encuentro los participantes establecen un diálogo corporal donde el intercambio de gestos construye significados transmisores de sentimientos e ideales personales y culturales, sin ganadores o perdedores (Silva y Ferreira, 2012). El espacio, las gestualidades y los factores relacionales entre los participantes constituyen actos reconocidos desde la herencia de una tradición (Dias, 2010).



Figura 1. Exhibición de Jogo (da Capoeira)

Ya desde la lógica interna, "...la capoeira es tal vez la única modalidad de danza-lucha en la que se danza y se lucha a la vez; y que la cooperación motriz (en el plano real) se acompaña de una oposición ficticia (en el plano simbólico)." (Mateu y Lavega, 2017, pág. 8).

La consideración del Jogo como actividad expresiva analizada desde la Praxiología motriz no parece estar acorde con el estudio del Jogo como juego deportivo (siguiendo a Hernández Moreno, 1994), en el que las interacciones de cooperación (para exhibir la belleza de movimientos) y la oposición (para realizar engaños y sorprender al otro) lo convierten en un "juego técnico-táctico que implica la imprevisibilidad, estrategias, improvisación, creatividad y toma de decisiones" (De Melo, 2015, pág.177). Una acertada "mandinga" (malicia, engaño) conduce a reconocer tres instancias "...un momento inicial cooperativo, otro de súbita oposición (que pone fin a la cooperación), y un restablecimiento de la lógica cooperativa." (Sangiao, 2015, pág. 1).

Entonces, el Jogo da Capoeira aún no deportificado (Jaqueira y Araújo, 2013) ¿es una actividad motriz artística-expresiva o es un juego deportivo de enfrentamiento motor (Parlebas, 2001)?

Esta aparente discordancia incita a una mayor profundización en cuanto a cómo está diseñada la lógica interna del Jogo, de modo que se lleguen a deducir las posibilidades para la práctica que permite el Jogo. Proponemos abordar este estudio desde la Spórtica, es decir, poniendo en relación los objetivos motores con las restricciones para alcanzar los objetivos motores: los factores asociados (Ribas y Hernández Moreno, 2020), el entorno motor (Hernández Moreno et al., 2000) y la incertidumbre motriz prevista (Ribas, 2018).

El presente estudio tiene como objetivo "descubrir la lógica interna del diseño del Jogo da Capoeira desde la Spórtica".

Metodología

Contextualización

Para el estudio se escogió el contexto de práctica libre e informal del Jogo da Capoeira. Libre e informal significa que la práctica no se rige por una regulación federada (Parlebas, 2001) y no es competitivo (sin ganadores o perdedores) (Silva y Ferreira, 2012). Es la Capoeira en la calle, en el gimnasio o lugar de aprendizaje.

A efectos del presente estudio se distinguieron dos momentos:

- La coparticipación. Es el momento en el que una pareja de participantes está en la dinámica de la práctica (Ribas y Hernández Moreno, 2020), realizando los movimientos de Capoeira dentro de la roda (espacio de la práctica).
- El encuentro. El encuentro comienza con la organización de la roda (círculo de las actividades) según número de participantes y músicos, y con el inicio de la música se prosigue con todas las coparticipaciones, y acaba con el final de la música.

Procedimientos

Para descubrir la lógica interna del diseño del Jogo desde la Spórtica se siguieron dos pasos: categorización de los componentes del diseño del Jogo (objetivos motores y sus restricciones) y puesta en relación entre los objetivos motores del Jogo y sus restricciones

1. Categorización de los componentes del diseño del Jogo

La categorización de los componentes del diseño del Jogo precisó dos procedimientos:

1.1. Se describió el Jogo según los componentes del diseño. Los componentes del diseño se refieren a los objetivos motores (Hernández Moreno et al., 2000), y a las restricciones para alcanzar los objetivos motores:

- Los elementos estructurales del entorno motor: gestualidades permitidas, espacio, tiempo y comunicación motriz (desde Hernández Moreno, 1994), donde se pone con relación al participante con los elementos del entorno motor (según el procedimiento de Parlebas, 2001).

- La incertidumbre motriz prevista para la práctica (Navarro Adelantado, 2002; Parlebas, 2001).

- Los factores asociados (Ribas y Hernández Moreno, 2020).

1.2. Se procedió a categorizar la anterior descripción de los objetivos motores y de las restricciones para alcanzar los objetivos motores: tipo de objetivos motores y tipo de factores asociados (Ribas y Hernández Moreno, 2020), tipo de entornos motores y sus elementos (Hernández Moreno et al., 2000) y tipo de incertidumbre motriz prevista (Ribas, 2018).

2. Relación entre los objetivos motores y sus restricciones

Se establecieron las relaciones entre los objetivos motores y las categorías resultantes de la descripción de las restricciones para alcanzar los objetivos motores; cada color se corresponde con tipo de relación (esos mismos colores se mantienen en las figuras 2 y 3 (prismas), en la tabla 2 y en los títulos de tres de los apartados de la discusión). Los tres tipos de relaciones y sus colores son las siguientes:

- Relación objetivos motores-factores asociados (color rojo) (según Ribas y Hernández Moreno, 2020).

- Relación objetivos motores-entornos motores y sus elementos (color azul) (según Hernández Moreno et al., 2000).

- Relación objetivos motores-incertidumbre motriz prevista (color verde) (según Ribas, 2018).

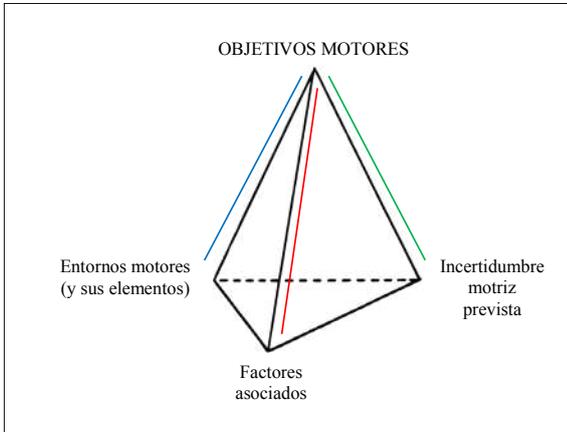


Figura 2. Relaciones entre objetivos motores y sus restricciones, dentro del Prisma del Diseño (cada color se corresponde con un tipo de relación)

Presentación de los resultados

La descripción de los componentes del diseño del Jogo da Capoeira y sus categorías se presentan en una tabla.

Las relaciones entre objetivos motores y categorías resultantes de las restricciones para alcanzar los objetivos motores se presentan en otra tabla (tabla 2) y en la figura del Prisma del Diseño (figura 3).

Resultados

1. Descripción de los componentes del diseño del Jogo da Capoeira y sus categorías resultantes

Tabla 1. Descripción de los componentes del diseño del Jogo da Capoeira y sus categorías

Categorías:

| OBJETIVOS MOTORES: | |
|--|---|
| - Improvisar combinaciones de movimientos permitidos, acorde con el co-participante y el toque del berimbau (berimbau, un instrumento musical) | - Producir formas motrices |
| | - Superar espacios motores (entre los co-participantes y en los derribos) |

-Casi-golpear/derribar al co-participante, y evitarlo (a veces el derribo es real)

RESTRICCIONES:

| | | |
|---------------------|---|--|
| Factores asociados: | <ul style="list-style-type: none"> - Se debe simular un combate, incluso momentáneamente llegar a ser combate real - Se espera respecto a las combinaciones de movimientos: fluidez y creatividad, sincronización y adecuación (según el toque del berimbau y según movimientos del co-participante), y perfección y precisión de los movimientos - La intensidad y velocidad musical del berimbau (instrumento musical) indica a los co-participantes que deben seguir un estilo (regional, angola) y una intensidad de movimientos | <ul style="list-style-type: none"> - Referencia temática (simular un combate) y referencias estéticas (cambiantes según el toque del berimbau) - Aún con una intención momentánea de combate real, no hay puntuación |
|---------------------|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| Elementos estructurales de los entornos motores: | <p>-Gestualidad. Movimientos permitidos en cada estilo y los incitados por el toque de berimbau (toque repetitivo o cambiante). Movimientos: ginga, floridos (adornos, por ejemplo acrobáticos), simulación de golpes y derribos (a veces derribos reales), esquivas.</p> <p>-Relación del participante con:</p> <ul style="list-style-type: none"> . El espacio. La composición de la roda (círculo para la actividad de los participantes) se predetermina antes de comenzar el encuentro con todos los participantes (los jugadores y los músicos) . El tiempo. Duración indeterminada de cada coparticipación. Velocidad de los movimientos según el estilo (indicado por el toque del berimbau) . Co-participantes. Los emparejamientos no siempre se establecen antes de comenzar el encuentro: van pidiendo turno para entrar (“compra”), se sustituye uno de la pareja por otro o una pareja por otra Comunicación motriz cooperativa con instantes de oposición (“mandinga”, | <p>Semi-estandarización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de comenzar el encuentro se decide el espacio acorde con el número de participantes - Antes de comenzar la coparticipación se decide el emparejamiento <p>Semi-estabilidad:</p> <p>durante la coparticipación se va decidiendo la duración, los movimientos permitidos y la comunicación motriz</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | malicia, engaño) | |
| | - Intentar que no haya paradas en el encadenamiento de movimientos, que sean perfectos y acorde con la música y el co-participante, y sin llegar a golpearlo/barrerlo (a veces sí). Dos objetivos motores bien diferenciados | - Poner dificultad y complejidad para el logro de dos objetivos motores diferentes |
| Incertidumbre motriz prevista: | - Desconocimiento del encadenamiento de movimientos que empleará el co-participante | - Incluir elementos fluctuantes del entorno motor |
| | - Posibilidad de que la intensidad se cambie durante la coparticipación | - Posibilidad de cambios en los factores asociados |
| | - Indeterminación temporal y relacional | - Permitir que la actividad sea inestable |

2. Relaciones entre los objetivos motores del Jogo da Capoeira y las categorías resultantes de la descripción de las restricciones

Tabla 2. Relaciones entre objetivos motores del Jogo da Capoeira y categorías resultantes de las restricciones para alcanzar los objetivos motores (cada color se corresponde con un tipo de relación)

| | |
|--------------------|---|
| Objetivos Motores: | - Producir formas motrices |
| | - Superar espacios motores (entre los co-participantes y en los derribos) |
| Restricciones: | RELACIONES ENTRE OBJETIVOS MOTORES Y SUS RESTRICCIONES: |
| Factores | - Referencia temática (simular un combate) y referencias estéticas |
| | Actividades praxiomotrices |

| | | |
|--|--|--|
| | (cambiantes según el toque del berimbau) | resultantes: |
| asociados: | - Aún con una intención momentánea de combate real, no hay puntuación | . Expresión motriz . Juego deportivo |
| Semi-estandarización: | | |
| | - Antes de comenzar el encuentro se decide el espacio acorde con el número de participantes | Entornos para el logro de los objetivos motores: |
| Elementos estructurales del entorno motor: | - Antes de comenzar la coparticipación se decide el emparejamiento | . Entorno corporal |
| | Semi-estabilidad: | . Entornos motores ambiental y social (cooperación y oposición), con semi-estandarización y con semi-estabilidad |
| | durante la coparticipación se va decidiendo la duración, los movimientos permitidos y la comunicación motriz | |
| | - Poner dificultad y complejidad para el logro de dos objetivos motores diferentes | Se pretende provocar inseguridad en los participantes: |
| Incertidumbre motriz prevista: | - Incluir elementos fluctuantes del entorno motor | . Para el logro de los objetivos motores |
| | - Posibilidad de cambios en los factores asociados | . En el uso de las restricciones del entorno motor y de los factores asociados, para el logro de los objetivos motores |
| | - Permitir que la actividad sea inestable | |

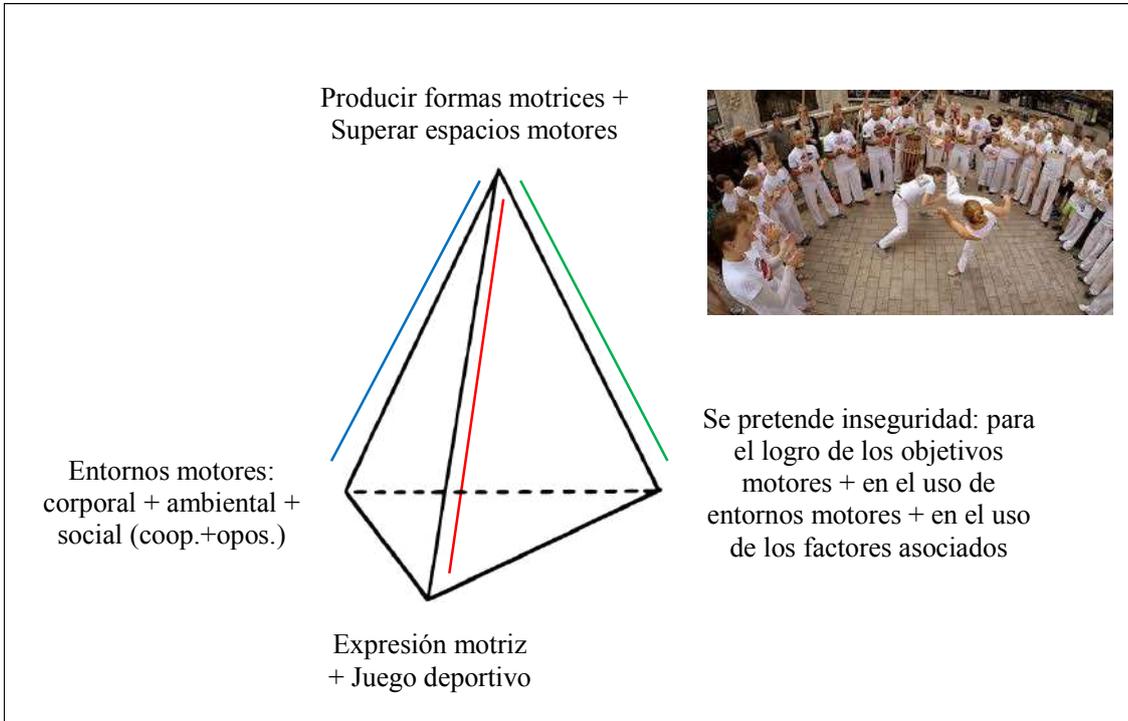


Figura 3. El Jogo da Capoeira según el Prisma del Diseño (cada color se corresponde con un tipo de relación)

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo “descubrir la lógica interna del diseño del Jogo da Capoeira desde la Spórtica”.

El estudio de las relaciones entre los objetivos motores y sus restricciones (los factores asociados, los entornos motores -y sus elementos estructurales-, y la incertidumbre motriz prevista) permite profundizar en las características del diseño de la lógica interna del Jogo da Capoeira.

Sobre los objetivos motores

Sangiao (2015) detalla que la realización de formas motrices, simulando golpes y derribos y sus esquivas, junto a la gínga y a las acrobacias, es una constante en la coparticipación; y que esta tónica está salpicada de esporádicos derribos

reales o marcando claramente el golpe o el barrido, instantes donde los co-participantes controlan la superación de distancias motrices interpersonales, y su evitación.

Es decir, hay una duplicidad de objetivos motores de distinta naturaleza, y siguiendo a Ribas (2015) el Jogo da Capoeira es un caso de juego deportivo “transgresor”; una actividad praxiomotriz será transgresora cuando presenta excepciones a los estándares de la lógica interna.

Relación objetivos motores-factores asociados

Considerando la figura 3 en Ribas y Hernández Moreno (2020) aplicado al caso del Jogo:

- El objetivo motor de realizar formas motrices en conjunción con factores asociados de referencias estéticas (por ejemplo, fluidez y creatividad y sincronización de las combinaciones de movimientos) y de referencias temáticas (simular un combate), supone que el Jogo es una actividad física de expresión, ratificando con ello a Mateu y Lavega (2017). El Jogo en un contexto informal es una improvisada coreografía, tal cual un baile latino (por ejemplo, samba o salsa), donde la pareja va creando armoniosas combinaciones desde ciertos movimientos permitidos en un intenso diálogo corporal (Silva y Ferreira, 2012).
- El objetivo motor de superar espacios motores (interpersonales y en los derribos) en asociación a factores de comparación entre las acciones de los participantes, sugiere que el Jogo es un juego deportivo en el sentido de Parlebas (2001). El Jogo realizado en un contexto informal es un combate semejante al karate-kumite: los contendientes marcan los golpes en el cuerpo del adversario y también hacen derribos mediante barridos.

No son frecuentes este tipo de juegos. Un caso parecido puede ser el Juego del palo canario reseñado en Hernández-Moreno, Navarro, Castro y Jiménez (2007): los co-participantes discurren en una armoniosa simulación de esgrima con bastones (casi-golpeos realizados con el palo, y sus correspondientes atajados y esquivas). Hay una cierta permisividad en los engaños (leve oposición), pero si los jugadores se “pican” más de lo debido, el juego puede desembocar en una peligrosa esgrima real.

Relación objetivos motores-elementos de los entornos motores

Para Ribas (2018), la coparticipación indica que el entorno socio-motor (espacio y tiempo de interacción) ya conlleva el entorno motor ambiental (el espacio y tiempo físicos) y el entorno corporal (el espacio y el tiempo corporales), de modo que son tres los entornos utilizados por los co-participantes para el logro de los objetivos motores del Jogo.

El Jogo realizado en un contexto informal conserva las peculiaridades del juego tradicional en el sentido de Parlebas (2003): hay que llegar a acuerdos previos (el infra-juego cooperativo). La roda-espacio de juego no siempre está

dibujada en el suelo, y no tiene medidas estandarizadas; en la calle el espacio será delimitado por los participantes jugadores y músicos (Silva y Ferreira, 2012). El número de participantes se establece para comenzar el encuentro, pero tampoco es una cantidad estándar. El Jogo es un juego semi-estandarizado.

Como los emparejamientos para la coparticipación se van alternando por propia iniciativa o por presión de los jugadores en espera o por indicación del “mestre” (Sangiao, 2015), significa que al comenzar el encuentro no se puede saber ni la duración de cada coparticipación (tiempo indeterminado), ni el número de emparejamientos, ni la duración del encuentro. El Jogo durará tanto como los jugadores o el mestre quieran que dure (tal como numerosos juegos tradicionales).

Si bien para Mateu y Lavega (2017) el entorno sociomotor es únicamente cooperativo (¿una danza?), para Sangiao (2015) las interacciones motrices del Jogo son fundamentalmente cooperativas con instantes de oposición, mientras que para De Melo (2015) hay una clara oposición junto a la cooperación (¿un combate?). Este sería el paralelismo resultante:

Pura cooperación(+) <-----> Pura oposición(-)

Coreografía <-----> Combate

Más que hablar de compañeros en cooperación o de adversarios en oposición, los participantes en el Jogo serán coparticipantes (Parlebas, 2001). El diálogo corporal que se establece entre ellos (Silva y Ferreira, 2012) sorprendería a Garfinkel (2006), el sociólogo analista de las conversaciones cotidianas. El Jogo es una auténtica escuela de la vida con relaciones ambivalentes (Parlebas, 2003) (“te odio, mi amor”; “la confianza da asco”), pero en el Jogo además se trata de una ambivalencia cambiante.

De Melo (2015) señala que el momento o la gestualidad para pasar de la cooperación entre los dos participantes a la oposición son desconocidos (un mal gesto, un movimiento con picardía, un aliento desde los jugadores en espera o del mestre o una mayor velocidad o intensidad del berimbau), aunque Sangiao (2015) entiende que las transiciones (de la cooperación a la oposición y de la oposición a la cooperación) dependen de los propios jugadores.

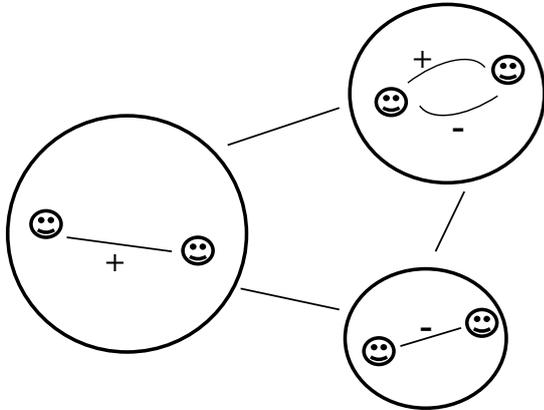


Figura 4. Red de comunicación motriz del Jogo da Capoeira

Según la figura 4, el Jogo es un caso excepcional dentro de los juegos deportivos y de las actividades de expresión, porque presenta una indeterminación relacional:

. La red de comunicación motriz es ambivalente (no exclusiva). A veces los dos co-participantes están en cooperación (¿es una danza?), a veces ambos están en oposición (¿es un combate?) y a veces un participante insiste en cooperar y el otro participante persiste en la oposición.

. Es una red 2-no exclusiva. Pero la ambivalencia es para juegos deportivos de más de 2 individuos (ver las opciones de redes de comunicación en Parlebas, 2003, pág. 277).

. También es una red inestable, pero no encaja en ninguna de las formas de inestabilidad (ver los tipos de inestabilidad en Parlebas, 2003, pág. 277): no es inestabilidad permutante ni convergente ni fluctuante.

La indeterminación relacional, la indeterminación temporal y la variabilidad de los movimientos que se van autorizando por el toque del berimbau, hace que el Jogo sea un juego semi-inestable (Ribas, 2018) durante la coparticipación y, como ha constatado De Melo (2015), es un juego en el que hay que ir improvisando.

Relación objetivos motores-incertidumbre motriz prevista

El diseño del Jogo muestra que los co-participantes carecerán de información suficiente en sus intentos de alcanzar los objetivos motores (incertidumbre motriz prevista) (Ribas, 2018). Esta carencia de información puede provocar inseguridad en los co-participantes en función de tres circunstancias.

Por un lado, el diseño del Jogo trata de fomentar la inseguridad en los co-participantes, provocada por la gran dificultad y complejidad que ellos tendrán en sus intentos de alcanzar los objetivos motores: son dos objetivos motores muy

diferentes entre sí (realizar formas motrices + superar espacios motores), con altas exigencias de realización (sin paradas, con perfección, en sincronía con la música y con el otro co-participante), y, además, manteniendo siempre un fino control de distancias (no golpear sino marcar golpes, marcar barridos o derribar sin causar daño) (De Melo, 2015).

Por otro lado, el diseño del Jogo trata de fomentar la inseguridad en los co-participantes, con relación al uso que ellos harán de las restricciones del entorno motor, para intentar alcanzar los objetivos motores: juego semi-inestable (de improvisación) por indeterminación relacional y temporal; juego fluctuante por desconocimiento de la combinación de movimientos del otro co-participante o por desconocimiento de los movimientos permitidos en función de los cambios en el toque del berimbau.

Por último, el diseño del Jogo trata de fomentar la inseguridad en los co-participantes, con relación al uso que ellos harán de los factores asociados, cuando intenten alcanzar los objetivos motores: los posibles cambios en el toque del berimbau señalarán cambios en el estilo del Jogo (intensidad, ritmo, contrastes, fraseado con momentos culmen o momentos de tanteo...).

Esta curiosa concurrencia de distintas formas de incertidumbre motriz apenas se encontrará entre las actividades praxiomotrices.

Conclusiones

La lógica del diseño del Jogo da Capoeira ofrece una diversidad de opciones previstas para el desarrollo de la dinámica de la coparticipación difícil de hallar en otras actividades praxiomotrices.

El Jogo es una actividad que combina de forma dispar rasgos de las actividades expresivas (objetivo motor: realizar formas motrices, para cuando los jugadores decidan estar cooperando) y rasgos de los juegos deportivos (objetivo motor: superar espacios motores, para cuando incidentalmente los jugadores decidan combatir).

El Jogo se asimila a un deporte en cuanto a la estandarización de algunos aspectos (por ejemplo, la coparticipación siempre es un binomio y hay una gama finita de movimientos-modelo propios de la Capoeira). El Jogo, sin embargo, también conserva las peculiaridades de los juegos tradicionales: los participantes necesitan llegar a ciertos acuerdos antes de comenzar (por ejemplo, acuerdos sobre el número de participantes, sobre los emparejamientos, a veces sobre el espacio). Además, el Jogo tiene dosis de inestabilidad (improvisación) debido a que durante la misma dinámica de juego se van estableciendo algunos de los elementos del diseño (por ejemplo, la duración de cada coparticipación, el ritmo e intensidad de los movimientos).

El Jogo combina varias categorías de incertidumbre motriz prevista para la práctica: la de la inseguridad de logro de los dos objetivos motores, la inseguridad en el uso de las restricciones de los entornos motores (indeterminación espacial, temporal y relacional) y la inseguridad en el uso de los factores asociados (referencias estéticas cambiantes).

La gran riqueza al tiempo que la singular combinación de rasgos incluidos en la lógica interna del diseño del Jogo, lleva a considerar que, realizado en un contexto informal de práctica, el Jogo da Capoeira es una maravillosa actividad ludomotriz transgresora.

Bibliografía

Almeida, R. C. (1994). *A saga do mestre Bimba*. Salvador: Ginga Associação de Capoeira.

Araújo, P. C. (1997). *Abordagens sócio-antropológicas da luta/jogo da Capoeira*. (Série Estudos e Monografias). Maia: Instituto Superior da Maia.

Cirqueira Falcão, J. L. (2006). *O jogo da capoeira em jogo*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte 27 (2), 59-74.

<file:///C:/Users/usuario/AppData/Local/Temp/88-267-1-PB.pdf>

De Melo, V. T. (2015). *Análise técnico-tática do jogo da capoeira: contribuições para pensar a metodologia de ensino-aprendizagem-treinamento*. Motrivivência, 44, 177-189. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n44p177>

De Sousa Cordeiro, A. A. y Da Silva Araújo, S. M. (2018). *O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial?* EccoS Revista Científica, 45, 137-154. <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.8401>

Dias, JCNS (2010). *Narrativas do corpo e da gestualidade no jogo da capoeira*. Motriz. Journal of Physical Education 16 (3), 620-628. <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p620>

Fontoura, A. R. R. y Guimarães, A. C. A. (2008). *History of Capoeira*. Journal of Physical Education, 13(2), 141-150.

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3712>

Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.

Hernández-Moreno (1994). *Fundamentos del deporte. La estructura de los juegos deportivos*. Barcelona: INDE.

Hernández Moreno, J., Castro Núñez, U., Cruz Cabrera, H., Gil Sánchez, G., Hernández Melián, L. M., Quiroga Escudero, M., y Rodríguez Ribas, J. P. (2000) *¿Taxonomía de las actividades o de las situaciones motrices?* Apunts, Educación Física y Deportes, 60(2): 95-99. URL: https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/60_095_100_ES.pdf

Hernández-Moreno, J., Navarro, V., Castro, U y Jiménez, F. (2007). *Catálogo de los deportes y juegos motores canarios de adultos*. Barcelona: INDE.

Jaqueira A. R. y Araújo P. C. (2012). Análise comparativa das propostas cariocas e baiana para a regulamentação desportiva da capoeira (1968). *Revista Artes Marciales Asiáticas*, 7 (1), 26-12.

Jaqueira, A. R. y Araújo, P. C. (2013). Análise praxiológica do primeiro regulamento desportivo da capoeira. *Movimento*, 19 (2), 31-53.

Mateu, M. y Lavega, P. (2017). Lógica interna de los lenguajes artísticos-motores. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 55 (1), 7-13.

https://www.researchgate.net/profile/Merce-Mateu/publication/312576566_Logica_interna_de_los_lenguajes_artisticos_motores/links/58823289aca272b7b4424d79/Logica-interna-de-los-lenguajes-artisticos-motores.pdf

Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.

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

Parlebas, P. (2003). *Elementos de Sociología del deporte*. Málaga: IAD.

Rego, W. (1968). *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Itapoã,

Ribas, J. P. (2015). Deportes de equipo transgresores. *Acción motriz*, 15, 51-62
<https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/88>

Ribas, J. P. (2018). Spórtica y clasificación del deporte y las actividades físicas. *Lecturas: Educación Física Deportes*, 246(23): 123-139.

<https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/481/431>

Ribas, J. P. y Hernández Moreno, J. (2020). Juegos deportivos, actividades físicas de expresión y actividades físicas utilitarias. *Spórtica, educación física y recreación. Acción motriz*, 25, 68-78.

<https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/155>

Sangiao, G. (2015). Capoeira. Romper la regla para luego restablecerla. En XI Congreso Argentino y VI Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Repositorio institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56140>

Silva, L. C. D. y Ferreira, A. D. (2012). Capoeira dialogia: o corpo e o jogo de significados. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 34 (3), 665-681. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300010>

EL TRABAJO AUTÓNOMO Y SU CALIDAD, EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE Y EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN, ULEAM, ECUADOR.

AUTONOMOUS WORK AND ITS QUALITY, IN THE CAREERS OF PEDAGOGY OF PHYSICAL ACTIVITY AND SPORTS AND PHYSICAL EDUCATION, SPORTS AND RECREATION, ULEAM, ECUADOR.

Autores: Dra. Damaris Hernández Gallardo. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Correo electrónico: hernandezgallardo72@gmail.com Dr. Ricardo Arencibia Moreno. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador

Recibido: 22.07.2022

Aceptado: 27.10.2022

Resumen

Introducción. El contexto universitario sitúa al estudiante como un ente activo en el que el trabajo autónomo, constituye un elemento fundamental para el logro del aprendizaje colaborativo. Objetivo general: valorar la calidad del trabajo autónomo en los estudiantes de las carreras de Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, y Educación Física, Deportes y Recreación, en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAN, Ecuador). Metodología. Estudio descriptivo, en 405 universitarios. Se aplicaron cuestionarios sobre competencias genéricas, así como la valoración de rubricas evaluativas de diversas asignaturas y entrevistas a profesores. Resultados. Las competencias genéricas declaradas muestran gran dispersión de uso en las diferentes tipologías de evaluación, el trabajo en equipos no se considera colaborativo debido a las características de su desarrollo. La rúbrica de evaluación indica que si bien los informes presentan relativa calidad, está no se hace evidente en la defensa de estos. La entrevista a profesores evidencia carencias en la calidad del trabajo autónomo desarrollado por el estudiantado donde se constata fraccionamiento de la información, reorientación interna que reduce la integración de saberes y la cohesión del equipo. Conclusiones. El trabajo autónomo y colaborativo desarrollado por los estudiantes carece de interacción, cooperación y colaboración.

Palabras Claves: Trabajo autónomo, trabajo colaborativo, aprendizaje significativo

Introducción

El contexto universitario actual sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje como un ente activo en la adquisición de nuevos conocimientos, a través del autoaprendizaje o aprendizaje autónomo; proceso donde autorregula y asume las vías para su adquisición y toma conciencia de sus

propios procesos cognitivos y socioafectivos, develando su capacidad metacognitiva, para la solución de una tarea específica. (Crispín Bernardo, y otros, 2011)

El aprendizaje autónomo como competencia es una vía importante para el logro del aprendizaje significativo, si bien está claro que se deben desarrollar las destrezas y habilidades de la misma poniendo en práctica estrategias cognitivas y metacognitivas, objetivas, procedimentales y formalizadas, despertando el interés y motivación hacia la adquisición o aplicación del conocimiento, de este va a depender en gran medida la responsabilidad, la auto disciplina, la calidad, profundidad y el compromiso consigo mismo y con los demás para desarrollar el trabajo autónomo; se debe significar la importancia del conocimiento a adquirir y que el alumno reconozca los nexos entre el nuevo conocimiento ya sea teórico o práctico con otros previos persistentes en su memoria que permita el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y la creatividad. El saber qué, saber para qué y saber cómo posibilita el aprender a aprender y el aprendizaje significativo. (Solórzano-Mendoza, 2017; Rojas-Ciudad & Esquerre-Ramos, 2021; Reyes Roa, 2017; García Espinoza, Ortiz Cárdenas, & Chávez Loor, 2017)

Al respecto, Reyes Roa (2017) citando a Pintrich, 2000 señala, "...se visualiza el aprendizaje autorregulado como un proceso activo de construcción donde el estudiante elige metas de aprendizaje e intenta planificar, monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta, guiados por metas personales y por el contexto". (pág. 71) Es decir, es necesario la integración de la activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para el desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo.

Lo planteado anteriormente coincide con nuestro criterio y lo planteado por Medina Coronado y Nagamine Miyashiro (2019)

Para que estudiante logre un aprendizaje autónomo, sobre todo en educación superior, debe haber desarrollado un pensamiento consciente, reflexivo, crítico, que sea capaz de utilizar estrategias para aprender por sí mismo de manera independiente. Para ello, es necesario que el estudiante sea consciente de sus capacidades, habilidades y actitudes hacia el aprendizaje: iniciativa para ser proactivo, para adquirir más conocimientos que los proporcionados por el docente; responsabilidad, capacidad de colaboración con el docente y con sus pares con el fin de que se pueda trabajar en equipo con un nivel de comunicación adecuado para transmitir ideas en el marco de tolerancia; habilidad para resolver problemas, estar preparado de antemano para las evaluaciones; autodisciplina para planificar su propio aprendizaje; y finalmente, persistencia para no desertar. (pág. 149)

De igual forma Lobato Fraile (2006) señala

El aprendizaje del estudiante universitario es un aprendizaje significativo en el que se da un proceso de activación y selección de los conocimientos y aprendizajes previos hacia la adquisición de nuevos aprendizajes, a través de la puesta en marcha de complejas habilidades, destrezas y disposiciones

intelectuales, acompañado necesariamente de un conocimiento sobre el propio modo y estilo de aprender. Para ello, se autorregula, es decir, conoce sus propios procesos cognitivos y los métodos empleados para regular esos mismos procesos: conocimiento de su propio yo, de la tarea a realizar y de las estrategias apropiadas para resolverla con éxito... (pág. 5)

El aprendizaje autónomo conlleva al desarrollo de competencias o habilidades cognitivas, afectivas, interactivas y metacognitivas y puede realizar individual o en equipos colaborativos que éste último a su vez permite el desarrollo de habilidades mixtas: aprendizaje y desarrollo personal y social, debido a una mayor implicación personal en el desarrollo del trabajo autónomo y en el del grupo, logrando el aprendizaje significativo, al suponer un proceso de integración entre individuos cuya premisa es la interacción mediada por la comunicación, colaboración y cooperación, se constatan los diferentes criterios para generar la construcción del conocimiento y alcanzar objetivos comunes. (Pérez de Albéniz Iturriaga, Escolano Pérez, Pascual Sufrate, Lucas Molina, & Sastre i Riba, 2015; Rivadeneira Rodríguez & Silva Bustillos, 2017; Revelo-Sánchez, Collazos-Ordoñez, & Jiménez-Toledo, 2018)

La calidad de la educación superior se valora por el desempeño de los estudiantes vinculado a su rendimiento académico, y no siempre los resultados son los esperados y aunque, el proceso de enseñanza aprendizaje es multifactorial en el que intervienen factores como desempeño docente en cuanto a la planificación y desarrollo de los componentes didácticos y las actividades a desarrollar para el logro del objetivo, pero también encontramos factores psicopedagógicos y socio-familiares y psicológicos, es fundamental el aprendizaje autónomo del estudiante como competencia y como estrategia para el logro del objetivo propuesto en la adquisición y profundización de determinados contenidos. (Montalvo Otivo, Ninahuanca Huamán, Montalvo Otivo, & Custodio Villanueva, 2020; Rojas-Ciudad & Esquerre-Ramos, 2021)

De forma general se coincide con lo señalado por Chica Cañas, citado por Roque Herrera, Valdivia Moral, Alonso García, & Zagalaz Sánchez (2018), acerca de la contribución del aprendizaje autónomo a través de estrategias metacognitivas a la madurez individual de las competencias necesarias mencionan:

- ✓ Cognitiva: su alcance se materializa a través de la reflexión y el debate, lo que permite el paso del aprendizaje espontáneo al complejo.
- ✓ Semiótica: facilita la deconstrucción y construcción de teorías y conceptos.
- ✓ Experiencial: implica el aprendizaje mediante la práctica (aprender haciendo).
- ✓ Comunicativa: resalta el papel del lenguaje en las transformaciones y cambios de índole intelectual, moral y científico.

- ✓ Investigativa: permite la solución de problemas mediante el uso del método científico.
- ✓ De actuación: posibilita la utilización de los aprendizajes en diversos contextos y problemáticas.
- ✓ De planteamiento de preguntas y respuestas: fomenta el análisis crítico y reflexivo alrededor del conocimiento.
- ✓ De autorregulación cognitiva y metacognitiva: orienta al estudiante hacia el aprendizaje autónomo, reflexivo y consciente. (pág. 300)

Sin embargo, a pesar de las ventajas del trabajo autónomo y los ampliamente y tratado en la literatura la realidad en el aula de clases dista de lo esperado, al respecto Mera Chinga, Enríquez Caro, Castro Bermúdez, & Zamora Vera, 2016 citando a Pidkasisti, P (1986) expresan:

Los investigadores sobre el tema del trabajo autónomo reconocen que a pesar de la numerosa literatura psicológica, didáctica y metodológica que se posee, en las cuales se alerta al profesor sobre la necesidad de elevar de modo significativo el nivel de preparación de los alumnos para resolver independientemente las tareas, el efecto práctico del trabajo en la escuela en esta dirección es insignificante y en muchos casos imperfecto. (pág. 59)

De igual forma acerca del trabajo en grupo, si bien es utilizado por muchos docentes e incluso solicitado por los propios alumnos, la satisfacción en unos y otros no es alta, se señalan como dificultades conflictos interpersonales de los estudiantes, evaluaciones poco objetivas de la tarea o deber por parte de los docentes, que valoran sólo el producto final y no el proceso de construcción, entre otros (Chica Merino, 2011)

En la República del Ecuador el Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEACES, 2012), evaluó la eficiencia académica de las universidades detectando, entre las principales debilidades, el bajo conocimiento de los egresados, quienes no respaldaron los estándares mínimos del conocimiento en las disciplinas básicas del campo profesional; se constató una deficiente utilización de métodos que favorezcan la producción científica de los estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje; desinterés por la actividad académica por parte de los estudiantes y falta de una adecuada motivación por parte del docente; los estudiantes que realizan actividades remuneradas no siempre cumplen con las actividades académicas y por último se constató bajo rendimiento académico dado por insuficientes hábitos de estudio y de lectura. (García Espinoza, Ortiz Cárdenas, & Chávez Loor, 2017)

Como medio de fomentar no solo un mayor rendimiento académico, sino también la calidad de la enseñanza, el currículo en el Ecuador ha sido evaluado y rediseñado basado en diferentes premisas entre las que se encuentran la intra, inter y multidisciplinariedad buscando el desarrollo de un pensamiento

autónomo y realista que logre el verdadero aprendizaje significativo, y posibilite la articulación de las funciones sustantivas de la educación superior, con sustento en enfoques epistémicos y teóricos de avanzada, tales como: pensamiento sistémico, pensamiento complejo, el constructivismo, enfoque sociocrítico, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo, pensamiento socio cultural, el conectivismo y la ecología de saberes. (Barreno-Freire, Borja-Naranjo, & Jaramillo-Jaramillo, 2019; Martínez, Montoya, & Montoya, 2020)

El nuevo diseño curricular de las carreras de ciencias de la educación en el Ecuador se basa en un paradigma socio-constructivista que fomenta el trabajo autónomo y colaborativo en los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, los resultados de este trabajo en muchos casos no son los esperados y se hace realidad el planteamiento de Vidal Ledo & Fernández Oliva:

La vieja aspiración excelsa de la educación, de que todos los estudiantes logren aprender a aprender, a crear, a resolver problemas, a pensar de manera crítica, a desaprender y reaprender, y a preocuparse por los demás y el entorno"... "solo se encuentra en diversos textos, no en la práctica cotidiana..." (Vidal Ledo & Fernández Oliva, 2015).

Sin embargo, existe una opinión generalizada por parte de los docentes que laboran en los diferentes niveles de formación de los estudiantes que cursan las carreras de Pedagogía de la Actividad Física y Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, acerca de un pobre desarrollo del trabajo grupal y la existencia de tendencia hacia la fragmentación e individualización de contenidos de aprendizaje, que malogran el desarrollo del componente autónomo de enseñanza aprendizaje, en correspondencia se asume como objetivo general: valorar la calidad del trabajo autónomo en los estudiantes de las carreras de Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, y Educación Física, Deportes y Recreación, de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

Metodología:

El trabajo comprende un estudio descriptivo, transversal, ex post facto, desarrollado en el período académico 2018-2019 con estudiantes de las licenciaturas Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, y Educación Física, Deportes y Recreación, ambas de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador). La población de estudio está conformada por 480 estudiantes, seleccionados de modo intencional y no probabilístico, representando el 100% de la matrícula total en ambas carreras, distribuidos según género y nivel de estudios de la siguiente forma:

| Licenciatura en Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte | | | |
|---|-----------|----------|-------|
| Nivel | Género | | Total |
| | Masculino | Femenino | |
| 1ero | 35 | 9 | 44 |
| 2do | 53 | 12 | 65 |
| 3er | 48 | 23 | 71 |
| 4to | 19 | 4 | 23 |
| Sub Total | 155 | 48 | 203 |
| Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación | | | |
| Nivel | Género | | Total |
| | Masculino | Femenino | |
| 6to | 44 | 3 | 47 |
| 7mo | 20 | 7 | 27 |
| Sub Total | 64 | 10 | 74 |
| Total | 219 | 58 | 277 |

Del total de participantes se excluyeron 36 estudiantes por considerarse no válida la información aportada y otros 39 por ausentarse en el momento de recogida de los datos, quedando un total de 405 encuestados que representan el 84,37% de la matrícula general.

Además, se incluyen en el estudio ocho profesores seleccionados de modo intencional por simultanear su acción didáctica pedagógica en las licenciaturas citadas y representan el 38.09% del claustro en las mismas.

Métodos, instrumentos y procedimientos.

Para el logro del objetivo propuesto se utilizaron las siguientes herramientas de diagnóstico:

- ↳ Se aplicó un cuestionario a estudiantes de primero a sexto nivel para la identificación de las competencias genéricas desarrolladas por ellos con relación al trabajo autónomo teniendo en cuenta su prevalencia en las diferentes formas de evaluación de la universidad. Adaptado de Tejedo Sanz et al (2007).
- ↳ Se aplicó un cuestionario a la totalidad de los estudiantes para valorar la experiencia del trabajo autónomo colaborativo. Adaptado de Chica Merino et al (2011).
- ↳ Se valoró el trabajo autónomo según la rúbrica propuesta para la evaluación de los estudiantes en las asignaturas de Bioquímica General, Morfología Funcional, Fisiología de la Actividad Física, Cineantropometría y Nutrición Aplicada al Deporte. La rúbrica comprende tanto la valoración de trabajos escritos como orales.
- ↳ Se aplicó una entrevista semiestructurada a los profesores de la carrera para conocer su percepción acerca del trabajo autónomo desarrollado por los estudiantes de la carrera en el contexto de sus asignaturas y determinar las dificultades detectadas por ellos.

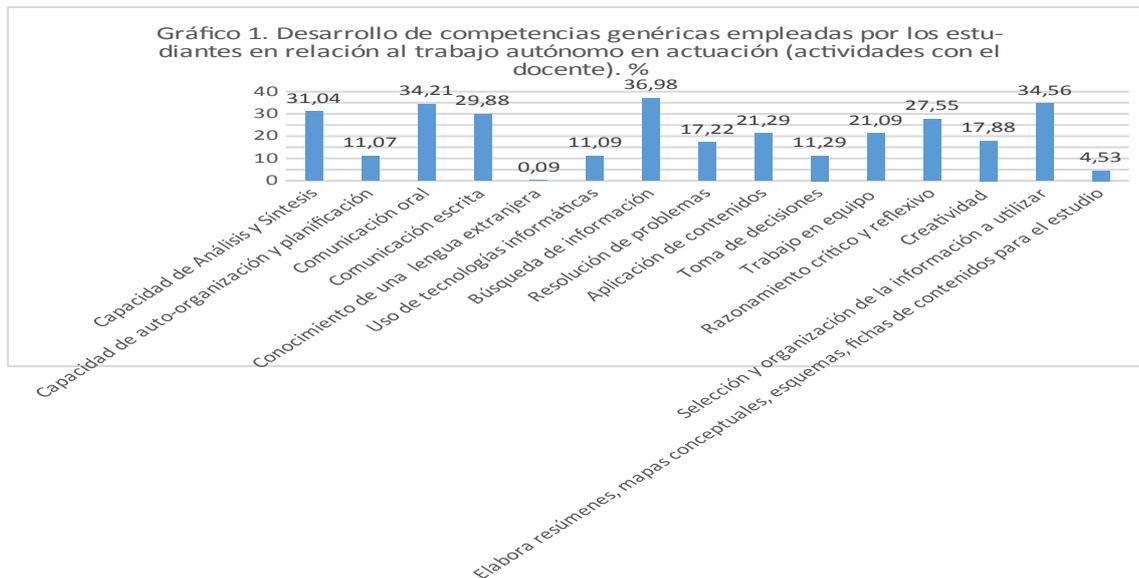
Los datos obtenidos se interpretaron con el uso de la frecuencia absoluta y porcentual simple, y el empleo de gráficos utilizando para ello la aplicación Excel 2019.

Resultados y análisis

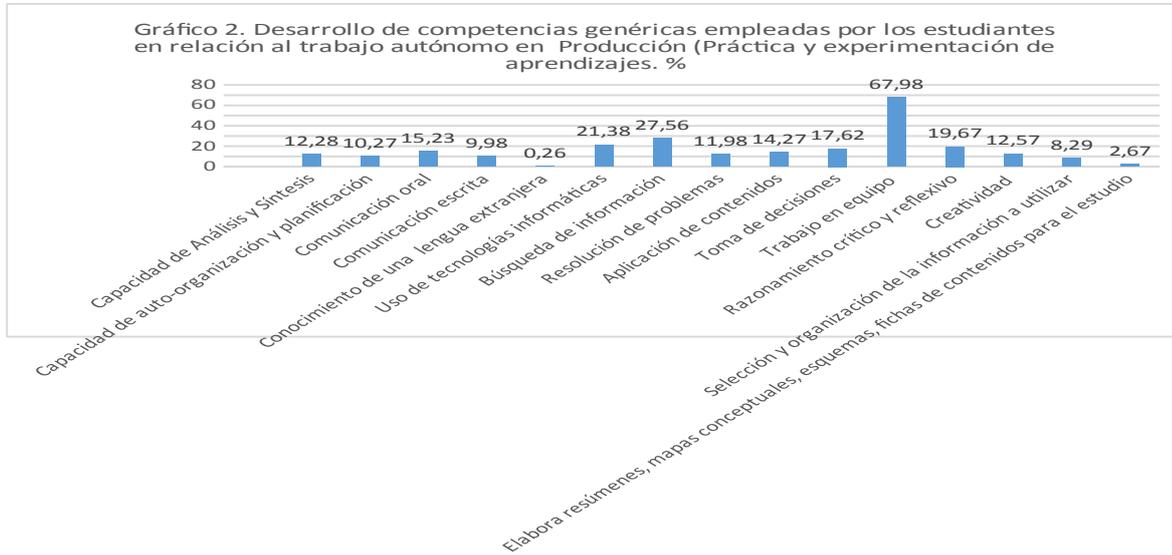
Los resultados del cuestionario acerca de las competencias genéricas para la ejecución del trabajo autónomo según opinión de los estudiantes, muestra que no existe uniformidad en el uso de estas en las diferentes tipologías de evaluación. La competencia menos utilizada se encuentra asociada al uso de una lengua extranjera, por su parte las más empleadas son la comunicación escrita, la búsqueda de información y el trabajo en equipo.

En el caso particular del desarrollo de competencias transversales, para solucionar de forma eficaz diferentes problemas en las situaciones relacionadas con áreas disciplinares de conocimiento, en particular el trabajo autónomo bajo la orientación del docente, se declaran como las más empleadas la capacidad de

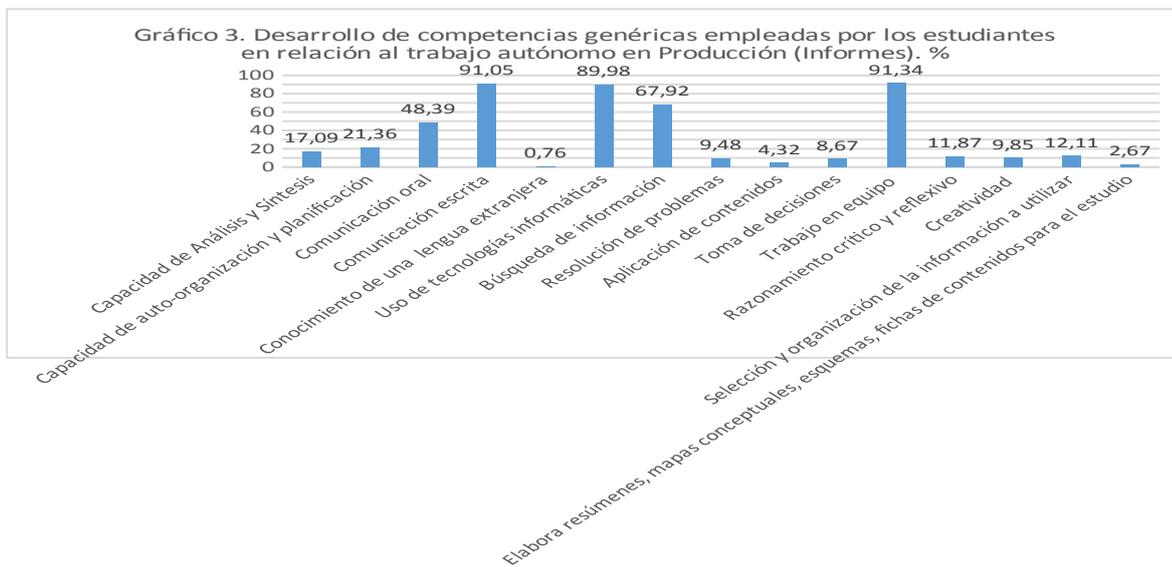
análisis y síntesis, la comunicación oral y escrita, búsqueda de información, razonamiento crítico y reflexivo, selección y organización de la información y trabajo en equipo (Gráfico 1). Condición que muestra una notable aplicación de habilidades, capacidades y competencias, y sugiere la gran cantidad de actividades y variedad de actividades desarrolladas en este componente de evaluación a que se somete el alumno partir de las exigencias establecidas en las diferentes asignaturas que cursan. Se destaca, que no existe prevalencia de una competencia sobre otra como tiene lugar en otros componentes evaluativos. (Gráficos 1 al 4).



En el caso del desarrollo de competencias genéricas empleadas por los estudiantes en relación al trabajo autónomo en Producción (Práctica y experimentación de aprendizajes), la competencia genérica de mayor significación es el “trabajo en equipo” (Gráfico 2), y concuerda con las concepciones propias de la práctica deportiva propia de estas carreras, aunque acorde al tipo de asignatura que se desarrolla también se incluyen talleres y otras formas organizativas que utilizan esa forma de organizar el trabajo. Lo preocupante en este caso es que se asume solo una alta aplicación del conocimiento en este tipo de actividades, relegando a planos ínfimos la búsqueda y organización de la información, la resolución de problemas y la aplicación de contenidos.



Por su parte, en el caso de Producción (Informes) como forma de evaluación se constató que un elevado por ciento de estudiantes señaló el trabajo en equipos, la comunicación escrita, el uso de las tecnologías informáticas y la búsqueda de información, lo que indica que la gran mayoría de los informes solo requieren su entrega y no son expuestos o presentados por parte de los estudiantes para su evaluación (Gráfico 3). Es de destacar que no se evidencia tampoco la aplicación de conocimientos o la resolución de problemas.



Con relación a la Acreditación (evaluación final) como forma de evaluación predominan la comunicación escrita y la búsqueda de información (Gráfico 4), en este caso la búsqueda de información es superior a la señalada en los componentes anteriores y sugiere mayor rigor de la evaluación o que los estudiantes le dan

mayor importancia a este modo de evaluación y se dedican más a su preparación. Se destaca que entre las funciones de la evaluación el control y retroalimentación motiva a una mayor dedicación para la apropiación de conocimientos sólidos o el logro de una calificación apropiada. (Domínguez Hernández & González Pérez, 2015; Chaviano Herrera, Baldomir Mesa, Coca Meneses, & Gutiérrez Maydata, 2016).

Mejía Carbonel, 2006 citando a Crooks 1988, citado por Alderman, 2004, destaca:

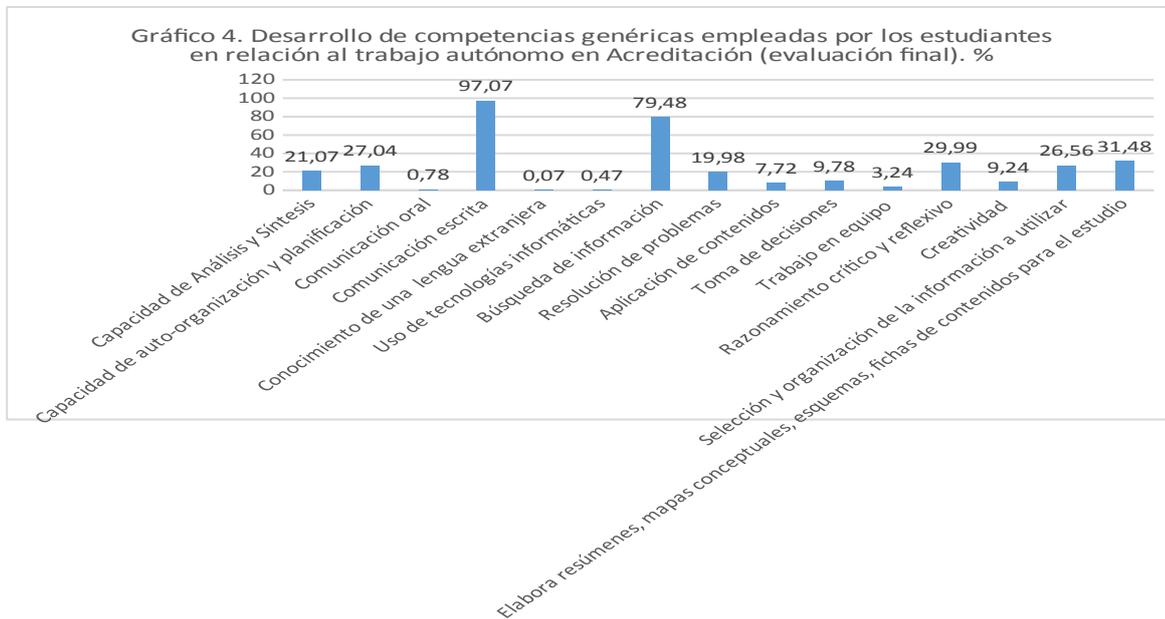
La escuela y la evaluación escolar tienen ambos efectos positivos y negativos sobre la motivación y el compromiso en el trabajo estudiantil. El rol de la evaluación es muy importante en el proceso de aprendizaje y en la capacidad de mejorar la motivación para aprender. revisó la investigación sobre la influencia de la evaluación en las prácticas estudiantiles y concluyó que la misma influye en la motivación en las siguientes áreas:

- Monitoreo del progreso y desarrollo de habilidades de autoevaluación.
- Motivación del alumno para estudiar la materia y la percepción de sus capacidades en dicha asignatura.
- Elecciones del estudiante con respecto a las estrategias de aprendizaje. • Motivación continua del estudiante.
- Auto percepciones del estudiante, tales como su autoeficacia como alumno (Mejía Carbonel, 2006, pág. 9)

Por último y aunque se devalúe en estos tiempos la motivación extrínseca asociada solo al logro de un objetivo y no solo a aprender, los autores de la presente investigación coinciden con lo planteado por Ramos Ferre, 2012 al señalar:

Indudablemente, el alumnado no puede desentenderse de sus propias calificaciones ni de las diversas evaluaciones por las que pasa. En este sentido, cuando la obtención de recompensas externas de importancia para el sujeto, como pueden ser el hecho de pasar de curso o aprobar la selectividad para poder entrar en la carrera deseada, depende del aprobar o no un examen, gran parte del alumnado se esfuerza en mayor medida para aprobar o incluso para obtener buena nota... (pág. 80)

... todo ser humano necesita satisfacer unas necesidades más básicas (seguridad) con anterioridad a las necesidades superiores (incrementar la propia competencia). Por ello, mientras que el alumnado encuentre en peligro su seguridad por la posibilidad de obtener un suspenso, se comprende que intenten adaptar su forma de estudio a los requisitos que conlleva la evaluación en lugar de a lo que realmente sería lo deseable para alcanzar el verdadero aprendizaje. (pág. 81)



Se debe señalar como muy preocupante que la aplicación de contenidos, la resolución de problemas, la creatividad, el razonamiento crítico y reflexivo, y la capacidad de análisis y síntesis, no fueron señaladas de modo significativo en ninguno de los componentes evaluativos por los estudiantes, he indica que las evaluaciones son netamente reproductivas y memorísticas, alejadas de la aplicación del conocimiento por lo que limita el logro del aprendizaje significativo y la solución de problemas concretos en su esfera de actuación para poner en práctica los conocimientos adquiridos en el ámbito de la sociedad, fin último de la formación profesional. (Pérez Ruiz & Santamaría Rocha, 2021; Lahera Martínez, Oliver Castillo, Ávila Guerra, & Hernández Basulto, 2021; Cortés Martínez, Concepción Toledo, Ramos Miranda, López Bastida, & González Suárez, 2021), condición que se extiende a la capacidad de autoorganizarse y la toma de decisiones como expresión de funciones ejecutivas.

Sin embargo, es de destacar que, si bien el aprendizaje mecánico o reproductivo, se produce sin la existencia de conocimientos previos vinculantes o antecedentes asociables, solo desde una apropiación memorística con base en la repetición aparentemente estéril, permite la fijación de datos en la memoria de largo plazo, para conformar las bases informacionales de referencia necesarias a la apropiación de nuevos contenidos en materias diversas de aprendizaje, por tanto, representa un momento en el proceso de formación del aprendizaje significativo, ambos se complementan como un "continuum" y pueden actuar de forma concomitante (Ausubel), el error en opinión de estos autores, es el abuso del mismo.

Se evidencia además la no utilización de estrategias de aprendizaje coherentes y sistémicas en ninguno de los casos, más bien operaciones fuera de cualquier algoritmo, espontáneos, todo dirigido a cumplir la tarea o deber desde el significado evaluativo o la nota calificatoria, lo que evidentemente influye en forma nociva en el aprendizaje significativo, aunque aún no queda claro la relación de las citadas estrategias con el rendimiento académico según la opinión de diversos autores y compiladas por Arias et al (2020). Es de destacar que la relación entre el trabajo autónomo y las estrategias de aprendizajes no responde al alcance

de la presente investigación trabajo, sin embargo, su expresión es referencia a la carencia por parte de los estudiantes de procedimientos y métodos que contribuyan a hacer realidad un aprendizaje objetivo y veraz.

De hecho, el aprendizaje significativo brinda un conocimiento internalizado en el sujeto que lo obtiene, no una simple percepción del mundo, sino el reflejo objetivo de la realidad mediado por los procesos metacognitivos para ser elevados tanto a la condición de principios científicos y de un cuerpo conceptual, como de proceder y disposición para la adquisición de dicho conocimiento, por tanto, y desde la condición descrita, el estudiante enfrenta las posibilidades de adquisición de conocimiento científico o disciplinar, el representacional y el construido. El primero se relaciona con la compilación del conocimiento en un área específica de la realidad, el segundo, refiere al conjunto de representaciones de la realidad almacenadas en la memoria del individuo, vinculado a las vivencias individuales y el tercero, es producto de una construcción social, es decir, compartido por diversos sujetos especialistas en un campo determinado. (Osse Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008)

Cuyo significado desde la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje o metacognición según Pérez y González Galli (2020), comprende: el conocimiento declarativo (saber qué), corresponde a aquel que pueda expresar lo que se sabe y lo que no se sabe; el conocimiento procedimental (saber cómo), implica el conocimiento que se tiene sobre cómo utilizar diversas estrategias para abordar una tarea y el conocimiento condicional, es decir, saber cuándo y por qué utilizar un procedimiento determinado en el aprendizaje, además de saber readaptarlo y/o modificarlo cuando así lo requieran las metas propuestas. (Pérez & González Galli, 2020; Arias Barahona & Aparicio, 2020)

De hecho, el conocimiento depende del aprendizaje y éste último de la forma en que se realiza, por tanto, solo si se activan los procesos metacognitivos “saber qué” y el “saber cómo” se logra el aprendizaje significativo, es decir, cuando las tareas están relacionadas de manera lógica y consecuente, el estudiante es capaz de asociar el contenido de los conceptos por aprender con aquellos otros que ya posee y acerca de los cuales decide aprender, es entonces que se activan las estrategias metacognitivas de aprendizaje, es decir, las acciones orientadas a la activación de las operaciones y procesos mentales que propician la apropiación del conocimiento. (Enco López, 2018; Osse Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008; Chrobak, 2017; Paredes-Ayrac, 2019), aunque autores como Arias, Zegarra y Velarde (2014), Canova Barrios y Pecker (2019) afirman que los estilos de aprendizaje no tienen efecto sobre la metacognición ni en sus dimensiones, quedando abierta una posibilidad de análisis.

En cuanto a la encuesta aplicada a los estudiantes para valorar su experiencia acerca del trabajo colaborativo (Tabla 1), los resultados obtenidos corroboran los obtenidos en la encuesta acerca del desarrollo de competencias genéricas, solo fueron valoradas como alto la receptividad donde el 89,32% calificó como alto la propia y el 87% como alto para los compañeros; el respeto fue valorado como muy alto y alto y la responsabilidad fue valorada como media para los compañeros por el 78,32% y entre media alta y alta la propia, estos valores que se ponen en evidencia indica una preocupación por el cumplimiento en la entrega de las actividades orientadas y la capacidad de escuchar y aceptar las opiniones de los compañeros, valorando siempre mejor la propia que la de los compañeros.

En cuanto a la toma de decisiones, la planificación de las actividades y el tiempo de dedicación, la valoración colectiva del trabajo final, la implicación de todos en el grupo para conseguir un objetivo y la cohesión del grupo fueron valoradas entre media y baja (Tabla 1), he indica que el trabajo en equipo no cumple con su papel formativo, ni se desarrolla adecuadamente, por lo tanto, no se puede aceptar una condición de colaboración, sino un fraccionamiento de las actividades en la que cada cual realiza su parte y soslaya las que no les son atribuidas en el mejor de los casos.

El aprendizaje colaborativo implica un trabajo colectivo que sobrepasa al individuo, supone un proceso de integración cuya premisa básica es la interacción mediada por la comunicación, colaboración y cooperación, para contrastar de forma recíproca los diferentes puntos de vista y criterios, y de este modo, generar un proceso de construcción del conocimiento y alcanzar objetivos comunes. Una premisa esencial es la responsabilidad y la autoridad compartida, el grupo decide cómo realizar las acciones para el logro del objetivo propuesto. (Avello-Martínez & Marín, 2015; Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2011; Revelo-Sánchez, Collazos-Ordoñez, & Jiménez-Toledo, 2018)

Por tanto, aprendizaje colaborativo se adquiere a través del empleo de métodos de trabajo grupal, caracterizados por la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento, es decir cumplir las metas académicas, además, permite el desarrollo de habilidades mixtas: aprendizaje y desarrollo personal y social, debido a una mayor implicación personal en el desarrollo del trabajo autónomo y del grupo. (Romero Cerezo & Alicetti Fonseca, 2009; Revelo-Sánchez, Collazos-Ordoñez, & Jiménez-Toledo, 2018)

El trabajo en equipo es una competencia básica en la práctica profesional del graduado de cualquier rama de las ciencias, permite el desarrollo de habilidades comunicativas, de debate, el análisis y la reflexión, como formas de orientación al desarrollo personal y profesional, entre las que se incluyen habilidades de comunicación interpersonal, la capacidad de negociación, el respeto al criterio ajeno sin constituir la aceptación del mismo, la comprensión, la cooperación, la planificación, la toma de decisiones y la gestión del tiempo, por ello debe tratarse como eje transversal en el currículo para su tratamiento en todas las materias; además el trabajo grupal proporciona un aprendizaje significativo de los contenidos cuando es empleado en el contexto de las metodologías activas con una mayor implicación personal en el desarrollo del trabajo autónomo y en el del grupo. (Romero Cerezo & Alicetti Fonseca, 2009; (Delgado Rivera, y otros, 2017; Rivadeneira Rodríguez & Silva Bustillos, 2017)

Tabla 1. Evaluación de la experiencia formativa del Trabajo colaborativo (estudiantes)

| ITENS | Propio % | | | | | | Compañeros % | | | | | |
|---|----------|-------|-------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Receptividad | | | | 0,9 | 9,8 | 89,3 | | | 1,27 | 11,41 | 87 | |
| Cooperación. | | | 4,21 | 51,3 | 23,02 | 21,4 | 4,72 | 71,67 | 3,6 | | | 17,5 |
| Respeto. | | | | | 8,4 | 89,9 | | | | 5,27 | 70,56 | 23,51 |
| Capacidad de liderazgo. | | | 4,28 | 5,71 | 56,21 | 13,28 | 9,27 | 36,75 | 41,7 | 9,24 | 3,31 | |
| Responsabilidad. | | 2,64 | 4,23 | 6,21 | 39,38 | 46,76 | 3,71 | 7,56 | 4,31 | 78,32 | 6,38 | |
| Respeto | | | 2,4 | 27,52 | 43,67 | 26,52 | | | | | 78,4 | |
| Decisiones consensuadas | | 11,37 | 17,24 | 23,81 | 46,72 | | 9,81 | 71,09 | 13,98 | 9,24 | | |
| Planificación de actividades y el tiempo de dedicación. | 2,37 | 47,87 | 15,76 | 15,04 | 16,48 | | | 92 | 4,61 | 1,98 | 3,46 | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----------|-----------|-----------|------|--|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|
| Valoración colectiva | | 78,1 6 | 14,5 4 | 7,87 | | | 6,7 1 | 78,2 3 | 5,79 | 3,44 | 2,56 | 2,78 |
| Implicación colectiva | | | | | | | | 50,1 2 | 20,1 6 | 17,0 1 | 12,1 2 | |
| Cohesión en el equipo | | 16,7 6 | 56,7 6 | 21,9 8 | 7,87 | | 2,0 7 | 72% | 6,82 | 8,11 | 9,10 | |
| Leyenda: 0 - Muy bajo, 1 - Bajo, 2 - Medio Bajo, 3 – Medio, 4 Medio Alto, 5 - Alto | | | | | | | | | | | | |
| Adaptado de (Chica Merino, 2011) | | | | | | | | | | | | |

Los trabajos autónomos escritos valorados según la rúbrica establecida para la comunicación escrita y oral en las asignaturas Bioquímica General, Morfología Funcional, Fisiología de la Actividad Física, Cineantropometría y Nutrición Aplicada al Deporte, manifiestan muy buena presentación en el 77,06% de los casos, cumpliendo con las normas de redacción pre establecidas, por su parte la introducción fue calificada de buena en el 61,6% de los trabajos, mientras que el desarrollo del contenido carece de calidad el 69,97% de los informes evaluados, siendo las causas fundamentales información fraccionada y sin sentido, no ajuste al tema, falta de rigor científico, no se citan los trabajos revisados, se copian textualmente monografías o ensayos relacionados a la temática que se aborda pero descontextualizados, no se emiten criterios propios como parte de conclusiones parciales o de la interpretación de resultados. Por su parte las conclusiones en el 68,12% de los casos no son precisas, aunque responden al objetivo y el asentamiento bibliografía es errático y no responde a ninguna norma o estilo bibliográfico en el 81% de los mismo, y en general, el 46,98% presenta errores ortográficos y/o de redacción.

Por su parte, las exposiciones orales en un 69,76% son claras, se ajustan al tema y se evidencia dominio de lo que se expone, pero en los momentos de defensa 77,18% de los estudiantes no es capaz de responder satisfactoriamente a preguntas directas asociadas a otras temáticas no abordadas o expuestas por ellos previamente, en la práctica el dominio del contenido de los estudiantes actúa como islas de conocimiento, donde en su mayoría cada uno de ellos domina una pequeña fracción del contenido y emite criterios parciales a lo tratado por otros colegas. Todo ello indica una preparación fraccionada del trabajo autónomo en equipo y una inadecuada información TICs.

La entrevista realizada a los profesores de la carrera, mostró la existencia de un criterio generalizado acerca de un modo de comportamiento por parte de los estudiantes caracterizado por el fraccionamiento y redistribución de las tareas asignadas por el profesor en el ámbito del trabajo en equipo, estableciendo una

reorientación interna que reduce la posibilidad de integración de saberes, en ocasiones en modo ilógico e incoherente, construyendo islas de conocimiento con límites de actuación estrictos para el alumno designado en el colectivo, quien asume lo propio sin considerar el resto de la materia de estudio.

Incluso tal distribución de tareas llega al caso de estudiantes cuya responsabilidad en el trabajo grupal se limita a la recepción y construcción final de un documento único a partir de los aportes fragmentados de sus compañeros, por lo que es común una diversidad discursiva y de redacción, con letra diferente de un párrafo a otro y la inclusión de hipervínculos sin relación directa con el trabajo, demostrando con ello la carencia de análisis grupal, colaborativo, la falta de debate y la toma de decisiones, pero sobre todo un interés limitado en su aprendizaje, siendo la nota final la meta a alcanzar. En el peor de los casos solo un estudiante realiza el trabajo y lo envía con la referencia de todo el equipo.

La falta de integralidad del trabajo no es el mayor de los males, en opinión de los docentes, sino el recurrir a cualquier fuente de información proveniente de internet, incluso de páginas comerciales, que sobredimensionan y falsean determinados contenidos, en detrimento de libros establecidos como parte de la bibliografía básica o complementaria de la asignatura y de probado rigor científico, por lo que en realidad el estudiante concibe su labor como el cumplimiento de una etapa evaluativa y no como un proceso de aprendizaje que responde a diferentes etapas.

Es importante considerar que, en opinión de los profesores, existe una alta exigencia de deberes orientados a los estudiantes como trabajo autónomo, pudiendo ser esta una condición que determine la redistribución y fragmentación de contenidos en algunas de las tareas, especialmente cuando la integración de equipos es común a varias asignaturas, a la par, no existe una convergencia e interacción entre disciplinas académicas que pudiera paliar esa situación, dada la base didáctico-pedagógica actual con soporte en la unidisciplinariedad existente en las carreras a la que tributan.

Conclusiones

1. El trabajo colaborativo desarrollado por los estudiantes carece de interacción, cooperación y colaboración, responde a la suma fraccionada de las partes según intereses individuales sin presentación de integralidad.
2. El trabajo autónomo está limitado en su calidad tanto por la pobre diversidad en el empleo de la información, como de su análisis, no se extraen y desarrollan ideas centrales, no se emiten criterios acerca de algún concepto o proceso, se fragmenta la información y se suman sus partes.
3. El trabajo autónomo y colaborativo no contribuyen al aprendizaje significativo en el contexto analizado, al estar limitados los procesos metacognitivos “saber qué” y el “saber cómo” y representa un punto de alarma en el aprendizaje aplicado desde la virtualidad como factor mediador.

4. La base didáctico-pedagógica unidisciplinar que asumen las asignaturas de las carreras en estudio no contribuye a la integración de conocimientos y racionalizar el uso de deberes como parte del trabajo autónomo de los estudiantes.

Bibliografía

Arias Barahona, R., & Aparicio, A. (2020). *Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. Propósitos y representaciones*, 8(1).

Ausubel, D. (s.f.). *Psicología Educativa y la Labor Docente*. Obtenido de http://www.utemvirtual.cl: http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39247_david_ausubel.pdf

Avello-Martínez, R., & Marín, V. I. (2015). *La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 687-712.

Barreno-Freire, S., Borja-Naranjo, G., & Jaramillo-Jaramillo, C. (2019). *Los rediseños curriculares en las carreras: un diálogo abierto en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Revista CÁTEDRA*, 2(3), 104-124.

Burga Villacorta, G. (2019). *Percepciones de los estudiantes de psicología sobre el uso del portafolio y su aporte al aprendizaje autónomo en una universidad privada de Lima Metropolitana. TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO*. Lima: PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. Escuela de Postgrado.

Canova Barrios, C., & Pecker, L. (2019). *Características del aprendizaje autónomo en estudiantes de kinesiología de una institución de educación superior de Buenos Aires. Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 21(2).

Chaviano Herrera, O., Baldomir Mesa, T., Coca Meneses, O., & Gutiérrez Maydata, A. (2016). *La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. EDUMECENTRO*, 8(4), 191-205.

Chica Merino, E. (2011). *UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA EL TRABAJO EN GRUPO MEDIANTE RÚBRICA. Escuela Abierta*, 14, 67-81.

Chrobak, R. (2017). *El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).

Cortés Martínez, R., Concepción Toledo, D. N., Ramos Miranda, F., López Bastida, E., & González Suárez, E. (2021). *Los métodos de investigación científica y la interdisciplinariedad en la intensificación industrial: impacto económico y social. Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 110-117.

Crispín Bernardo, M., Doria Serrano, M. d., Rivera Aguilera, A. B., Garza Camino, M. T., Carrillo Moreno, S., Guerrero Guadarrama, L., . . . Loyola Hermosilla, M. (2011). Aprendizaje autónomo : orientaciones para la docencia. México D. F: Universidad Iberoamericana .

Delgado Rivera, M., Fasce Henry, E., Pérez Villalobos, C., Rivera Fuentes, N., Salazar Saéz, P., Riquelme Vallejos, C., & Campos Cerda, I. (2017). Trabajo en equipo y rendimiento académico en un curso de kinesiología empleando aprendizaje basado en equipos. Investigación en Educación Médica, 6(2), 80-87.

Domínguez Hernández, R., & González Pérez, M. (2015). Las funciones y fines de la evaluación del aprendizaje. EDUMED 2015, (pág. 10). Ciudad de la Habana.

Enco López, M. L. (2018). Estilos de aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los niños y niñas del nivel inicial. Trabajo académico presentado para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial. TRUJILLO. PERÚ: Universidad Nacional de Tumbes.

García Espinoza, M., Ortiz Cárdenas, T., & Chávez Loo, M. D. (2017). Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. Revista Cubanade Educación Superior, 36(3).

Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP, 14(4), 73–85.

Lahera Martínez, F., Oliver Castillo, G. E., Ávila Guerra, E. R., & Hernández Basulto, O. (2021). Mirada filosófica al aprendizaje de calidad en las universidades de América latina. Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica, 2(10), 23-36.

Lobato Fraile, C. (2006). VIII. El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. Miguel, Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias (pág. 30). Madrid: Alianza Universidad.

Martínez, E. A., Montoya, E. S., & Montoya, J. I. (2020). La gestión del aprendizaje a partir de los problemas profesionales y las prácticas curriculares, en el marco del rediseño de las carreras. Caso Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador. Espacios, 41(4).

Medina Coronado, D., & Nagamine Miyashiro, M. M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. Propósitos y representaciones, 7(2), 134-159.

Mejía Carbonel, E. (2006). Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Educadores los días 1,2 y 3 de agosto, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. X Congreso Nacional de Educadores (pág. 15). Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Mera Chinga, O. E., Enríquez Caro, L. C., Castro Bermúdez, I., & Zamora Vera, B. F. (2016). *El trabajo autónomo y su inserción en el ciclo de aprendizaje en el currículo de Educación Física. Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 1(2), 57-64.

Montalvo Otivo, R., Ninahuanca Huamán, C., Montalvo Otivo, J., & Custodio Villanueva, M. (2020). *Evaluación del conocimiento en ciencias básicas y el posterior rendimiento académico en estudiantes de Medicina*. 2(2), 8-20.

Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). *METACOGNICION: UN CAMINO PARA APRENDER A APRENDER. Estudios Pedagógicos XXXIV*(1), 187-197.

Paredes-Ayrac, D. M. (2019). *Estrategias cognitivas, metacognitivas y rendimiento académico de estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú. SCIÉNDO*, 22(4), 307-314.

Pegalajar, M. C. (2020). *Estrategias de Trabajo Autónomo en Estudiantes Universitarios Noveles de Educación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 28(3), 29-45.

Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Escolano Pérez, E., Pascual Sufrate, M. T., Lucas Molina, B., & Sastre i Riba, S. (2015). *Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. CONTEXTOS EDUCATIVOS*(18), 95-108.

Pérez Ruiz, A. J., & Santamaría Rocha, C. L. (2021). *La educación avanzada y la enseñanza del idioma portugués en Cuba. Varona. Revista Científico Metodológica*(72), 16-20.

Pérez, G., & González Galli, L. M. (2020). *Una posible definición de metacognición para la enseñanza de las ciencias. Investigações em Ensino de Ciências*, 25(1), 385 - 404.

Ramos Ferre, M. (2012). *Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico. Tesis en opción al título de Máster de Intervención en Convivencia Escolar. Almería: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería*.

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.

Reyes Roa, M. L. (2017). *Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67 - 82.

Rivadeneira Rodríguez, E. M., & Silva Bustillos, R. J. (2017). *Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. Negotium*(38), 5-16.

Rivadeneira Rodríguez, E. M., & Silva Bustillos, R. J. (2017). APRENDIZAJE BASADO EN LA INVESTIGACIÓN EN EL TRABAJO AUTÓNOMO Y EN EQUIPO. *Negotium. Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 13(38), 5-16.

Rojas-Ciudad, C. A., & Esquerre-Ramos, L. A. (2021). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 6(6), 1131-1143.

Romero Cerezo, C., & Alicetti Fonseca, A. (2009). La contribución del trabajo grupal de los estudiantes como estrategia docente en la formación del maestro especialista en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*(49).

Roque Herrera, Y., Valdivia Moral, P., Alonso García, S., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302.

Solórzano-Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de la Ciencias*, 3, 241-253.

Tejedo Sanz, P. (2007). CAMINANDO HACIA EL ECTS: TAREAS SENCILLAS IMPRESCINDIBLES PARA UNA ADAPTACIÓN EXITOSA AL EEES. *Construcción del EES en Facultades de Biología* (pág. 10). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Vidal Ledo, M. J., & Fernández Oliva, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*, 29(2).

Wong Fajardo, E. M., Acuña Beltrán, L. F., Segovia Cifuentes, Y., Díaz Manchay, R. J., Chunga Chinguel, G., Rodríguez Cruz, L. D., . . . Díaz Vásquez. (2020). *La evaluación como proceso en la educación superior : una apuesta desde la sistematización de experiencias significativas*. Bogotá: Taller de Edición Rocca.

AS CARACTERÍSTICAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING DE 2010 A 2020

LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING 2010 A 2020

THE CHARACTERISTICS OF SCIENTIFIC PRODUCTION ABOUT THE MODEL TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING FROM 2010 TO 2020

Autores: Felipe Menezes Fagundes, Ms. Institut Nacional d'Educació Física (INEFC), Universitat de Lleida, España .Correo electrónico: felipemfagundes@live.com

João Francisco Magno Ribas – Grupo de Estudos Praxiológicos (GEP). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil.

Cristòfol Salas-Santandreu. Grupo de Investigación em Acció Motriz (GIAM). Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya – Lleida, España.

Pere Lavega-Burgués. Grupo de Investigación em Acció Motriz (GIAM). Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya – Lleida, España.

Recibido: 29.07.2022

Aceptado: 23.11.2022

Resumo: O modelo Teaching Games for Understanding (TGfU) é uma das propostas metodológicas mais investigadas atualmente no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem do esporte para compreensão da dinâmica do jogo. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo identificar as abordagens das produções científicas sobre o modelo TGfU de 2010 a 2020. Realizou-se uma revisão narrativa a partir dos indexadores ERIC e Taylor & Francis, considerando os artigos que possuíam uma das palavras-chave "Teaching Games for Understanding" e/ou "TGfU" no em seu título, totalizando 42 artigos após o processo de filtragem. Como resultados, constatou-se que a maioria dos estudos buscou analisar a utilização do TGfU por professores ou aplicações do modelo com alunos e atletas em diferentes contextos, principalmente por meio de entrevistas e questionários. Propõe-se que se realizem futuras revisões sistemáticas sobre aspectos pontuais no que se refere à aplicação do modelo TGfU e considerando suas variantes.

Palavras-chave: TGfU; Esporte; Ensino; Compreensão.

Abstract: The Teaching Games for Understanding (TGfU) model is one of the most investigated methodological proposals currently regarding the sport teaching-learning processes for understanding the dynamics of the game. Therefore, this research aims to identify the approaches of the scientific productions about the TGfU model from 2010 to 2020. A literature review was conducted from ERIC and Taylor & Francis indexes, considering the articles that had one of the keywords "Teaching Games for Understanding" and/or "TGfU" in its title, totalizing 42 articles after the

filtering process. As results, it was found that most of the studies sought to analyze the use of TGfU by teachers or applications of the model with students and athletes in different contexts, through interviews and questionnaires. It is proposed that future systematic reviews be conducted on specific aspects regarding the application of the TGfU model and also considering its variants.

Keywords: TGfU; Sport; Teaching; Understanding.

Resumen: El modelo Teaching Games for Understanding (TGfU) es una de las propuestas metodológicas más investigadas en la actualidad sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del deporte para la comprensión de la dinámica del juego. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo identificar los enfoques de las producciones científicas sobre el modelo TGfU de 2010 a 2020. Se realizó una revisión bibliográfica a partir de los índices ERIC y Taylor & Francis, considerando los artículos que tenían una de las palabras clave "Teaching Games for Understanding" y/o "TGfU" en su título, totalizando 42 artículos después del proceso de filtrado. Como resultados, se encontró que la mayoría de los estudios buscaban analizar el uso del TGfU por parte de los profesores o las aplicaciones del modelo con estudiantes y deportistas en diferentes contextos, principalmente a través de entrevistas y cuestionarios. Se propone la realización de futuras revisiones sistemáticas sobre aspectos específicos de la aplicación del modelo TGfU, considerando también sus variantes.

Palabras clave: TGfU; Deporte; Enseñanza; Comprensión.

INTRODUÇÃO

O modelo Teaching Games for Understanding (TGfU) foi desenvolvido pelos professores David Bunker e Rod Thorpe na Universidade de Loughborough, na Inglaterra, no ano de 1982, a partir da publicação de um artigo na revista *Bulletin of Physical Education*. Nessa publicação, os autores contestaram a eficiência do método tradicional de ensino esportivo, apontando suas limitações no processo de ensino-aprendizagem e propondo o modelo TGfU como uma alternativa para ensinar esportes coletivos (Bunker; Thorpe, 1982; Hopper, 2002; Graça; Mesquita, 2007; Kirk; Macphail, 2002).

A pedagogia de ensino tecnicista, ou também conhecida por pedagogia analítica, se caracterizava por sessões de treinamento estritamente mecânicas, repetitivas e descontextualizadas, em que o foco do processo estava centrado na aquisição e melhora de habilidades motoras desde um prisma unicamente biomecânico (Blomqvist et al 2000). Pautada em uma visão cartesiana, a pedagogia tecnicista entende que o jogo pode ser subdividido em pequenas partes e que, ao dominar cada uma dessas partes, o aluno será capaz de jogar com excelência (Liu et al 2020).

Entretanto, o modelo TGfU se apresenta como uma alternativa a essa pedagogia tecnicista, se dedicando aos porquês do jogo antes de preocupar-se em como se realizam as ações técnicas. Ou seja, tem como ponto de partida os aspectos táticos e estratégicos e o desenvolvimento da compreensão da lógica do jogo, entendendo que as situações de jogo irão subordinar o ensino das técnicas específicas. Isso significa que, a partir da perspectiva de ensino compreensiva, a simples aquisição de técnicas descontextualizadas da lógica do jogo não é suficiente para obter êxito, já que as situações de jogo são complexas e requerem respostas variadas à diferentes problemas táticos. Os principais rompimentos que o TGfU estabelece com a proposta tecnicista são: foco na compreensão da dinâmica do jogo; aluno como centro do processo e professor como mediador; divisão do processo de ensino em três etapas: compreensão da dinâmica do jogo,

tomada de decisão e desenvolvimento das ações de jogo; desenvolvimento omnilateral do aluno no jogo (Bolonhini; Paes, 2009; Clemente, 2012; Clemente, 2014; Hopper, 2002; Kirk; Macphail, 2002).

Caracterizando-se como um modelo inovador em seu período de criação, o TGfU foi precursor de vários outros modelos de ensino esportivo e de programas nacionais de esporte pelo mundo, sendo um dos métodos de ensino esportivo mais investigados atualmente (Sánchez-Gómez; Devís-Devís; Navarro-Adelantado, 2014). Considerando isso, constata-se a relevância do modelo TGfU, como uma quebra do paradigma de ensino esportivo tecnicista que era dominante na Educação Física até então, e que segue aportando conhecimentos importantes para o debate internacional da Pedagogia do Esporte. A partir disso, essa pesquisa busca identificar as abordagens das produções científicas sobre o modelo TGfU de 2010 a 2020. Na seguinte parte desse artigo, se apresentam os critérios metodológicos utilizados nessa pesquisa.

METODOLOGIA

Este estudo se configura como uma revisão narrativa, que segundo Rother (2007: 5) “são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o "estado da arte" de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual”. Este tipo de estudo parte da produção científica específica de determinado tema de interesse em que os autores realizam interpretações e análises críticas desde suas perspectivas pessoais, podendo padecer de vieses referente ao processo de seleção dos estudos e da crítica pessoal dos autores (Atallah; Castro, 1997). Contudo, se buscou minimizar ao máximo esses vieses, especialmente no que se refere ao processo de seleção das obras, que está descrito a seguir.

Para o processo de busca dos artigos contemplados nessa revisão narrativa, foram considerados os indexadores ERIC e Taylor & Francis, por serem buscadores que incluem revistas científicas de alto impacto na Educação Física e na Pedagogia do Esporte. A primeira busca utilizou as palavras-chave “Teaching Games for Understanding” ou “TGfU” nos dois indexadores anteriormente citados e encontrou um total de 93 artigos (ERIC: 52 e Taylor & Francis: 41). Para seleção dos 93 artigos identificados nesse processo de busca, estabeleceram-se os seguintes critérios de inclusão: apresentar uma das palavras-chave “Teaching Games for Understanding” ou “TGfU” no título do documento, artigos completos redigidos em inglês, que tenham sido publicados entre os anos 2010 e 2020 e que se dedicaram a debater o modelo ou sua aplicação em determinado contexto.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e eliminando os artigos duplicados, obteve-se um total de 42 artigos, os quais tiveram seus resumos analisados na íntegra, identificando objetivo, metodologia, sujeitos e resultados de cada um desses artigos.

Na sequência desse artigo, serão apresentadas as sínteses individuais de cada uma das produções científicas, no que se referem aos seus objetivos, metodologias, sujeitos e resultados, a partir da análise de seus resumos. Em seguida, realizou-se mapeamento das abordagens das produções sobre TGfU com o intuito de identificar as atuais tendências científicas sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com intuito de responder ao objetivo de identificar as abordagens das produções científicas sobre o modelo TGfU de 2010 a 2020, foi elaborado um quadro síntese dos artigos encontrados, considerando-se como categorias de análise os objetivos, as metodologias e instrumentos de investigação, sujeitos e principais resultados deste coletivo de artigos.

Quadro 1 – Síntese dos artigos sobre TGfU contemplados

| AUTOR(ES) E ANO | OBJETIVO  tu revista científica digital | METODOLOGIA acciónmotriz ISSN: 1989-2837 | SUJEITOS Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE) | PRINCIPAIS RESULTADOS |
|--|--|--|---|---|
| O'LEARY, N.; LONGMORE, C; MEDCALF, R. (2014) | Examinar como um professor de educação física em uma escola especializada para alunos com dificuldades comportamentais, sociais e emocionais ensinou alunos do 9º ano utilizando o modelo TGfU. | Entrevista Semiestruturada e Observação não participante | Um Professor de Educação Física. | Os autores sugerem que professores que desejam usar TGfU em instituições para alunos com problemas sociais, comportamentais e emocionais, devem considerar ganhar experiência nesse tipo de trabalho antes do ensino superior, a fim de colocar as experiências pedagógicas subsequentes em foco. |
| O'LEARY, N. (2015) | Examinar como o professor, não formalmente instruído em seu uso, aplicou o TGfU e como identificou os fatores que levou a esta interpretação do modelo. | Socialização ocupacional, entrevista, observação e análise documental. | Um Professor de Educação Física. | O estudo aponta que a socialização organizacional desenvolveu o uso do TGfU pelo professor. No entanto, uma compreensão parcial da natureza tática de resolução de problemas de jogos e questões em torno do uso de estratégias de aprendizagem construtivistas sociais impediu o uso eficaz do modelo. |
| MANDIGO, J.; TREDWAY, J.; LODEWYK, K. (2018) | Investigar o impacto de um programa intramural, após as aulas de oito semanas, que adotou uma abordagem do TGfU para facilitar o desenvolvimento da alfabetização física de crianças em idade escolar. | Physical and Health Education Canada's Passport for Life. | 22 alunos. | Dos 12 indicadores de alfabetização física, a maioria dos participantes relatou pontuações mais altas no final do programa para 10 dos indicadores. |
| DOOZAN, A.; BAE, M. (2016) | Destacar a importância da educação física no desenvolvimento de alunos competentes e confiantes, revisando as abordagens instrucionais: modelo TGfU e seus derivados. | Revisão de Literatura | Não houve. | TGfU pode contribuir para o pensamento crítico, autonomia e habilidades de sala de aula, bem como uma melhor compreensão da atividade física e sua importância para a alfabetização física quando comparados aos métodos tradicionais. |
| BUTLER, J. (2014) | Teorizar retrospectivamente e | Questionários, entrevistas | Len Almond, | Os dados referentes ao que os fundadores consideram a melhor prática |

| | | | | |
|---|--|---|-----------------------------------|---|
| | <p>representar as ideias dos fundadores em termos das crenças, intenções e ações que eles acreditavam ser fundamentais para o TGfU</p> | <p>por telefone e e-mails.</p> | <p>David Bunker e Rod Thorpe.</p> | <p>pedagógica, formaram oito áreas para consideração para incluir: (1) preparação; (2) gestão; (3) iniciar uma aula TGfU; (4) continuando uma aula TGfU; (5) comportamentos do professor; foco do professor durante um jogo; (7) expectativas do professor; e (8) ambiente de aprendizagem.</p> |
| <p>LODEWYCK, K. R.; BRACOO, E. (2018)</p> | <p>Investigar diferenças em gostos, desgostos, autoeficácia, auto-relatos, valor, conceitos de habilidade, atividade física, ansiedade e necessidade de cognição entre experiências anteriores de EF e uma unidade de jogos sobre TGfU</p> | <p>Questionários.</p> | <p>25 alunas do nono ano.</p> | <p>Os resultados revelaram gostos e não gostos para TGfU e PE com autoeficácia significativamente maior e menor ansiedade, valor e concepção de capacidade na unidade de jogos TGfU.</p> |
| <p>GIAL-ARIAS, A.; CLAVER, F.; PRÁXEDES, A.; VILLAR, F. D.; HARVEY, S. (2020)</p> | <p>Investigar o impacto ensino híbrido de TGfU e unidade Sports Education (SE) em apoio à autonomia, percebida, clima motivacional, prazer e competência percebida, em comparação com uma unidade realizada por meio de um modelo tradicional de instrução direta.</p> | <p>Questionários.</p> | <p>55 alunos.</p> | <p>Os resultados demonstram que o emprego de uma unidade híbrida TGfU/SE pode encorajar os alunos para assumir responsabilidades e tomar decisões independentes, o que os leva a relatar maior prazer e competência percebida quando comparada ao modelo tradicional de instrução direta.</p> |
| <p>MORALES-BELANDO M. T.; ARIAS-ESTERO, J. L. (2017)</p> | <p>Determinar se uma intervenção com TGfU melhorou a tomada de decisão dos participantes, execução de habilidade, desempenho, envolvimento, conhecimento do jogo, prazer, competência percebida e intenção de</p> | <p>Game Performance Assessment Instrument, entrevistas e questionários.</p> | <p>19 atletas jovens.</p> | <p>Melhorias estatisticamente significativas foram encontradas na tomada de decisão, execução de habilidade, desempenho do jogo e envolvimento no jogo.</p> |

| | continuar praticando a vela  tu revista científica digital ISSN: 1989-2837 | | | |
|--|---|--|----------------------------------|--|
| O'LEARY, N. (2015) | Examina a utilização do modelo TGfU por um professor experiente em uma escola secundária do Reino Unido. | Socialização ocupacional, entrevistas, observação e análise documental. | Um professor de Educação Física. | Este estudo indica que é possível superar as abordagens tradicionais de ensino de jogos e aprender informalmente para usar o TGfU com sucesso, dadas as circunstâncias propícias e tempo suficiente. |
| RENSHAWA, I.; ARAUJO, D.; BUTTON, C.; CHOW, J. Y.; DAVIDS K.; MOY, B. (2015) | Detalhar a importância teórica e pedagógica de conceitos que distinguem essas abordagens Constraints-Led Approach (CLA) e Teaching Games for Understanding (TGfU), bem como para reconhecer onde as semelhanças existentes. | Pesquisa teórica. | Não houve. | Apesar dessas distinções, as duas abordagens são um tanto harmoniosas e as principais semelhanças incluem: sua perspectiva holística do aluno; o papel proposto do professor e as características de design das tarefas de aprendizagem em cada um. |
| STOLLZ, S.; PILL, S. (2014) | A fim de revisar e visitar o TGfU e considerar sua relevância para jogos e ensino de esportes em EF este artigo descreve duas áreas da proposição do TGfU: (1) base para a conceituação de TGfU; (2) defesa do TGfU como versões diferenciadas. | Revisão de Literatura. | Não houve. | A revisão da literatura de pesquisa destacou a natureza inconclusiva da proposição do TGfU e chamou a atenção para a disparidade entre o pesquisador como gerador de teoria e professor praticante como aplicador de teoria. |
| STRAN, M.; SINELNIKOV, O.; WOODRUFF, E. (2014) | O objetivo deste estudo foi (1) examinar as percepções dos professores em formação (PTs) ensinando um Híbrido SE-TGfU; e (2) identificar facilitadores e inibidores que os PTs experimentaram ao implementar o modelo. | Entrevista, reflexões críticas, análise de planejamentos diários e diários de campo. | 22 professores em formação. | Os resultados indicam que os PTs foram atraídos pelo modelo híbrido devido à sua natureza única e complementar e foi percebido níveis aumentados de envolvimento dos alunos na classe. No entanto, a maioria dos PTs tinha um entendimento superficial do modelo híbrido e não tinha conhecimento do conteúdo pedagógico para fazer ajustes. |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| ACALÁ, D. H.; GARIJO, A. H. (2017) | Examinar as percepções dos alunos sobre a motivação e desempenho em EF depois de experimentar três unidades esportivas consecutivas. | Questionário e entrevista. | 237 alunos e dois professores de Educação Física. | Os resultados revelaram que o grupo intervenção mostrou maior motivação e realização em EF do que grupo controle. Diferenças significativas foram encontradas no desempenho. Enquanto isso, os alunos que praticavam mais esportes extracurriculares no grupo controle foram mais ativamente envolvidos no esporte. |
| PILL, S. (2011) | Apresentar os resultados de uma pesquisa de professores de educação física em um estado australiano e o grau de envolvimento com o design e encenação do currículo TGfU-Game Sense (GS). | Questionário. | 64 professores de educação física. | Os professores reconheceram o uso de jogos modificados e "questionamento como pedagogia" como prática comum e não distinta de uma abordagem TGfU-GS. No entanto, o uso do questionamento geralmente não foi planejado na preparação das aulas dos professores. |
| CALÁBRIA-LOPES, M. GRECO, P. J.; PÉREZ-MORALES, J. C. (2019) | Verificar a correlação entre o desempenho do produto e do processo de habilidades de passe e arremesso de basquete e examinar os efeitos da intervenção do TGfU em um formato de acampamento de basquete no desempenho de processo e produto dessas habilidades em crianças. | Questionários e instrumentos de análise de produto e processo. | 18 alunos. | Significativas diferenças entre pré e pós-teste foram encontradas apenas para o desempenho do processo de passes, desempenho do produto de tiro no contexto do jogo e conhecimento declarativo de ambas as habilidades. Nenhuma diferença foi encontrada para orientado ao produto avaliação de habilidades isoladas de tiro e passagem. |
| ASPASIA, D.; CHRYSOULA, N.; PANAGIOTIS, S.; GEORGIOS, L. (2017) | Relatar um estudo realizado para inquirir o esforço de dois professores de educação física (EF) para aprender e implementar a pedagogia do TGfU centrada no aluno. | Pesquisa Ação, questionários, análise documental. | Dois Professores de Educação Física. | Verificou-se que a pesquisa-ação é uma estrutura adequada para melhorar a capacidade dos professores de EF de projetar atividades de aula não hierárquicas que são dedicadas à compreensão e desenvolvimento dos alunos, como propõe o TGfU. |
| NATHAN, S. (2016) | Examinar os efeitos que um modelo revisado de TGfU em comparação com Skill Drill Technical (SDT) teve no | Análise observacional. | 32 alunos/2 professores de educação física experientes. | As descobertas indicadas para o movimento para a base no jogo de duplas indicaram significativo melhora, após intervenção via TGfU. Quanto à tomada de decisões e execução de habilidades em jogos de duplas, análise não revelou nenhuma diferença significativa após a |

| | | | | |
|---|---|--|-------------------------------|---|
| | aprendizado de habilidades de movimento em Badminton explorando as percepções dos professores sobre a navegação entre os dois modelos. |  acción motriz ISSN: 1989-2837 | | intervenção. |
| WANG, M.; WANG, L.; (2018) | Investigar a eficácia de uma intervenção com base no TGfU com nível moderado-vigoroso de atividade física (AFMV) dos alunos da 9ª e 10ª séries. | Acelerômetros e entrevistas formais. | 118 alunos. | Os resultados revelam que os grupos TGfU e técnico exibiram níveis significativamente melhores de AFMV na fase de intervenção. Os dados recolhidos através de entrevistas sugeriram que a natureza dos jogos, a equipe pequena e a liberdade e prazer experimentados pelos alunos através dos jogos podem explicar os altos níveis de AFMV observados nas aulas com TGfU. |
| MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; FERNÁNDEZ-RÍO, J.; CASEY, A. (2012) | Analisar os elementos estruturais e funcionais de um grupo de atividades denominado jogos de alvos móveis e promover sua inclusão na estrutura do TGfU como nova estrutura. | Pesquisa teórica. | Não houve. | O equipamento de fabricação própria também é apresentado como uma ferramenta para potencializar as possibilidades educacionais desses jogos. |
| JARRET, K.; ELOI, S.; HARVEY, S. (2014) | Apresentar um projeto de pesquisa de pequena escala com foco nas considerações de professores e treinadores de educação física em pré-serviço sobre o uso do TGfU para ensinar jogos. | Pesquisa ação e entrevistas semiestruturadas. | 72 professores e treinadores. | Análise de dados foi conduzido por meio de procedimentos de codificação indutiva e revelou três temas: 1) TGfU como uma pedagogia positiva; 2) TGfU como uma abordagem versátil e 3) importância do conteúdo dentro de um programa de formação de professores de EF. |
| BARBA-MARTÍN, R. A.; BORES-GARCÍA, D.; HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; GONZÁLEZ-CALVO, G. (2020) | Realizar uma revisão sistemática da pesquisa realizada em TGfU em Educação Física nos últimos seis anos (2014-2019), atualizando e expandindo com novas categorias a última | Revisão Sistemática. | Não houve. | Em relação aos objetivos dos estudos, a aprendizagem motora e cognitiva foi avaliada com mais frequência, com foco na melhoria do desenvolvimento do jogo, como aspectos táticos, tomada de decisão, habilidades técnicas ou nível de atividade física. A implementação do modelo é realizada em um tempo muito curto para alcançar resultados significativos. |

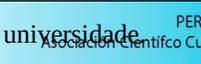
| | | | | |
|--|--|--|-------------|--|
| | revisão publicada por Harvey e Jarret em 2014. |  <small>tu revista científica digital</small> <small>ISSN: 1989-2837</small> | | |
| ARIAS-ESTERO, J. L.; JAQUERO, P.; MARTÍNEZ-LÓPEZ, A. N.; MORALES-BELANDO, M. T. (2020) | Explorar se alunos da quarta série melhoraram seu desempenho no jogo, conhecimento e variáveis psicossociais em aulas de educação física utilizando TGfU em maior extensão após um período de oito aulas em comparação com um período de 14 aulas. | Game Performance Assessment Instrument, entrevistas, questionários. | 40 alunos. | Os resultados quantitativos não mostram diferenças significativas entre os dois períodos. No entanto, houve melhorias após ambos os períodos em comparação com a primeira avaliação. As informações qualitativas permitiram que as estratégias pedagógicas implementadas pudessem ser a chave para explicar as semelhanças entre os dois volumes de prática. |
| COCCA,A.; BACA, J. E. C.; CRUZ, G. H.; COCCA, M. (2020) | Avaliar as mudanças na aptidão física dos alunos após um programa baseado em TGfU de seis meses com crianças em idade escolar. | Eurofit test battery. | 188 alunos. | Descobertas sugerem que o TGfU pode ser uma alternativa válida para o desenvolvimento de atributos de aptidão física que possam ajudar os alunos a se desenvolverem de maneira abrangente. |
| NATHAN, S. (2017) | Investigar o efeito do TGfU em comparação com a instrução de domínio de habilidade, denominado Skill Drill Technical (SDT), entre os jogadores de hóquei juniores de elite da Malásia e Índia em termo dos atributos de jogo de ajuste e cobertura em jogo 5 contra 5 e intensidade de jogo via frequência cardíaca (FC) em diferentes pontos do jogo. | Observação. | 60 alunos. | Os resultados indicaram que não houve diferenças significativas para o ajuste no jogo 5 contra 5 entre TGfU e SDT. Para cobertura, houve uma melhora significativa usando o modelo TGfU em comparação com SDT na Malásia. Em contraste, não houve diferença significativa entre esses dois modelos entre os jogadores indianos após a intervenção. Houve significativa diferença entre esses dois modelos em termos de FC de aquecimento entre os dois países, e o FC foi superior via TGfU. |
| GARCÍA-GONZÁLEZ, L.; | Examinar se os efeitos de um híbrido SE e TGfU em | Questionários. | 49 alunos. | A proposta de SE/TGfU de uma unidade de ensino de voleibol foram |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| ABÓS, A. DILOY-PEÑA, S.; GIL-ARIAS, A.; SEVIL-SERRANO, J. (2020) | unidade de ensino de voleibol foram igualmente eficazes em um conjunto de variáveis relacionadas ao SDT de acordo com as motivações iniciais dos alunos. |  ISSN: 1989-2837 | | eficazes em melhorar as variáveis relacionadas ao SDT. |
| WANG, L. HÁ, A. (2012) | Examinar as abordagens usadas na mentoria e investigar as interações ocorridas entre professores em formação e mentores durante o processo de mentoria. | Entrevistas e análise documental. | 10 professores em serviço, 9 professores colaboradores e 3 mentores. | Os resultados indicam que embora um modelo de mentoria de hierarquia seja adotado por mentores para supervisionar o ensino de professores em formação, ocorrem interações entre professores em formação e mentores durante o processo de mentoria no ensino do TGfU. A mentoria de professores cooperantes não se concentrou no ensino de TGfU devido ao seu conhecimento limitado do assunto. |
| BARQUERO-RUIZ, C.; MORALES-BELANDO, M. T.; ARIAS-ESTERO, J. L. (2020) | Determinar se uma intervenção de TGfU durante um programa de futebol juvenil levou os jogadores a melhorarem em variáveis relacionadas ao jogo. | Game Performance Assessment Instrument, questionários e grupos focais. | 20 atletas. | Jogadores melhoraram sua tomada de decisão, execução da habilidade, performance de sucesso no jogo, número de decisões tomadas, número de participações no jogo e intencionalidade de ser fisicamente ativo. Os participantes atribuem esses resultados aos aspectos pedagógicos do TGfU durante os treinamentos e mentoria dos treinadores. |
| NIEVES, A. M.; OLIVER, L. E. (2019) | Explicar como implementar o TGfU com uma proposta de mini-voleibol para os iniciantes. | Pesquisa teórica. | Não houve. | A proposta permite que alunos ganhem aprofundamento na compreensão do jogo. A implementação do TGfU ao mini-voleibol pode auxiliar na promoção da participação e desenvolvimento de uma alfabetização física nos participantes. |
| GARCÍA-LÓPEZ, L. M.; GUTIÉRREZ, D.; SÁNCHEZ-MORA, D.; HARVEY, S. (2019) | Investigar quais fatores do modelo TGfU são incorporados pelos professores de Educação Física escolar do primeiro e segundo grau da Espanha Central em suas práticas de ensino de jogos. | Questionário online. | 199 professores de educação física. | Professores afirmam não utilizar a versão completa do TGfU. Os professores afirmam ter seis pontos que utilizam do modelo com mais frequência: jogo como um método pedagógico, como interação técnico-tática; modificação do jogo; questionamento; organização das aulas, unidades e currículo; uso de propostas temáticas de ensino de jogo. |
| BRACCO, E.; | Investigar o sentimento de seis | Observação de campo, | 6 alunas. | Os alunos experimentaram uma maior participação e esforço, |

| | | | | |
|--|--|---|-----------------------------|---|
| LODEWYK.; MORRISON, H. (2019) | meninas adolescentes que eram identificadas como desengajadas na educação física em experiências com TGfU, e como o TGfU pode apoiar o seu envolvimento. | entrevistas em grupo focal e individuais. | | aprendizagem, afeto e motivação na unidade de jogos TGfU. O TGfU foi benéfico devido a sua natureza centrada no aluno e no jogo. Em última análise, o TGfU pode apoiar o envolvimento das meninas na educação física, cativando-as e encorajando-as a elevar sua participação. |
| DUDLEY, D.; BLAXTER, D. (2013) | Investiga os problemas descritos na literatura em torno do desenvolvimento do entendimento de TGfU entre professores em formação do modelo de instrução curricular. | Análise documental. | 44 professores em formação. | Para professores em formação, TGfU representa um desafio ao seu paradigma pedagógico. Isso pode limitar sua compreensão do TGfU que representa uma abordagem equilibrada para atingir os objetivos da instrução baseada em habilidades. |
| HARVEY, S.; CUSHION, C. J.; WEGIS, H. M.; MASSA-GONZALEZ, A. N. (2010) | Avaliar a abordagem referenciada à prática e considerar se esta é uma estrutura viável para avaliar os efeitos do ensino e aprendizagem com TGfU; Testar a robustez defensiva sem bola do desempenho do jogo em contexto de treinamento, com pequenas unidades de jogadores. | Game Performance Assessment Instrument. | 34 atletas. | Os resultados revelaram mudanças significativas entre a linha de base e a fase de intervenção em ajustes apropriados para ambas as equipes e coberturas inadequadas e desempenho geral de jogo adequado para a equipe do primeiro ano. Sem mudanças significativas entre linha de base para as fases de intervenção do estudo em desempenho de jogo inadequado. |
| HARVEY, S.; CUSHION, C. J.; MASSA-GONZALEZ, A. N. (2010) | Explorar como dois treinadores de futebol interescolar incorporaram o TGfU em sua prática de treinamento. | Observação participante, entrevista semi-estruturada. | 2 treinadores. | Os resultados mostraram que os valores, crenças e disposições foram desafiadas pela abordagem TGfU, e TGfU era uma maneira pela qual os treinadores foram capazes de reconhecer áreas potenciais para melhoria e desenvolvimento em sua prática de treinamento. |
| HARVEY, S.; PILL, S.; ALMOND, L. (2017) | Recorrer a registros históricos da literatura existente e a memória de um dos | Revisão de Literatura. | Não houve. | Desde o seu início, o desenvolvimento epistemológico de TGfU tem sido de uma perspectiva educativa ao invés de ciência do |

| | fundadores da TGfU para explorar contribuições teóricas para TGfU. |  <small>tu revista científica</small> <small>ISSN: 1989-2837</small> | | esporte/aquisição de habilidades. |
|--|--|--|----------------|--|
| MEMMERT, D. et al (2015) | Elaborar sobre 10 questões de pesquisa atuais relacionadas à abordagem TGfU com o objetivo de desenvolver o próprio modelo e promover a compreensão do jogo, tomada de decisões táticas e habilidade em jogos de invasão e de rede/parede. | Revisão de Literatura. | Não houve. | As respostas a essas perguntas são críticas, não apenas para o avanço do ensino e do treinamento em clubes de educação física e esportes, mas também para uma discussão aprofundada sobre novos caminhos científicos e ferramentas tecnológicas. |
| Morales-Belando, M. T.; Calderón, A.; Arias-Estero, J. L. (2018) | Verificar se os alunos melhoraram nas variáveis relacionadas com desempenho e adesão após a realização de uma unidade de TGfU. | Game Performance Assessment Instrument, questionários psicológicos e grupos focais de entrevistas. | 44 alunos. | Os alunos melhoraram na tomada de decisões, execução técnica, cobertura, suporte, desempenho do jogo, envolvimento no jogo, prazer, percepção competência e intenção de ser fisicamente ativo após a implementação da unidade TGfU. |
| ROBERTS, S. J. (2010) | Examinar os desafios e dificuldades experimentados por uma série de treinadores esportivos em implementar os princípios dos TGfU em um programa de treinamento. | Entrevistas semiestruturadas e questionários. | 5 treinadores. | Os dilemas pedagógicos associados à pedagogia TGfU incluíram o uso de uma estratégia de questionamento, conhecimento insuficiente do conteúdo pedagógico e acesso a material de suporte apropriado. Os dilemas conceituais incluíam manter um 'verdadeiro' foco construtivista. |
| STOLZ, S. A; PILL, S. (2014) | Realizar um diálogo ficcional entre um professor de educação física educador (PETE) e um professor de educação física inquiridor (EPET) para contextualizar o problema colocado que o TGfU-GS tem sido melhor | Narrativa e revisão de literatura. | Não houve. | A EPET preocupa-se com a práxis de ensino que é teoricamente informado pelo conhecimento pedagógico e concretizado através da experiência de ensino. Considerando que, para o PETE, EF é vista com uma interpretação mais matizada da dinâmica complexa e não linear da sala de aula, natureza da aprendizagem e a necessidade de prática informada. |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | aceito na academia do que é "cenário natural" de ensino de educação física (EF). |  acción motriz ISSN: 1989-2837 | | |
| TAN, C. W. K.; CHOW, J. Y.; DAVIDS, K. (2011) | Fornecer insights para aprofundar nossa compreensão sobre os possíveis processos que sustentam os princípios pedagógicos do TGfU em ensino de jogos. | Revisão de literatura. | Não houve. | A pesquisa evidenciou que a aprendizagem motora pode fornecer uma base teórica adequada para apoiar a viabilidade dos quatro princípios pedagógicos principais do modelo TGfU e podem contribuir com insights para os possíveis processos de TGfU no ensino de jogos. |
| THOMAS, G.; MORGAN, K.; MESQUITA, I. (2013) | Implementar o Tactical Games Approach/TGfU em um clube junior de rugby de uma escola primária e para identificar os problemas encontrados pelo treinador durante o planejamento, concepção e condução das sessões. | Entrevista participante. | 1 treinador. | Os resultados destacaram que os principais desafios para o treinador giram em torno de ser menos dependente de planejamento, desenvolvendo um papel de facilitador para apoiar a aprendizagem dos jogadores e permitindo tempo suficiente para os jogadores aplicarem o conhecimento no jogo. |
| WANG, L.; HA, A. S. (2011) | Examinar os fatores que influenciam na percepção de professores de Educação Física em formação (EF) sobre uma abordagem construtivista específica (TGfU) em Hong Kong. | Entrevistas semiestruturadas. | 20 professores de Educação Física em formação. | Usando o construtivismo cognitivo de Piaget e o construtivismo social de Vygotsky como referenciais teóricos, fatores individuais como conhecimento do jogo, crenças do professor, experiência de aprendizagem e ensino e fatores sociais foram identificados como influências chave em percepção dos professores em formação sobre o TGfU. |
| WANG, L.; HA, A. S. (2013) | Examinar as opiniões, experiências de aprendizagem e entendimentos de professores de EF em formação, professores colaboradores e supervisores | Entrevistas semiestruturadas. | 10 professores em formação e seus mentores, 9 professores colaboradores e 3 supervisores de | Três grupos de professores têm opiniões positivas sobre o TGfU. Por outro lado, os três grupos de professores tinham experiência de aprendizagem do TGfU, mas os supervisores da universidade pareciam ser o grupo mais pró-ativo porque busca mais abordagens para aprender TGfU. Em termos de compreensão do TGfU, os professores colaboradores tinham mais consideração para nível de habilidade do |

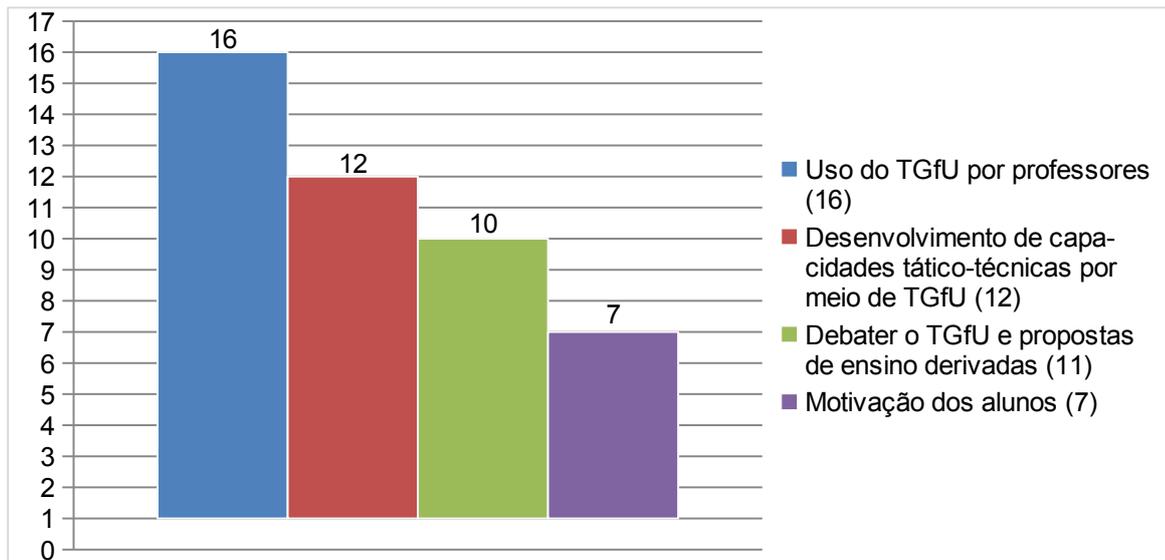
| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | <p>de universidade sobre o TGFU em Hong Kong.</p>  |  <p>ISSN: 1989-2837</p> | <p>universidade</p>  | <p>aluno e desenvolvimento de habilidade em comparação com supervisores universitários e professores em formação.</p>  | |
|--|--|---|--|--|--|

Fonte: Elaborado pelos autores.

Finalizada a exposição dos dados de forma individual sobre os artigos contemplados nessa revisão narrativa, buscou-se identificar quais aspectos foram tratados pelos estudos sobre TGfU desde a totalidade da produção científica encontrada. Por este motivo, se agruparam os artigos no que se refere a metodologias e instrumentos, objetivos e participantes, com o interesse de identificar as tendências da produção científica atual sobre o tema.

Ressalta-se que o somatório total das características dos artigos não resultará no mesmo número de publicações, pois há estudos que apresentam objetivo, participantes ou metodologias e instrumentos de pesquisa combinadas que se enquadram em mais de uma categoria. A primeira análise se refere aos objetivos dos estudos.

FIGURA 1 – Objetivos dos artigos sobre TGfU



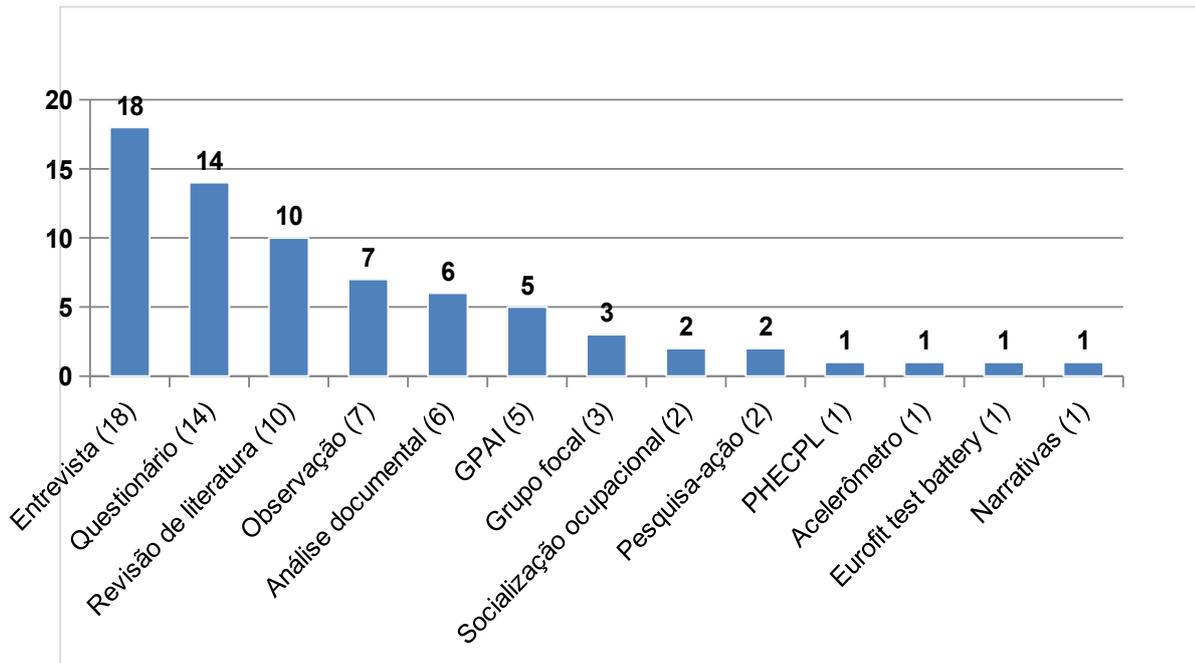
Fonte: elaborado pelos autores.

Com relação aos objetivos dos artigos contemplados nessa revisão, a maioria deles buscou investigar a percepção de professores, formados e em formação, entre outros profissionais da Educação Física, com relação à utilização do TGfU como modelo de ensino de esportes. Essa preocupação com relação à apropriação do modelo por parte de professores se baseia em algumas investigações que indicaram que a densidade teórica do TGfU pode ser um fator que afasta os professores da utilização do modelo, especialmente professores em início de carreira (Stran; Sinelnikov; Woodruff, 2012; Wang; Ha, 2012; Roberts, 2010). Variadas foram as práticas corporais utilizadas nos estudos para identificar essas percepções, como futebol, rugby e badminton. Outros 12 estudos objetivaram analisar o desenvolvimento de diferentes capacidades tático-técnicas, com desenhos de estudos comparativos entre diferentes métodos e com estudos de pré e pós teste, relacionando à competência na realização das ações com as decisões tomadas pelos alunos em diferentes situações esportivas.

Conforme apontam Graça e Mesquita (2007), as pesquisas sobre TGfU entre 1990 e 2000, em sua maioria, buscaram comprovar a superioridade do TGfU em relação às demais metodologias, enquanto as pesquisas entre 2010 e 2020 objetivaram mapear do efeito de práticas pedagógicas realizadas a partir do TGfU, conforme identificou-se nessa pesquisa. Isso é justificável pela diminuição de pesquisas que comparam diferentes métodos e um aumento no número de pesquisas que consideram as percepções de professores sobre o modelo e as motivações dos alunos em aulas pautadas no TGfU, o que indica essa tendência de valorização da subjetividade e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Identificou-se também 10 estudos que se dedicaram em debater teoricamente o TGfU, desde pesquisas que revisitaram os principais autores do modelo e indicando sua pertinência para a Educação Física até estudos que se apoiam no alicerce teórico do TGfU para proporem novas sistematizações. Salienta-se que foram consideradas as descrições dos autores nas metodologias de seus estudos e organizou-se na categoria de revisão apenas as investigações que se declararam estritamente teóricas, visto que todo tipo de pesquisa apresenta, em algum grau, uma revisão da produção. Em seguida, analisou-se as metodologias e principais ferramentas de pesquisa empregadas para desenvolver os objetivos desses estudos sobre TGfU.

FIGURA 2 – Metodologias e ferramentas utilizadas nos estudos de TGfU



GPAI: Game Performance Assessment Instrument; PHECPL: Physical and Health Education Canada's Passport for Life

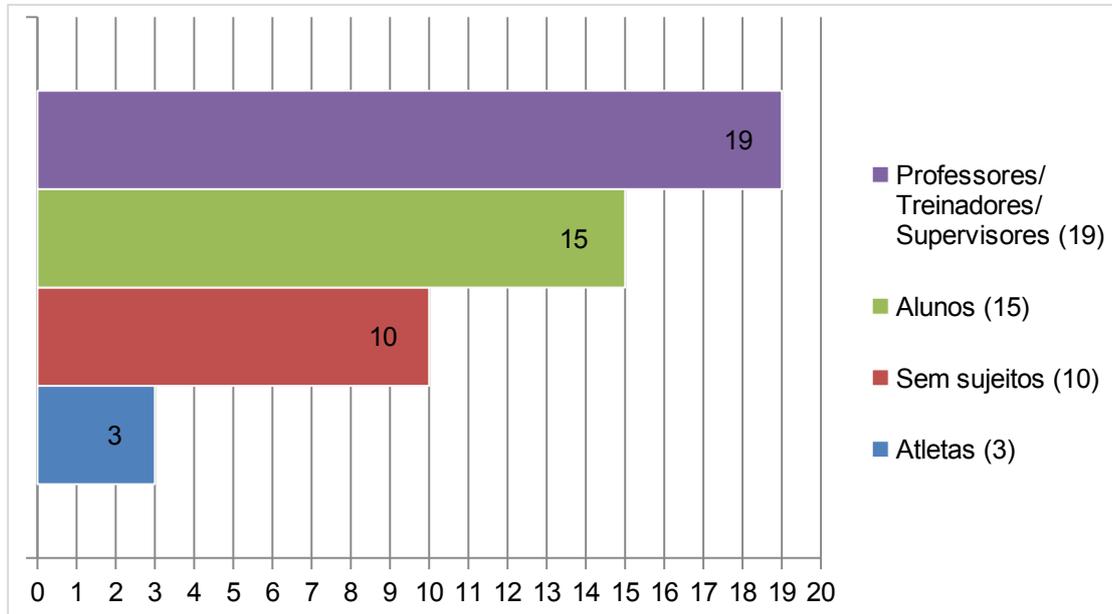
Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto às metodologias mais utilizadas nas pesquisas, as entrevistas foram os instrumentos de coleta de dados mais empregados. Isso tem relação direta com os tipos de objetivos traçados nas pesquisas, que focaram em identificar percepções de sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem com TGfU, o que confirma a escolha adequada desse tipo de coleta de dados. Segundo Richardson (2012: 207), a entrevista permite “[...] a proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos”. Alguns estudos desse perfil também empregaram questionários e observações de campo e participativas, além de análises de planejamentos e materiais de professores e alunos, grupos focais, socialização ocupacional, pesquisa-ação e narrativas, com intuito de fazer um panorama geral do processo de ensino-aprendizagem e atrelá-los às experiências e percepções dos participantes.

Algumas revisões de literatura também foram utilizadas, especialmente para tratar de temas polêmicos e discussões epistemológicas referentes ao modelo TGfU. Outro instrumento bastante utilizado foi o Game Performance Assessment Instrument, uma ferramenta de análise do desempenho de jogadores, elaborada a partir da discussão proposta pelo TGfU, que analisa diferentes categorias do desempenho técnico-tático dos jogadores e tem versões específicas para diferentes esportes a partir de sua categoria (campo dividido, invasão, campo e taco, alvo).

Percebe-se que há certa pluralidade nas metodologias e ferramentas de investigação empregadas nos diferentes estudos, o que indica a variabilidade da produção científica sobre o TGfU em diferentes esferas e que reflete também em diferentes agentes envolvidos nesse processo. Partindo desse ponto, caracterizou os participantes dessas investigações.

FIGURA 3 – Participantes estudados nos artigos sobre TGfU



Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto às características dos participantes estudados por essas pesquisas, encontram-se professores experientes, professores em formação, professores recém-formados, alunos, atletas adultos, atletas juvenis, supervisores, orientadores didáticos, treinadores experientes, entre outros. O número das amostras variou a partir das características dos estudos, sendo maior em estudos que utilizavam questionários e análises de desempenho dos jogadores, quando comparado aos estudos de análise de percepções que, majoritariamente, empregaram entrevistas. Assim como evidenciou-se nas duas categorias analisadas anteriormente, as percepções dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é o fator mais pesquisado pelas diferentes investigações sobre o modelo TGfU.

Entretanto, muitos desses profissionais confirmam não utilizar a versão total do modelo, assim como não dominam todos os aspectos didáticos do método (García-López et al, 2019). Contudo, os profissionais afirmam ser positiva a experiência de desenvolver aulas de Educação Física com o modelo TGfU (Bracco; Lodewyk; Morrison, 2019). Para professores em formação e recém-formados, o desafio de incorporar e trabalhar com o TGfU consiste em apropriar-se da densidade teórica do modelo e a necessidade de adequação didática e metodológica para seu uso adequado no que se refere ao ensino de esportes para compreensão da dinâmica do jogo (Tsukamoto; Andrade, 2017).

Conforme aponta Almond (2015), as pesquisas sobre o modelo TGfU carecem de mais aprofundamento no que se refere ao desenvolvimento da compreensão da dinâmica do jogo. A partir desta pesquisa, constatou-se que são escassas as publicações que exploram essa temática. Além disso, estudos mostraram que é necessário ter um conhecimento específico sobre o esporte que se está desenvolvendo para potencializar o ensino por meio do TGfU (Tsukamoto; Andrade, 2017). Entende-se que esses possam ser fatores limitadores da apropriação, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem do modelo TGfU por parte de professores e treinadores.

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi identificar as abordagens das produções científicas sobre o modelo TGfU de 2010 a 2020. A partir do que se encontrou nas publicações consideradas neste estudo, pode-se afirmar que atualmente há uma tendência de estudos avaliando as percepções de professores e profissionais do esporte ao utilizar o modelo TGfU em seu cotidiano docente, assim como pesquisas que avaliaram efeitos da aplicação do modelo na tomada de decisão, sobre aspectos cognitivos, na aquisição de diferentes habilidades dos alunos, aspectos afetivos e de relações interpessoais. Contudo, diferentemente do que se observou na década anterior, os estudos atuais, em sua maioria, não buscam comparar efeitos de diferentes modelos, focando-se mais em identificar o que se pode desenvolver com o modelo TGfU, entendendo que o processo de ensino é variável a partir do contexto. Os instrumentos mais utilizados, para estudos com intervenção, são entrevistas, questionários e observação com diferentes ferramentas, além de revisões de literatura para estudos totalmente teóricos.

Aponta-se como limitação desta pesquisa haver considerado unicamente estudos que citavam as palavras-chave em seu título, uma decisão que garante que todos os artigos se dedicam realmente ao tema, porém que pode haver excluído algum artigo relevante para a discussão. Para futuras investigações, propõe-se a realização de revisões sistemáticas que se restrinjam a determinados temas em específicos sobre a aplicação do TGfU, que também podem incluir outros modelos da vertente compreensiva que derivam deste modelo.

REFERÊNCIAS

- Almond, L. (2015). *Rethinking teaching games for understanding. Ágora para la educación física y el deporte*, 17(1), 15-25.
- Atallah, N. A. & Castro, A. A. (1997) *Revisões sistemáticas da literatura e metanálise: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica. Diagnóstico & Tratamento*, v. 2, n. 2, p. 12-15.
- Bolonhini, S. Z., & Paes, R. R. (2009). *A proposta pedagógica do teaching game for understanding: reflexões sobre a iniciação esportiva. Pensar a prática*, 12(2).
- Blomqvist MT, Luhtanen P, Laakso L, Keskinen E. (2000) *Validation of a Video-Based Game-Understanding Test Procedure in Badminton. J Teach Phys Educ. Apr;19(3):325-37.*
- Bracco, E., Lodewyk, K., & Morrison, H. (2019). *A case study of disengaged adolescent girls' experiences with teaching games for understanding in physical education. Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(3), 207-225.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Clemente, F. M. (2012). *Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 18(2), 315-335.
- Clemente, F. M. (2014). *Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. Revista brasileira de ciências do esporte*, 36, 587-601.

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Editora Atlas.

Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Editora Atlas.

García-López, L. M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., & Harvey, S. (2019). Teachers' use of teaching games for understanding in central Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 463-477.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 7(3), 401-421.

Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 44-48.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.

Liu H, Wang W, Zhang C, Hastie PA. (2020) College Students' Development of Badminton Skills and Tactical Competencies Following Play Practice. *J Teach Phys Educ.*;40(2):284-92.

Roberts, S. J. (2011). Teaching games for understanding: The difficulties and challenges experienced by participation cricket coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 33-48.

Rother, E. T. (2007). Editorial: Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi.

Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J., & Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197-213.

Stran, M., Sinelnikov, O., & Woodruff, E. (2012). Pre-service teachers' experiences implementing a hybrid curriculum: Sport education and teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 18(3), 287-308.

Tsukamoto, M., & de Andrade, D. (2017). Formação inicial em Educação Física e Teaching Games for Understanding: Percepções dos estudantes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

Wang, L., & Ha, A. (2012). Mentoring in TGfU teaching: Mutual engagement of pre-service teachers, cooperating teachers and university supervisors. *European Physical Education Review*, 18(1), 47-61.

LA INTERACCIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LAS ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN THE TEACHING OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND EXTRACURRICULAR PHYSICAL SPORTS ACTIVITIES: AN ETHNOGRAPHIC STUDY.

Antonio Palomino Martin. Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

Autores: Eduardo Ramos Verde. Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

Correo electrónico de correspondencia: eduardo.ramos@ulpgc.es

Recibido: 22.07.2022

Aceptado: 10.12.2022

RESUMEN

Se analizó el clima o ambiente de la aula, mediante un estudio etnográfico y se registraron las sesiones de clase como factor influyente en la calidad de la enseñanza. Se comparó la interacción entre profesorado-alumnado del aula de Educación Física (EF) en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con la enseñanza de Actividades Físico Deportivas Extraescolares (AFDE) impartiendo contenidos similares. Esto se cuantificó a través de un sistema categorial en situaciones de Distancia o Cercanía. Fueron descritas para analizar las situaciones que se produjeron. Se realizó una triangulación de datos y se porcentuaron las frecuencias. Se compararon las interacciones de las sesiones de la enseñanza formal EF con la no formal AFDE. 27 profesores fueron analizados, en 135 sesiones de clases, mediante 3273 evidencias; correspondiendo, el 20,2% a los profesores de EF y el 79,8% a los profesores de AFDE. La categoría de Cercanía mostró una mayor prevalencia que la de Distancia. En las subcategorías, el feedback de corrección y el antagonismo alcanzaron los valores más altos. Atendiendo al tipo de enseñanza, la no formal alcanzó una interacción muy superior a la que se emplea en el aula formal.

Palabras clave: enseñanza formal, enseñanza no formal, interacción profesorado alumnado.

ABSTRACT

The climate or ambiance of the classroom was analyzed through the ethnographic study and recording class sessions as an influential factor in the quality of teaching.

The Interaction between teacher-student of the Physical Education (PE) classroom in Compulsory Secondary Education (ESO), was compared with the teaching of Extracurricular Sports Physical Activities (ESPA) teaching similar content. This was quantified through a categorical system in situations of distance or Proximity. They were described to analyze the situations that occurred.

Data triangulation was performed, and frequencies were percentaged. The interaction of the sessions of formal PE and non-formal teaching ESPA were compared.

27 teachers were analyzed, in 135 class sessions, through 3273 evidences: 20.2% to PE teachers and 79.8 to ESPA teachers. The Closeness category showed a higher prevalence than the Distance category. In the subcategories, correction feedback and antagonism reached the highest values.

According to the type of teaching, the non-formal, achieved a much higher interaction than the one used in the formal classroom.

Keywords: formal education, non-formal education, interaction between teachers and students.

Introducción

La interacción entre profesorado y alumnado está muy relacionada con el clima que envuelve al aula. Este aspecto condiciona tanto las expectativas del profesorado como la motivación del alumnado. La falta de motivación en las aulas se ha convertido en uno de los problemas centrales de la educación en España (Valle et al., 2006). El objeto de estudio de este trabajo se centra en los tipos de interacción existentes entre la enseñanza de la Educación Física (EF) escolar y de las Actividades Físico-Deportivas Extracurriculares (AFDE). Ambas enseñanzas manifiestan una necesidad creciente de evidencias sobre patrones de comportamiento que influyen en la calidad del proceso educativo. Es un reto la búsqueda de nuevas metodologías y la construcción de instrumentos de observación, considerándose todos ellos desde un planteamiento propio (Castañer et al., 2009).

La enseñanza que se desarrolla en una clase debe percibirse desde un paradigma ecológico, modelo teórico surgido en los años setenta (Tikunoff, 1979). Este enfoque considera, tal como explica Pérez (1983), que el aula es un sistema vivo, un espacio social de comunicación e intercambio con rasgos muy cambiantes lo que impone muchas exigencias al profesorado, a la investigación y a cualquier modelo que intente conceptualizar la enseñanza (Doyle, 1986).

Para Tikunoff (1979) una clase es una compleja estructura de tres variables interdependientes: variables situacionales (el currículo, el espacio, la organización del tiempo, la realización de tareas), variables experienciales (significados y experiencias previas que traen alumnado y profesorado) y variables comunicativas (intercambios sociales que se producen entre los protagonistas de una clase).

El conocimiento de lo que sucede en la dinámica interna de una clase ha sido poco estudiado, a pesar de su importancia. Dicho estudio supone una mejora del aprendizaje de los alumnos y, sobre todo, permite diseñar estrategias que enriquezcan el proceso de enseñanza aprendizaje (Ingvarson, 2013).

Es el factor clima o ambiente de aula, entendido como el ambiente psicosocial en el que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje y las interacciones de los aprendices (Fernández, 2011), con otras variables. Este elemento lo podemos situar dentro de las variables comunicativas dado el componente social tan importante que mantiene desde su conceptualización (Marchena, 2005).

La investigación cualitativa, esencialmente, desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en el contexto social (Martínez-Carazo, 2011).

Para Taylor y Bogdan (1987), dicha metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo (Hernández et al., 2010).

Manota y Melendro (2016) analizaron qué factores relacionados con las buenas prácticas docentes inciden en la configuración del clima de aula, especialmente con el alumnado vulnerable. Determinaron que la actitud de escucha del profesorado a los alumnos, su disponibilidad a acompañarlos en el proceso educativo, neutralizar estereotipos y etiquetas excluyentes, la importancia de la formación del profesorado en la gestión de las emociones y su predisposición a compartir esas emociones, serían los factores más influyentes en el clima de aula.

Palomino et al. (2017) y García-Vélez (2018) investigaron la interacción profesorado alumnado en dicha asignatura de EF entre las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria para conocer la importancia de la interacción entre el profesorado y el alumnado; en ambos casos la importancia de la comunicación cercana quedó demostrada.

La interacción profesorado alumnado es la relación y las formas que se producen entre docentes y alumnado, entendiendo que no son las únicas conductas que percibe el alumnado. Según las teorías de liderazgo docente (Fabra y Doménech, 2001), un profesor muestra dos tipos de conductas en el aula, una, referida a la explicación de las tareas o las instrucciones de cómo proceder ante un ejercicio; la segunda, a las relaciones y/o interacciones que mantiene con los estudiantes. Cuando le decimos a un alumno “así no procede” o felicitamos un buen comportamiento, estamos generando una comunicación afectiva, esta interacción de conductas determina los diferentes modos de comportamiento del docente.

Con este trabajo, tratamos de analizar los contenidos que se imparten en las clases de EF y aquellos impartidos en el ámbito de AFDE con la interacción entre profesorado y alumnado, desde un modelo de investigación cualitativo y etnográfico. Primero, porque es el más adecuado si concebimos el aula bajo el paradigma ecológico; segundo, porque en el área de EF no son frecuentes este tipo de estudios, ya que comenzaron a surgir a partir de los años noventa (Blasco y Pérez, 2007).

La mayoría de los trabajos utilizan enfoques cuantitativos y autopercepciones, pero con metodologías etnográficas cualitativas basadas en la observación del aula son escasas, menos aún en el área de EF. Hasta entonces, fueron investigaciones positivistas y de orden cuantitativo (del Villar, 1994; Báez y Pérez de Tudela, 2007; Tashakkori y Creswell, 2008).

Las interacciones producidas en la docencia de la actividad física presentan diferencias con otras asignaturas, la comunicación oral y corporal es más frecuente, así como el número de correcciones efectuadas (Buñuel et al., 2006) es por ello por lo que la interacción profesorado-alumnado presenta una dimensión más fácil de percibir cuando observamos una clase.

La obtención de datos se hizo a través de un método etnográfico, que nace de la antropología. Para Geertz y Cardín (1989) es la reconstrucción de un escenario real, de forma que otra persona pueda representarlo en su mente, tal como lo vivió el observador.

Llevada al campo educativo y tomando el término de Goetz y LeCompte (1988) de etnografía educativa, nos proporciona datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos.

En esta línea, existen algunos estudios, bajo enfoque etnográfico, que determinan la importancia de la interacción profesorado alumnado en la actividad física (Montes, 2016) quedando demostrada la relación directa de una adecuada interacción y la creación de un clima motivacional. Bajo este enfoque, existen otros trabajos que plantean una interacción basada en la confianza, la ausencia de barreras comunicativas, el feedback positivo y la libertad de expresión como desencadenantes de una mejora de la motivación intrínseca en las sesiones realizadas (Murcia y Gimeno, 2010).

Diversos autores Fuentes et al. (2005); Galindo et al. (2012) demostraron la relación entre las características personales y profesionales del docente con los comportamientos de los discentes. También profundizaron en la influencia que el docente genera a través de sus estrategias motivadoras. Para Reeve et al. (2004) el comportamiento y la calidad emocional que proporciona un profesor puede aumentar el compromiso de los estudiantes en las tareas de educación física. Así, los resultados de sus trabajos concluyeron que cuanto más usaban la asertividad emocional (capacidad del profesorado para expresar su punto de vista, respetando el punto de vista y derechos del alumnado) más compromiso en las tareas mostraban los estudiantes.

Así también lo manifiestan García-Fariña et al. (2016), quienes destacan la importancia del lenguaje como un instrumento poderoso en la construcción de contenidos compartidos en el aula de EF. La enseñanza comunicativa se concibe con un acto estratégico e intencional que constituye un recurso para la mediación cognitiva (García-Fariña et al., 2021).

Método

El objetivo principal de este trabajo fue analizar y posteriormente comparar, la interacción comunicativa profesorado-alumnado desde las prácticas educativas escolares que se desarrollan en las clases de EF y algunas AFDE, entendiendo por prácticas escolares el conjunto de actividades que profesores y alumnos despliegan en las aulas (Coll y Sánchez, 2008). Por AFDE, aquellas actividades físicas fuera del contexto escolar que no corresponde a las horas de Educación Física curriculares obligatorias y se realizan en el tiempo libre (Telama et al., 2000).

La metodología aplicada es etnográfica, acogiéndonos a un estudio de casos múltiples (Stake, 1998) como estrategia de diseño. Se sigue un paradigma ecológico de investigación en el aula (Tikunoff, 1979; Doyle, 1979), lo que supone percibir la clase de Educación Física enclavada en una compleja estructura de variables interdependientes e intensamente relacionadas.

Cuando se inició el trabajo de campo, se procedió a la selección de los casos siguiendo un muestreo intencional (Ruiz, 1996), que en nuestro trabajo se traducía en que estuvieran representadas la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y algunas AFDE de contenido similar. Se incorporó a la par un criterio estratégico personal y un criterio teórico. Se tuvieron también en cuenta las indicaciones para la selección de un emplazamiento de campo que describe Angrosino (2012). Las negociaciones de acceso para seleccionar los casos bajo estas condiciones resultaron fáciles, encontrándonos a un profesorado que con rapidez, hizo público el quehacer diario de sus clases y el deseo de participar en el estudio. Estas cifras coincidían con la aparición de la denominada saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1992).

Participantes

En esta investigación cualitativa, no nos referimos a un muestreo probabilístico, sino a un muestreo «intencional» y «razonado». Los sujetos de estudio no son unidades de observación que tienen connotaciones individuales, sino “participantes” que dan su visión de la realidad. La captación del sentido por parte del investigador/a se plantea de forma holística. La elección de la muestra se formuló de forma explícita a partir de determinados intereses, facilidades, situaciones, etc.

Se eligieron varios grupos (de diferentes cursos) de la asignatura de EF en la etapa de ESO, en diferentes centros, todos debían impartir contenidos deportivos. Los profesores de la asignatura, 13 en total, eran licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, entre ellos 6 mujeres y 7 hombres.

Para la enseñanza no formal se eligieron varias AFDE correspondientes con las edades de la ESO, Los técnicos en este ámbito fueron 14; todos y cada uno de ellos contaban con la titulación exigida para cada uno de los deportes en cuestión: 7 hombres y 7 mujeres

uno de atletismo, uno de natación, tres de fútbol, tres de baloncesto, dos de voleibol, dos de minitramp, uno de gimnasia artística, uno de saltos de trampolín.

En cuanto al alumnado, en el ámbito formal participaron 450 alumnos, mientras que en el ámbito no formal la muestra ascendió a 225.

Tabla 1.

Nº de profesorado y sesiones en enseñanza formal y no formal.

| Actividad | Número de profesores | Número de sesiones |
|---|----------------------|--------------------|
| Educación Física (enseñanza formal) | 13 | 65 |
| Enseñanza deportiva (enseñanza no formal) | 14 | 70 |
| Total | 27 | 135 |

Todos los centros educativos elegidos (enseñanza formal) fueron públicos. La enseñanza deportiva extraescolar (no formal) correspondieron a instalaciones públicas y clubes privados, todos de la isla de Gran Canaria.

Procedimiento

A cada docente, independientemente del tipo de enseñanza, se le realizaron seis observaciones en su contexto de enseñanza. En la primera sesión de cada grupo, los datos fueron recogidos, pero no se analizaron para permitir la familiarización del observador con el grupo y no condicionar el resultado. Las cinco sesiones restantes analizadas, corresponden a los datos expuestos. La elección del número de sesiones corresponde al concepto denominado "saturación teórica" (Taylor y Bogdan, 1994) significa que el aumento de las sesiones observadas no modifica sustancialmente los resultados al producirse hechos similares.

El método de trabajo utilizado es mixto y etnográfico, por lo que se estudian las características del objeto de estudio en el presente (la interacción profesorado-alumnado). Significa que mediante la observación y descripción conocemos su desarrollo, los valores, las perspectivas y cómo varía según las circunstancias. Dicho método de trabajo logra una descripción holística.

Para su diseño, se ha recurrido al estudio de casos, herramienta de investigación en los estudios cualitativos (Stake, 2005). Para Yin (1994) el estudio de casos ha sido una forma esencial de investigación en las ciencias sociales, así como en las áreas de educación, políticas de la juventud y desarrollo de la niñez, estudios de familias, negocios internacionales, desarrollo tecnológico e investigaciones sobre problemas sociales.

Se analizaron 135 sesiones y se contabilizaron 3273 evidencias. La toma de datos se hizo en observación participante (Goetz y Lecompte, 1988). Los observadores realizaron en la sesión de familiarización el proceso de adaptación al instrumento y al registro de evidencias. Los investigadores acudieron a las sesiones con una grabadora Philips VoiceTracer DTV2050 para registrar todas las interacciones entre profesorado alumnado y las incidencias destacables. Esto dio lugar a un relato escrito de lo observado durante la actividad. Posteriormente con esta narración y para garantizar la validez interna y fiabilidad del estudio, se realizó una triangulación de investigadores, (Denzin, 2012; Palomino et al., 2017; Palomino y Ramos, 2020). clasificándose las evidencias detectadas y su inclusión en la categoría y subcategoría más adecuada (Castañer et al., 2013).

El sistema categorial que se elaboró para el registro tuvo carácter inductivo y deductivo, negociando los significados de manera conjunta con todo el equipo investigador. A continuación, se muestran las categorías junto con su significado. El referente teórico para las categorías extraídas de manera deductiva estuvo constituido por un estudio en donde se analizaron las mismas interacciones del aula, con otras materias curriculares (Marchena, 2005), fue validado por expertos en Didáctica de la Actividad Física y Deportiva de La ULPGC. Las inductivas fueron surgiendo con las especificidades de la actividad física (Sánchez, 2003). Este instrumento de observación "Ad hoc" está compuesto por dos categorías: una de Distancia y otra de Cercanía. La primera de ellas constituida por siete subcategorías. La segunda, por ocho. En ambos casos, tanto las categorías como las subcategorías son exhaustivas y mutuamente excluyentes. El registro cualitativo de las evidencias a través de cada uno de los registros narrativos dio paso a un registro cuantitativo de las mismas en el que la información obtenida se transformó en tablas y gráficas con el programa Microsoft Excel 365.

Tabla 2.

Categorías interacción profesorado-alumnado.

| | |
|--|---|
| Distancia profesorado-alumnado: se perciben actitudes y comportamientos discordantes | Antagonismo: entre profesorado-alumnado se producen situaciones de disconformidad. Puede llegar al castigo. |
| | Tensión encubierta: el profesorado vierte hacia el alumnado mensajes verbales indirectos, irónicos, a veces con aparente cordialidad; hay gestos y diálogos secos, tajantes y/o impacientes. |
| | Velocidad: el profesorado explica con rapidez o solicita una tarea con límites ajustados de tiempo. El alumnado se incomoda. |
| | Omisión: El alumnado solicita una opinión o muestra una producción, pero no son respondidos. Surgen situaciones compartidas por todo el alumnado pero el profesorado se mantiene al margen. |
| | Favoritismo: se atiende y/o responde de manera más favorable a un alumnado que a otros en igualdad de situaciones. |
| | Descrédito: entre profesorado-alumnado se lanzan mensajes de desvalorización. |
| | Ausencia de Feed-back: no se produce retroalimentación. |
| Cercanía profesorado-alumnado: se producen situaciones comprensivas y de respeto | Personalización: hay interés por el bienestar personal; se comunican cuestiones personales entre alumnado y/o profesorado-alumnado. Se hacen visibles gestos de afecto. El profesorado interactúa como un igual en la tarea del alumnado. |
| | Humor Compartido: entre todos, alumnado y profesorado, se producen situaciones de humor generalizado. |
| | Flexibilidad: se alcanzan con rapidez acuerdos comunes. |
| | Valoración: entre los participantes se producen mensajes de valoración, |

| | |
|--|---|
| | aprobación, felicitación y/o se tiene en cuenta el trabajo bien hecho. |
| | Diversificación: el profesorado despliega tareas y actividades diferentes en el alumnado en función de un criterio determinado. |
| | Feed-Back de corrección: el profesorado interviene en la tarea con la finalidad de reorientarla. |
| | Ánimos: el profesorado alienta positivamente la realización de la tarea. |
| | Ayudas: acciones que proporciona el profesorado (manuales, automáticas y/o sonoras) en la ejecución de algún ejercicio. |

Resultados

A continuación, se presentan los valores obtenidos del trabajo forma global, distinguiendo entre las interacciones de los profesores de EF (65 sesiones registradas) y de los técnicos de AFDE (70 sesiones registradas). Podemos observar que, en cinco sesiones de diferencia, se han registrado muchas más evidencias en la enseñanza deportiva. El total de las mismas ha sido de un 79,8% recogidas para la educación no formal, mientras que un 20,2% fue registrado para la educación formal.

Las relaciones entre las categorías de Cercanía y de Distancia muestran valores muy dispares en las AFDE, Por el contrario, los valores son más cercanos cuando nos referimos a los profesores de EF. En cualquier caso, para ambos tipos de enseñanza es la categoría de Cercanía, la que presenta mayores registros.

Tabla 3.

Evidencias registradas, en datos globales.

| Interacciones profesorado- alumnado | Categorías | Evidencias | Total |
|--|------------|-------------|-------------|
| Enseñanza Educación Física | Cercanía | 352 (53,2%) | 662 (20,2%) |
| | Distancia | 310 (46,8%) | |

| | | | |
|---------------------------------|-----------|--------------|--------------|
| (formal) | | | |
| Enseñanza deportiva (no formal) | Cercanía | 2097 (80,3%) | 2611 (79,8%) |
| | Distancia | 514 (19,7%) | |

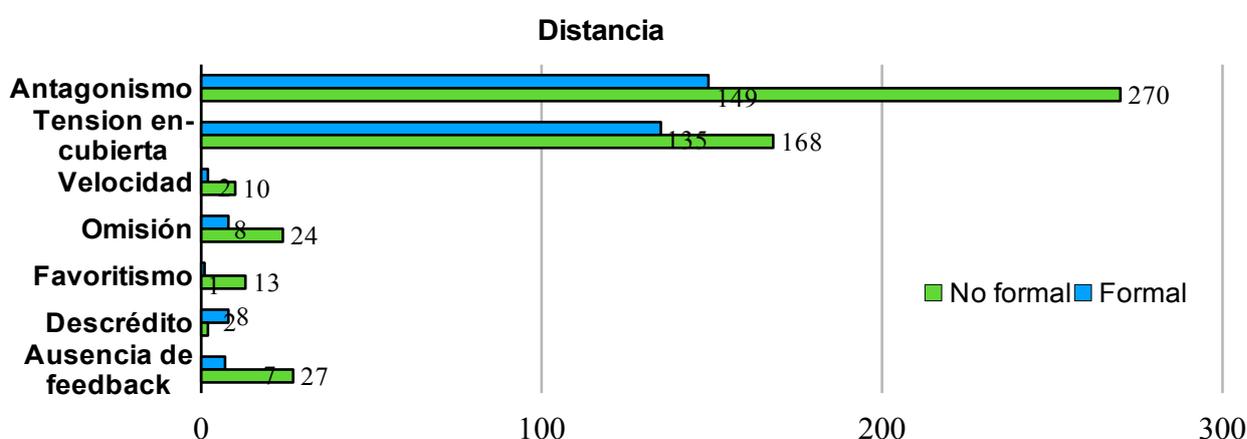


Figura 1.

Frecuencia de evidencias por subcategorías de la categoría Cercanía.

Respecto de los valores obtenidos en la categoría de Cercanía destacan los registros de *Ánimo*, *Valoración* y *Feedback* de corrección, obteniendo los valores más altos el profesorado de AFDE en comparación con los de EF.

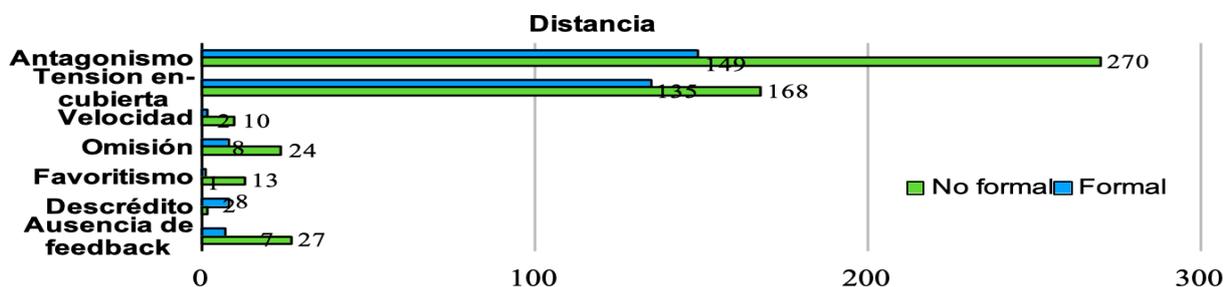


Figura 2.
 Frecuencia de evidencias por subcategorías de la categoría Distancia.

En la categoría de Distancia, destacan las subcategorías de Antagonismo y Tensión encubierta, en ambas enseñanzas: formal y no formal; si bien, hay un mayor número de evidencias en el ámbito no formal. En el resto de las subcategorías, también destaca el profesorado de las AFDE sobre el de EF. Esta situación no es tan evidente para la subcategoría de Descrédito.

Dos situaciones que nos sirven de ejemplo son las observadas en una sesión de voleibol en una clase de educación no formal, enseñanza deportiva:

Discusión

Los datos obtenidos reflejan que la mayoría de las interacciones se producen en la enseñanza deportiva (79'8%). Una primera revisión nos podría llevar a pensar que la muestra condiciona estos resultados, pero con sólo un profesor y cinco clases más en este tipo de enseñanza no se pueden generar tantas diferencias (1.949 interacciones de diferencia). Esto nos lleva a deducir que dicho profesorado, preocupado por los resultados del aprendizaje, interviene frecuentemente en el proceso de enseñanza, aportando más feedback externo de carácter técnico y en consecuencia mayores interacciones. No queremos decir que al profesorado de EF no le preocupe el aprendizaje de sus alumnos, pero al no estar tan sujetos a evaluaciones a la norma como es la enseñanza deportiva, sino al criterio, la impartición de sus clases pudiese generar menos intervenciones.

En esta comparativa de enseñanza formal y no formal, son destacables los niveles de la categoría de Cercanía del profesor de AFDE con un 80'3% de las interacciones. En cambio, el profesor de EF obtiene valores similares entre las categorías de Cercanía y de Distancia. Esto puede estar condicionado por el control del aula dentro de un espacio lectivo en el que el alumnado está obligado, No existe la voluntariedad en la práctica. Lo que sí se da en la enseñanza deportiva; lo que provoca que tenga interacciones más favorables. Así lo concluye García-Vélez (2018) en su estudio en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, donde la actitud del alumnado hacia dicha asignatura es buena en términos generales.

Si nos centramos en la categoría de Cercanía, en las interacciones que se reconocen como positivas entre profesorado y alumnado, en el ámbito de la enseñanza deportiva se obtienen mayores registros en todas las subcategorías, pero entre ellas, destacamos dos, por encima del resto: la de Valoración y la de Feedback de corrección.

Esta última variable, Feedback de corrección, con diferencias de 1.049 interacciones entre la formal y la no formal puede confundir la interpretación. Para 65 sesiones de clases estudiadas consideramos muy poca corrección por parte del profesor de EF por lo que se puede deducir que asigna las tareas, pero interviene poco en su feedback; es decir, en corregir los resultados de las tareas. En cambio, el profesorado del ámbito deportivo muestra un mayor control en esta parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que realiza un feedback constante de las tareas. Entendemos que la estructura de su enseñanza es importante, pero más aún, los resultados del aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, el rendimiento impera en el desarrollo de sus funciones y considerando nuestra muestra de dos profesores de deportes individuales, a los que no se le atribuye mucho feedback externo, el resto, ocho de deportes de equipo y cuatro de deportes acrobáticos, la intervención en las sesiones y en las tareas motrices, que son propias de dichas disciplinas, hace que este incremento en la subcategoría esté justificado. Así lo ratifican Fuentes et al. (2005) en un estudio con tenistas, donde los entrenadores de tenis proporcionan, con frecuencia, información tras la ejecución de la tarea.

De igual forma, la valoración tiene consideraciones en la misma orientación. Los dos tipos de enseñanza generan situaciones que valoran el trabajo de los alumnos (56 interacciones para el ámbito formal y 380 para el ámbito no formal respectivamente), pero el profesorado de deportes tiene una clara diferencia al emitir feedback finalistas, es decir, orientar con mayor frecuencia, los resultados de las tareas que realiza el alumnado, con el ánimo de controlar el

proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, Reeve et al. (2004) estudiaron el factor motivación con el comportamiento y la calidad emocional de participación activa del alumnado en la tarea, esto nos permite afirmar que valorar el trabajo de los alumnos conlleva una mayor implicación en el aprendizaje por parte del alumnado.

Ejemplo de la subcategoría Feedback de corrección en una sesión de voleibol de enseñanza deportiva:

-Tienes que estirar los brazos del todo, si no lo haces el balón se va hacia atrás.

Ejemplo de la subcategoría Ánimo en una sesión de educación física:

¡Venga no pasa nada, suele pasar! Le dice la profesora a una alumna que intenta hacer el ejercicio y se equivoca. (Ánimo).

En la categoría de Distancia, se recogen las interacciones consideradas desfavorables entre profesorado y alumnado destacamos, por su frecuencia, dos variables: el Antagonismo y la Tensión encubierta. Los resultados obtenidos muestran resultados similares a estudios anteriores con alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. (Palomino et al., 2017), en el que las interacciones muestran valores porcentuales elevados en dichas variables.

Por su parte, el Antagonismo también establece diferencias a considerar entre los dos tipos de enseñanza (149 a 270 interacciones) mayoritariamente en el profesorado de enseñanzas deportivas. Entendiéndolo como situaciones de disconformidad, sin que hubiera ningún caso de refuerzo negativo o castigo en nuestro estudio, las interacciones representan las correcciones del profesorado a la falta de competencia motriz de las tareas, por lo que se hace necesario un estudio posterior para diferenciar entre los tipos de enseñanza deportiva. El profesorado de los deportes acrobáticos realiza mucho Antagonismo, como elemento corrector de las tareas; en cambio, el resto de los profesores de deportes lo hacían por control de las tareas y actitud del alumno; aspecto que se repite en el caso de los docentes de educación física, a los que hay que añadirles el control del aula.

La Tensión encubierta, conlleva otros matices. El profesorado produce mensajes indirectos e irónicos, con gestos impacientes y cierta tensión. Muchos de los casos son la consecuencia o respuesta al Antagonismo que se ha producido. Los resultados son altos y la diferencia entre profesorado no es tan pronunciada como en la variable anterior. Podemos entender que ambas interacciones tienen una relación causal y sin ser especialmente negativa, puede interpretarse por una implicación en los feedback concurrente y finalista que se producen en ambas enseñanzas, por tanto, pudiera ser positivo.

Ejemplo de la subcategoría Tensión encubierta.

¡Salta! Alumno: ¡Sí salté! Pero salta más.

Ejemplo de la subcategoría Antagonismo.

Algunos alumnos no realizaban los ejercicios propuestos por el profesor, estaban parados o sentados.

Conclusiones

En ambas categorías; ya sea de Cercanía o de Distancia, el número de evidencias recogidas en la interacción entre el profesorado y el alumnado refleja una mayor prevalencia en el espacio de la AFDE (ámbito no formal) frente al espacio de la docencia en el área de la EF (ámbito formal), Si bien, en la primera de las categorías, la diferencia es más que significativa.

El clima del aula o el entorno en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje en las enseñanzas deportivas evidencia valores muy superiores de la categoría de Cercanía frente a la de Distancia; aspecto que no se repite cuando nos referimos al ámbito formal, donde las evidencias alcanzan valores más próximos entre sí.

En el entorno deportivo, en el análisis de la interacción entre el profesorado y el alumnado, dentro de la categoría de Cercanía, los valores con mayor cuantificación recaen sobre las subcategorías de Feedback de corrección, seguida, con un número muy inferior de evidencias, de la de Valoración, tendencia que se mantiene para las subcategorías de Ánimos, Humor compartido y Personalización. En el caso de la enseñanza formal (EF) el orden de las subcategorías se mantiene, aunque en ningún caso sus valores se acercan a los obtenidos para el modelo de enseñanza formal.

Al referirnos a la observación de la enseñanza deportiva, encontramos la misma tónica para la categoría de Distancia, que la reflejada con la categoría de Cercanía, aunque en ninguno de los casos, ni para la subcategoría de Antagonismo, ni de Tensión encubierta, los valores se pueden comparar con los obtenidos para las dos subcategorías con mayor número de evidencias de la categoría de Cercanía. En el caso de la enseñanza formal, los valores que registran las subcategorías ya mencionadas superan en ambos casos, los valores de todas las subcategorías pertenecientes a la categoría de Cercanía.

Referencias

AngroAAngrosiino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpin, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. Editorial club universitario.

Báez, J. y Pérez de Tudela (2007). *Investigación Cualitativa*. Madrid, España. Esic Editorial

Buñuel, P. S. L., Molina, S. F., & Godoy, S. J. I. (2006). *Estudio de la participación de los jugadores españoles de baloncesto en las distintas categorías de la selección nacional*. *Apunts Educación Física y Deportes*, (85), 36-45.

Castañer, M., Torrents, C., Anguera, M. T., Dinušová, M., & Jonsson, G. K. (2009). *Identifying and analyzing motor skill responses in body movement and dance*. *Behavior Research Methods*, 41(3), 857-867. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.3.857>
 PMid:19587202

Castañer, M., Camerino O., & Anguera M.T. (2013). *Mixed Methods in the Research of Sciences of Physical Activity and Sport*. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36.

[http://dx.doi.org/10.562/apunts.2014-0983.3s.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.562/apunts.2014-0983.3s.(2013/2).112.01)

Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, (346), (pp. 15-32).

del Villar Álvarez, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Apunts de Educación Física y Deporte*, 37(26-33).

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.
<https://doi.org/10.1177/1558689812437186>

Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. En M. C. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Fabra, M. L., & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar: relatos de profesores y estudiantes*.

Fuentes García, J. P., García González, L., Sanz Rivas, D., Moreno Arroyo, M. P., & Villar Álvarez, F. D. (2005). *Estudio del feedback docente de los entrenadores de tenis de alta competición*.

Galindo, C. M., Gimeno, E. C., & Murcia, J. A. M. (2012). Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. *www.elsevier.es/rlp*, 44(3), 41-52.

García-Fariña, A., Jiménez, F. J., & Anguera, M. T. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 171-182.

García-Fariña, A., Jiménez, F. J., & Anguera, M. T. (2021). Do Physical Education Teachers Use Socioconstructivist Communication Patterns in Their Classes? *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(2), 301-310.

<https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0213>

García-Vélez, A. J. (2018). Actitud de los Alumnos de Segundo Ciclo de Primaria y Secundaria Hacia la Educación Física. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, (150), 3-10.

Geertz, C., & Cardín, A. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.

Hernández, Sampieri Roberto, Fernández C. Baptista L. P. (2010): *"Metodología de la Investigación"*. Ed. Mc Graw Hill. Chile.

Ingvarson, L. (2013). *Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. Calidad en la educación*, (38), 21-77.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n38.114>

Manota, M.A. y Melendro, M. (2016). *Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. Contextos educativos. Revista de educación*, (19), 55-74.

<https://doi.org/10.18172/con.2756>

Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula. Málaga: Editorial Aljibe.*

Martínez Carazo, P. C. (2011). *El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).

Montes, J. A. D. (2016). *Paradigmas de investigación educativa en educación física. Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 33-54.

Murcia, J. A. M., & Gimeno, E. C. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte. Wanceulen Editorial.*

Palomino, A., Marchena, R. & Ramos, E. (2017). *Educación Física en Primaria y Secundaria: análisis comparativo de la interacción profesorado-alumnado. Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado. Vol. 21, nº2, pp. 253-270.*

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10334>

Palomino, A., Ramos, E. *La interacción profesorado-alumnado en las clases universitarias, influencia del clima del aula. Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Vol. 26, nº 20, pp. 169-186.*

<https://doi.org/10.14201/aula202026169186>

Pérez, A. (1983). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez. La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal-Universitaria*

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). *Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.

<https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>

Ruiz, J. M. R. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos (Vol. 70). Narcea Ediciones.*

Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies. Madrid: Morata.*

Stake, R. E. (2008). *Qualitative case studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119–149). Sage Publications, Inc.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2008). *Editorial: Mixed Methodology Across Disciplines*. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 3-6.

<https://doi.org/10.1177/1558689807309913>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Barcelona: Paidós.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Telama, R.; Yang, X. *Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland*. *Medicine Science in Sports and Exercise*, 2000; 32: 1617-1622.

Tikunoff, W. Y. (1979): *Context variables of a teaching-learning event*. En Bennet, D. y McNamara, D.: *Focus on teaching. Raeding in the observation and conceptualization of teaching* (New York, Longman).

Valle, A., Cabanach, R. y Rodríguez, S. (2006). *Reflecting on motivation and learning in the new Spanish education act (LOE). Talking vs doing*. *Revista papeles del psicólogo*. 27(3), (pp 135-138).

Yin, R. K. (1994). *Discovering the future of the case study. Method in evaluation research*. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.

<https://doi.org/10.1177/109821409401500309>

LA DIDÁCTICA EN CLAVE PERFORMATIVA Y COMPLEJA: CASO EDUCACIÓN FÍSICA

DIDACTICS IN PERFORMATIVE AND COMPLEX KEY: CASE OF PHYSICAL EDUCATION

AUTORAS: Dra. Miriam Piani Mailhos (<https://orcid.org/0000-0001-9509-2312>), Lic. Cristina Carosio Dussel (<https://orcid.org/0000-0001-9023-8052>). Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Correo electrónico: miriampianimailhos@gmail.com

RECIBIDO: 23.05.2022

ACEPTADO: 23.11.2022

Resumen: Pensar a la Educación Física, en clave performativa y compleja, implica una reconversión epistemológica que se vería reflejada en las didácticas con el foco puesto no sólo en saberes propios (biológico-psico-sociomotrices y de corporeidades/motricidades), sino y además, en la comprensión de sentidos y significados implicados en las clases. El principal objetivo de este artículo es compartir los avances al respecto, sintetizados en analizadores para comprender las propuestas pedagógicas.

Desde el pensamiento complejo el enseñar y el aprender transitan por una trama donde los aspectos disciplinares y psicológicos se tejen con hilos sociopolíticos, avanzando hacia aprendizajes y enseñanzas adicionales (Piani, M., 2017). En este sentido, aquello que es la especificidad de la Educación Física se transforma en un fenómeno multidimensional con consecuencias concretas en lo metodológico. Los análisis didácticos, entonces, serán propuestos desde una multiperspectiva. En base a esto, se retoma la especificidad del campo de conocimiento, para sumarle una perspectiva socio antropológica, crítica y filosófica, a través de las teorías de la práctica de Bourdieu, de la biopolítica y de algunos desarrollos situados realizados en estudios de-coloniales.

Palabras claves: Enseñanza, Aprendizaje, Escuela, Escenario didáctico; pluralismo epistemológico; decoloniedad; prácticas corporales; saberes.

Abstract: Think about Physical Education, in a performative and complex key, It implies an epistemological reconversion that would be reflected in the didactics, with the focus not only on own knowledge (biological -psycho-sociomotor and corporeities/motricity), but in addition, in the understanding of senses and meanings involved in the classes. The main objective of this article is to share the progress in this regard; which are analyzers for analysis of pedagogical proposals.

From complex thinking, teaching and learning go through a plot where disciplinary and psychological aspects are woven with socio-political threads, moving towards learning and teaching additional (Piani, M., 2017). In this sense, what is the specificity of Physical Education becomes a phenomenon multidimensional with concrete methodological consequences. The Didactic analysis, then, will be proposed from a Multiperspective. Based on this, the specificity of the field of knowledge, to add a partner perspective anthropological, critical and philosophical, through the theories of Bourdieu's practice, of the biopolitics and of some situated developments made in decolonial studies.

Keywords: Teaching, Learning, School, didactic scenario; epistemological pluralism; decolonity; bodily practices; knowledges.

Introducción

Pensar a la Educación en general y a la Educación Física en particular, en clave performativa y compleja, implica una reconversión epistemológica que se verá reflejada en las didácticas. Desde esta perspectiva, el enseñar y el aprender se dan en una trama donde los aspectos disciplinares y psicológicos se tejen con hilos sociopolíticos, avanzando hacia aprendizajes y enseñanzas adicionales, según la lógica de Jackson, P. (en Piani, 2019).

En este sentido, aquello que es la especificidad disciplinar se transforma en un fenómeno multidimensional con consecuencias concretas en lo metodológico. Por lo expresado y en una relación de coherencia, los análisis didácticos serían realizados desde una multiperspectiva que va más allá de los contenidos, métodos, objetivos y propósitos, accediendo a un nivel de análisis conceptual pre y post práctica desde la operatoria del pensamiento complejo.

En base a esta argumentación este artículo retoma un enfoque multifocal que incluye, por un lado, la especificidad del campo de conocimiento de la Educación Física, y, por otro lado, recupera la perspectiva socio antropológica, crítica y filosófica, a través de las teorías de la práctica de Bourdieu, de la biopolítica y de algunas investigaciones situadas, realizadas en el campo de la educación con enfoques de-coloniales

Marco teórico

Según la revisión histórica, la Educación Física tomó aportes, fundamentalmente, de elaboraciones del campo de la psicología y la medicina, esto tuvo, y tiene aún en la actualidad, una incidencia directa en la didáctica específica encarnada. No obstante, las investigaciones en estudios sociales; entre los que se encuentra la pedagogía crítica, y los trabajos de Foulcaut, por señalar algunos; han impactado en este campo de conocimiento interpelando ciertas prácticas educativas enroladas en el paradigma positivista, que quedaron en un tapete de sospecha al decir de Ricouer, P. (Gambino, R.; Pulvirenti, G., 2020)).

Al retomar estas líneas señaladas para pensar el enseñar y el aprender de manera sincrónica con los avances conceptuales y epistemológicos de los tiempos que corren, se desarrolló la producción que se comparte y que tiene incidencia directa en el campo práctico.

Jackson, P. (en Piani, 2017) planteó la idea del aprendizaje adicional en el esquema de la enseñanza implícita, definiéndola en los siguientes términos:

“... es la influencia que los docentes tienen sobre nosotros y que de ninguna manera quedan registrados en la memoria. La mayor parte de nosotros no reconoce casi ninguno de tales efectos o por lo menos imagina que no lo reconoce, en vista que de que para tales casos faltan los recuerdos precisos y específicos. Otros efectos nacen en nuestro interior como vagas sensaciones de deuda o gratitud...” (Jackson, P., 2007, p.13)

Es a partir de lo expresado, y recuperando el concepto de performatividad, (que en la perspectiva de Austin, J.L. en Aguilar, H.2007 equivalente a lo realizativo), en donde la categoría de enseñanza adicional, está vinculada a lo sociopolítico que toma potencia propositiva, y se sintetiza como articulación socioeducativa disciplinar-didáctica en el espacio de la clase como propuesta compleja.

En continuidad a esto, y relacionándolo concretamente con los procesos didácticos que se dan en las enseñanzas (sea con sus métodos, saberes, características y discursos); se observa que se incorporan en las prácticas, como plantea

Bourdieu, esquemas perceptivos que se hacen cuerpo, encarnando con esto, formas de ser, estar y hacer en el mundo, que producen “habitus”¹ para la vida cotidiana en el espacio social.

Este habitus, explicado desde el planteo de Damasio, A. (2000), genera circuitos psico- fisio-neuronales emocionales/cognitivos que se concretan en marcadores somáticos, y al tratarse de sujetos en interacción, llevan a tejer tramas socio políticas; reproduciendo cualquier sistema dominante. Por lo que el enseñar no es ingenuo aun cuando el sujeto enseñante no tenga presente este proceso de in-corporación y de colonizar mentalidades según los términos de Souza Santos (2014), ocurre de todos modos.

Con esta conceptualización de la realidad, en la que además se reconocen las historicidades singulares, complejiza el tradicional triángulo didáctico, no sólo en cada uno de sus componentes (aprendizaje, enseñanza, contenidos) sino también, que incorpora la idea de construcciones de subjetividades colectivas políticas e individuales, encarnándose en las características estético/discursivas/normativas de aquello que compone la escena educativa.

Metodología

Se inscribe este trabajo en el marco del proyecto de investigación: “Las Prácticas Corporales Culturales desde una multiperspectiva: Educación Física y Enseñanza” de la Universidad Nacional del Comahue. Como punto de partida para la construcción de conocimiento, se retomó la conceptualización de la Educación Física como una práctica social que se desarrolla en el ámbito educativo². (Crisorio, R., 2012).

Con relación a los objetivos perseguidos en la indagación ante citada; encuadre de esta producción escrita; se adoptó un enfoque hermenéutico social con análisis de contenido, para comprender los procesos de enseñanzas y de aprendizaje que se dan en los escenarios estudiados, que fueron prácticas corporales en territorio como la capoeira, el skate, los malabares y el yoga.

El diseño metodológico planteado permitió un adentramiento al interior de los escenarios de estas prácticas llamadas, muchas veces, alternativas³, y desde allí, con el material obtenido en entrevistas en profundidad y observaciones, se avanzó hacia la comprensión de las arquitecturas de sentidos, significaciones y las formas “didácticas” que en ellas se despliegan. Por qué estas prácticas? Sería la pregunta fundante: Porque se hipotetizó que abrían a otros horizontes de sentidos y significados al no estar subsumidas aún, por la lógica hegemónica disciplinar ni escolar.

Desde la metodología cualitativa planteada, se retomaron las siguientes premisas con relación al marco conceptual:

- a. Las formas didácticas que se desarrollan al interior de las Prácticas Corporales Culturales⁴ pueden describirse, en general, en teorías de enseñanza, no obstante, estas didácticas no siempre circulan en la Educación Física

¹ Sistema de disposiciones perdurables que incluyen creencias, competencias, etc. y que actúan como estructuras estructurantes

² Sistema educativo Formal y no formal.

³ Se toman estas prácticas porque se sostienen que no están condicionadas por la didáctica escolar con lo cual abren un horizonte de nuevas alternativas en el enseñar y el aprender

⁴ Desde ahora (PCC) se refieren según la conceptualización realizada a todas las prácticas corporales que se realizan en la cultura, incluyendo desde el enfoque asumido a las prácticas deportivas, ludomotrices, gimnásticas

- b. Estas formas de enseñar y aprender, en consecuencia, plantean otras estructuras, formas, configurando potenciales socioeducativos como posibilidades emancipatorias, ampliando el horizonte epistemológico y ontológico al hegemónico, en el sentido planteado por Souza Santos, B. y Menese. M.P, (2014)
- c. Sumado a estas premisas, desde los marcos normativos (ley 26.206 de Educación y diseño curricular de provincial de Río Negro, territorio de la investigación) se cuenta con algunos elementos para el análisis de estas prácticas, otros surgen desde los marcos teóricos epistemológicos de la Educación Física y de la Pedagogía y de los estudios sociales, y hay un espacio de emergencia que se recupera de las mismas prácticas como categorías emergentes.

A partir del trabajo sobre la información de campo, en base a lo descripto, se construyeron interpretaciones, análisis y categorías que sirvieron para reconstruir y configurar los escenarios indagados y desde allí se avanzó hacia la configuración de los analizadores.

Cartografía del encuadre metodológico: Las prácticas corporales culturales como referencia para la construcción de una didáctica específica

La Educación Física como campo de conocimiento está constituida en forma dominante por el deporte, la gimnasia, la recreación y la vida en la naturaleza. Esta configuración se ha visto interpelada; según el reporte de algunas investigaciones (Carballo, C.2010); y sacudida por la aparición de nuevas teorías en la disciplina y prácticas corporales que pusieron en agenda las “nuevas” subjetividades (sujetos nacidos en el siglo XXI, los centenal⁵ para la cultura actual).

En observaciones de clases e intercambio con otros y otras colegas, se advierte que esta situación, viene imponiéndose como caracterización de los espacios escolares de la materia, y deja sin respuestas a quienes trabajan con propuestas pedagógicas referenciadas y sostenidas únicamente en registros de autobiografías escolares.

En materia legislativa (Ley Nacional de Educación nro. 26206, de la República Argentina) se pudo ver este problema tempranamente, y en base a ello, la normativa propuso una modificación conceptual-epistemológica a través de los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios) transformando todo acto motriz en “prácticas”, con lo cual lo biográfico educativo comenzó a tener un nuevo desafío didáctico: el de pasar de un pensamiento instrumental a un pensamiento complejo.

El hecho que los NAP hablen de “prácticas”, significa desde una perspectiva antropología y biopolítica, que para enseñar es necesario retomar una visión multifocal, pues el concepto “prácticas” implica; desde los enfoques señalados; cuestiones que van más allá del mero ejercicio repetitivo o la actividad consignada.

En este sentido y retomando estos enfoques, al realizar un análisis desde los marcos foulconianos y bourdianos, las clases de Educación Física asumen la característica de escenarios performativos. Este hecho lleva a comprender por qué los espacios pedagógicos no solo se deberían analizar a partir de la especificidad de campo. Concretamente y según este planteo, la propuesta didáctica estaría compuesta por aspectos para el desarrollo de habilidades y capacidades

⁵ Neologismo. “...del inglés *centennial*, creado a imagen y semejanza de *millennial*. Alude a la generación posterior a los mileniales, es decir, a los nacidos a partir del 2000, pertenecientes a la generación Z” Fuente: <https://www.infobae.com/cultura/2022/06/30/milenial-centenial-coronial-cuarentenial-y-pandemial-de-donde-salen-estas-palabras/> .

físico-motrices psico y sociomotrices, y además, necesitaría hacer foco en los escenarios de enseñanza pensando en la construcción subjetiva y de subjetividad política que proponen. Retomando esta idea se comparten a continuación los Analizadores como escenarios concretos que se despliegan en una clase de Educación Física y constituyen espacios para los análisis didácticos en la comprensión de lo que sucede y además, acercan insumos para pensar planificaciones.

Resultados: Analizadores

Conceptualización de escenario: lo empírico en dialéctica conceptual

El escenario habla, transmite sensaciones, evoca recuerdos, da seguridad, inquieta, interpela... pero nunca deja indiferentes a quienes lo habitan. Recuperando el documento del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina) donde se lo define como un entramado sostenido en un diálogo entre la psicología, la filosofía política, la pedagogía social y, el teatro, plantea que es “una trama donde diferentes desarrollos se relacionan a modo de Inter texto” (SIPEC, 2016). El escenario, es con estas características, el espacio/tiempo situado donde se desarrolla la escena educativa. Esta se encarna en una clase de Educación Física con una estética, que en general se visibiliza como imágenes estereotipadas, o bien, maquilladas, las cuales pasan como formas “innovadoras”, según lo observado, no obstante, plantean un más de lo mismo en su contenido.

A estas formas estéticas, se contraponen, las construcciones metodológicas de-coloniales que son verdaderas rupturas que proponen otros sentidos y significados (Piani, M., 2017).

A partir de esto, las escenas proveen materialidad, hechos, situaciones donde se hace posible leer otra cosa, aquello que subyace a una clase y la sostiene con inscripciones filosóficas y socio-antropológicas.

Se suele asociar la estética, primordialmente, con el arte, con lo bello, sin embargo, si se considera a la misma desde una visión socio-crítica, el objeto de estudio pasa ser en sus formas y características, un dispositivo más que impacta y envuelve los sentidos y las emociones, haciendo cuerpo, sentires- pensares, en circuito neuropsicológicos que terminan encarnando proyectos sociales. Es desde esta estructura que la estética de la clase proyecta en su análisis didáctico un elemento semiótico como signo. De esta manera en su materialidad; y retomando los marcos socio-antropológicos; se vinculan con sentidos y significados que llevan a generar y/o reproducir, formas de ser estar-hacer en el mundo (Piani, M., 2017), por lo que a través de las estéticas de clases se genera, también, capital simbólico con el que el sujeto habita el espacio social.

Si se recupera esto y se sitúa en el campo de conocimiento de la Educación Física, la lectura de escenas en clases que repiten juegos competitivos en exclusiva, incluso los ejercicios dados se ordenan espacialmente en tal forma que permite la comparación constante con el hacer de la otra persona; deja de ser esta imagen/práctica/estética, una simple forma motriz y recreativa, para convertirse en su descripción comprensiva, en escenario que reproducen la lógica del sistema dominante actual, es decir, espacios que reproducen un ser, hacer y estar en el mundo en competencia constante, mentalidad impuesta desde la actual perspectiva con que se vive en un planeta globalizado.

Prisma para el análisis comprensivo complejo de una clase de Educación Física: categorías

Escenario estético: el escenario estético, es entonces, un dispositivo de subjetivación, en la línea que plantea Foucault, a partir de esto se puede pensar que los espacios en los que se desarrollan las prácticas corporales plantean composiciones que habilitan o no ciertas experiencias y, con esto, sensaciones/percepciones que generan con sus estéticas, pensamientos y emociones.

Recuperando por ejemplo, las estéticas de cárceles, hospitales, escuelas, todas y cada una de ellas tiene su impronta característica que de manera implícita impacta en la construcción subjetiva del individuo. Este breve ejemplo focaliza la dimensión óptica, definida por Larrosa, J. (1997, p. 3) como "aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo" (en Piani, M. 2017:256).

Lo estético tiene una implicancia en la construcción subjetiva individual y política desde el enfoque abordado.

Al considerar todos los sentidos biológicos por los cuales el sujeto adquiere información del mundo, la dimensión óptica, constituye apenas una pequeña porción del entramado de subjetivación. Ruidos, sonidos, silencios, texturas, olores, perfumes, incluso gustos, se pueden configurar en las composiciones estéticas escénicas, y con ello, transformarlas en habilitaciones u obturaciones para las vivencias.

A partir de esto si se enfoca la comunicación en una clase de Educación Física, en la que el monólogo del docente con órdenes directas (consignas cerradas a las que los y las estudiantes deben acomodarse) dibuja lo visible en el espacio, configurando un escenario estereotipado que se repite a lo largo de observaciones, se puede interpelar con las siguientes preguntas: ¿qué escenario para la experiencia subjetiva y social constituye esta propuesta? Y en continuidad a la respuesta ¿qué dispositivos de subjetivación propone una clase así, enfocando el análisis en clave de ciudadanía y de sociedad democrática?

Escenario ecológico: es la clave para entender los factores que configuran el entramado de relaciones sociales, afectivas y emocionales que se van tejiendo en el espacio de aprendizaje y de enseñanza. Son fruto de la interacción de los sujetos que lo habitan y de las condiciones materiales en que la enseñanza se produce y dan forma a lo que se denomina ecología de aula (en recuperación del planteo de Doyle, W., 2006). Con este nombre se quiere acentuar el carácter envolvente del entramado en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en su interior. Se puede decir que ese cierto "clima" o cierto "ambiente" sostenido en procesos emocionales-afectivos constituyen otro aspecto que subyace a la escena pedagógica.

Los grupos se diferencian enormemente unos de otros, porque cada uno de ellos está conformado por un conjunto de sujetos particulares en interacción, con su propia historia, sus propios conflictos, sus roles particulares, sus luchas de poder, etc.; en relación con un profesor o profesora que también tiene una forma particular de ser, pensar, hacer y sentir, estas situaciones configuran submundos particulares de hábitat social diferenciado.

En el escenario ecológico, se establece la distinción entre la estructura académica de tareas y la estructura de participación social, como dos dimensiones básicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La primera hace referencia a la organización y provisión de las tareas de enseñanza y de aprendizaje. La segunda, estructura de participación social, hace referencia a esa dinámica de interacciones, entre el propio contexto y los significados que construyen y atribuyen los sujetos que se relacionan en situación de intercambio en las prácticas, configurando un entorno envolvente, vivo, cambiante, particular y único. Este entorno ecológico puede favorecer, enriquecer, entorpecer o dinamitar la clase. De ahí la gran necesidad de considerarlo en cualquier proceso pedagógico, pero en especial en la Educación Física, donde el tramado de interacción se da desde las motricidades y las corporalidades más que desde la palabra, y en esto, el cuerpo, los cuerpos, no mienten.

Para Doyle, W. (2006), los y las estudiantes se hallan fuertemente implicados en esta estructura de participación social, pues para la mayoría de las personas es más importante sobrevivir en la estructura de participación social que en la académica; en consecuencia, gran parte de la atención, los intereses, el esfuerzo, está comprometido con una

supervivencia en la red de relaciones que se establecen. Esta situación es especialmente relevante en el caso de la adolescencia, donde el grupo de iguales ejerce mayor influencia sobre el sujeto que el adulto de referencia.

En la Educación Física, en esta etapa y en esta época histórica, habría que reparar especialmente en esto desarrollado, dirigiendo, en las intervenciones pedagógicas, la atención a los discursos sobre el cuerpo que circulan en la clase y en las formas de relaciones e interacciones que se establecen miradas desde una perspectiva de género.

Escenario como lugar para la construcción de subjetividades: Si bien se ha hablado de esto con anterioridad a partir del concepto de performatividad, se completa en este apartado el desarrollo poniendo foco, ahora, en las experiencias de enseñanzas y las experiencias de aprendizajes que efectúan los y las estudiantes. Se parte de la argumentación que en estas se visibilizan procesos de configuración de orden social y político, tal como se señaló previamente a partir del ejemplo de formatos estereotipados en una clase de Educación Física y el análisis en clave de ciudadanía y sociedad democrática.

En los escenarios donde se desarrollan las enseñanzas se constituyen dispositivos pedagógicos que habilitan o no ciertas experiencias. En Foucault (2014), las experiencias de sí, que se tienen en estas vivencias, van nutriendo el proceso de construcción subjetiva y subjetivación política (Piani, M. 2017).

Hay un enlace entre subjetividad y la "experiencia de sí mismo. La ontología del sujeto no es más que esa experiencia de sí que Foucault llama "subjetivación", por lo que, las prácticas corporales, donde se da la experiencia, son escenarios de subjetivación.

Hay sujeto porque hay experiencia de sí que es producida en una cultura, y hay una historia del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia.

En Educación física la categoría corporeidad permite habitar una nueva relación consigo mismo con relación a la experiencia de sí. Para que esto suceda en forma consciente como experiencia de aprendizaje, el docente tendría que retomar algunas consideraciones pedagógicas que impliquen por ejemplo interiorizaciones de las experiencias motrices, como por ejemplo, plantear un escenario donde el sujeto se reconozca corporalmente en sus trayectorias motrices, proponiendo una especie de reflexividad que conduzca a pensarse a sí mismo en términos de proyección y elecciones de movimientos y prácticas.

Escenarios en la especificidad didáctica: Integrado por:

Construcción situada de la secuencia didáctica: se refiere a la instancia de anticipación y a la organización temporal – espacial de diferentes situaciones de aprendizaje, o creación de escenarios de aprendizaje que el docente genera con propósitos explícitos o no, de manera consensuada o deliberada o no.

Formas de enseñar: se podría decir aquí que la forma se referiría a la estructura, a la organización de la enseñanza y a la manera cualitativa de su despliegue, íntimamente ligada a la propuesta y actitud de quien enseña. No obstante, no se define como dispositivos, procedimientos o estrategias, sino con relación al lugar de las decisiones in situ del docente y/o a su reflexión en la práctica pilar de retroalimentación.

Procesos de comunicación: tradicionalmente se habla de consignas, pero éstas son órdenes o expresiones verbales sobre la ejecución de la tarea. Se considera, entonces, pertinente hablar de producción de mensajes o planteos de la tarea,

comunicación verbal y no verbal, esta última como enseñanza adicional (Piani, M. 2017) equiparable al concepto de aprendizaje adicional en Jackson, P en Piani M. (2019).

Saberes en la especificidad del campo que se construyen: El objeto de estudio es complejo, por ello, se retoman saberes que emergen desde categorías tales como Habilidad motriz, Capacidades funcionales, Nociones de Espacio-tiempo, estructuración del esquema corporal, corporeidad, por nombrar a algunas, que interactúan, además, sincrónica y dialógicamente. Estas categorías se recuperan de teorías que circulan en la Educación Física tales como la de Le Bouch, Parlebas, Manuel Sergio y versiones modernas de las teorías del entrenamiento en un eclecticismo disciplinado.

Escenario de riesgo: Con relación a la especificidad de campo, otra de las cuestiones importantes a considerar en el escenario es la gestión del riesgo que no existe. En este sentido, se define peligro como cualquier fuente o condición, real o potencial, que puede causar un daño personal, material o medio ambiental (Ayora, 2008 en Fernández Albor, R. 2000). Este riesgo o peligro en su probabilidad es cuantificable y calificable; así, se puede prever dentro de los marcos de la investigación y a partir de los análisis para establecer analizadores como características para tener en cuenta. No obstante, el tema del riesgo y su gestión, no se termina en esto. La percepción subjetiva del riesgo y la propia evaluación y autogestión emocional, también cuentan en esto; en consecuencia, en un escenario de enseñanza y de aprendizaje es necesario reconocer y nombrar sensaciones para visibilizar emociones que a la hora del hacer son importantes telones de fondo, sea por la poca conciencia del peligro o por el miedo que opera como obstaculizador permanentemente.

Conclusiones

En un intento de llegar a una síntesis que sea útil para quienes desarrollan su tarea en el sistema educativo formal y no formal, se considera que las narrativas de los y las docentes, como reconstrucciones de las prácticas pedagógicas, dan cuenta en parte de lo que sucede en la escena. Cuando el o la profesora de Educación Física habla de sus prácticas, este discurso constituye la autopercepción de lo sucedido que puede estar mediada muchas veces por procesos de objetivación o rupturas epistemológicas.

No obstante, y recuperando lo anteriormente compartido, es necesario, sumarle a esta narrativa docente, un análisis didáctico comprensivo complejo, que considere que una clase, es algo más que una reconstrucción de lo sucedido y observado.

En este sentido, si bien las narrativas de lo actuado/sentido/pensado son pilares esenciales no alcanzan para visibilizar lo que sucedió en el espacio pedagógico.

Es a partir de esto que, se propone un esquema de análisis para la reflexión, basado en los analizadores.

Desde este esquema conceptual y enfocando el objetivo que motivó a escribir este artículo, se considera que estos analizadores dan pistas, a modo de categoría que sirven para el análisis comprensivo del espacio de la clase desde un pensamiento complejo.

A modo de síntesis final, se comparten a continuación los escenarios para el análisis didáctico comprensivo complejo:

1. Escenario estético
 2. Escenario ecológico (que abarca temas de inclusión, género)
 3. Escenario como construcción de subjetividades
 4. Escenario en la especificidad de la didáctica
1. Construcción situada de la secuencia didáctica
 2. Formas de enseñar
 3. Procesos de comunicación
 4. Saberes en la especificidad del campo que se transmiten
 5. Gestión de riesgo

Como consideración final, se sostiene que hacer una cartografía a partir de la descripción analítica comprensiva, sumando la narrativa de los y las protagonistas, acercará a una comprensión objetivada de los sentidos y significados encarnados que sostienen realmente a la clase de Educación Física y las formas implícitas habilitadas para la experiencia de sí en un ser, estar y hacer en el mundo, para su propia transcendencia y diversificación.

Para la discusión

El camino propuesto recién comienza a configurarse, con lo cual numerosas son las preguntas que quedan suspendidas en el reflejo de las conclusiones y otras probablemente aparecerán a lo largo del “andar”.

Se deduce de la información recogida que ni el extremo de lo hermenéutico subjetivo, da cuenta de “lo que sucede en una clase” pues habla más de las autopercepciones que de los hechos, ni tampoco el extremo de la racionalidad instrumental, porque vacía el espacio comprensivo de la experiencia de los que habitan la clase. No obstante cada enfoque tiene algo para aportar, y sumados, llevan a destamar lo que pasa en una clase.

La escuela como espacio de derecho socialmente conquistado tiene una función que excede a los motivos individuales y sociales sectoriales, con lo cual el esquema para el análisis comprensivo complejo compartido, puede ser una orientación para avanzar hacia lugares ecuánimes.

Los espacios de las prácticas corporales culturales estudiadas funcionan en característica de encuentro y la sistematicidad en los ámbitos no formales. Existe en estas prácticas mucho del orden del deseo. No obstante esto, y de acuerdo con los avances realizados en el trabajo de investigación, hay anclas constituidas por rituales, técnicas, lenguajes específicos, formas de transmitir saberes, historicidades que dan impronta a los sitios, es decir, estas prácticas están compuestas por eventos que superan el puro nivel individual hedonista.

Observando esto, parecería ser que el desafío de la escuela podría tratarse de transformar su habitud en un lugar para prácticas vitales y elegidas, sin descuidar las tareas académicas.

No hay recetas para esto, y en todo caso los analizadores aportan a la comprensión de la situación que permite avanzar de modo deliberado hacia el horizonte de vitalidad propuesto.

En este sentido y completando la idea, se sostiene que otras lógicas no dominantes, traen otras formas nuevas, y no tan nuevas de habitar la clase y la escuela (Piani, M.; Matoza, G. 2011), por lo que se considera esencial hacer el intento de incorporar nuevas prácticas corporales en las clases de Educación Física, específicamente, sin colonizarlas con las lógicas disciplinares ni escolares. La propuesta pedagógica de hacer esto (pedagogización de prácticas corporales culturales no hegemónicas) es el objetivo final del proyecto de investigación en el que se encuadra esta producción.

Referencias

Aguilar, H. (2007). *La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad*. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44640178/La_performatividad_o_la_tecnica_de_la_construccion_de_la_subjetividad-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668565608&Signature=G3vdXzRquwIts~rCd0a6yYe5MAwP5waJ-khIBs-lviqFGPY31rYxlEz4lw~arxWG-jNY~DZP~9V5bRvTdtmXNNEVCxT5s-Sra7lPhLXy0fS6Xvv1Ius2JucP2NrPHUJI6WB5w~CiNGip~DFYG8Z75lvrxKzGwLgupvj9AEc-ypI3nTRQHA-gbJZRrhvpM228v4b59EAmuAO3apDQOzqC6nf1B0cxrdVrjofUL-mgv~ZCNu~91oysoG5UBYU2ZDJ5Z4cjf~6wAjcYvFi1sn-b9UPq0NHU9tAuijypPfcJarpLkuSRpgo5mAhZDQ7V54m3655hJxM0rwxooW2ID711g_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI

Carballo, C (2010). *Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar/1.-educacion-fisica-cultura-fisica-cuerpo-y-cultura/2.-algunas-tensiones-en-el-campo-de-la-educacion-fisica-en-argentina>

Crisorio, R. (2012). *Educación Física*. Recuperado de: <https://eduardogalak.files.wordpress.com/2012/03/educacionfisica-crisorio-textosbasicos.pdf>

Damasio, A.(2000). *Sentir lo que sucede*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello

Doyle, W. (2006). *Enfoques ecológicos para la gestión del aula*. En CM Evertson y CS Weinstein (Eds.), *Manual de gestión del aula: Investigación, práctica y cuestiones contemporáneas* (págs. 97–125). Londres. Ed.Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Foulcaut, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto* (5ta. Redición) Buenos Aires. Ed. Fondo de cultura económica

Fernández Albor, R. (2020). *Gestión del Riesgo en la planificación y organización de Actividades Físicas Educativas en el Medio Natural*. Universidad Nacional del Comahue.

Gambino, R.; Pulvirenti, G. (2020) *La neurohermenéutica de la sospecha*. Revista de estudios franceses Cedille. Pp. 289- 413. París

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2016) “El escenario educativo y su complejidad”. Recuperado de:

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documento>

[s/Integracion/2016/El%20escenario%20educativo%20y%20su%20complejidad%20-](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documento/Integracion/2016/El%20escenario%20educativo%20y%20su%20complejidad%20-)

[%20Sandra%20Alegre.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documento/Integracion/2016/El%20escenario%20educativo%20y%20su%20complejidad%20-%20Sandra%20Alegre.pdf)

Piani, M.; Matoza, G. (2011) *Enseñanza, arte, juego y naturaleza. Otra mirada para la escuela: Construcción dialéctica y colectiva*. Madrid. Ed Editorial Académica Española.

Piani, M. (2017). *Desde la formación de formadores hacia la transformación socioeducativa: rescate de huellas biográficas de experiencias educativas en la construcción de las subjetividades (tesis inédita doctoral)*. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti. Argentina

Piani, M. (2019). *Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas*. Recuperado de: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/602

Souza Santos, S. B. y Meneses, M.P (2014). *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Akal.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO EN PÁDEL.

RESEARCH IN PERFORMANCE ANALYSIS IN PADEL.

Autores: Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez¹, Diego Muñoz², Jesús Ramón-Llín Más³, Rafael Martínez-Gallego³, Rafael Conde Ripoll⁴, y Alejandro Sánchez-Pay¹

1 Universidad de Murcia;² Universidad de Extremadura;³ Universidad de Valencia;

4 Rafael Nadal Academy Correo electrónico: bjavier.sanchez@um.es

Recibido: 20.05.2022

Aceptado: 31.10.2022

RESUMEN

El análisis del rendimiento tiene como objetivo registrar y analizar comportamientos y acciones de los deportistas tanto en entrenamientos como en competición, evaluando acciones técnicas y tácticas. Esta línea de investigación ha sido objeto de numerosos estudios en pádel, ya que permite analizar, por ejemplo, conductas espontáneas de los jugadores en un contexto real de juego, lo que aporta una información de gran interés que puede transferirse al entrenamiento de los jugadores, a través del diseño de tareas adaptadas a las demandas de la competición. En este trabajo se presenta una revisión de los diferentes estudios que se han desarrollado en el análisis del rendimiento en pádel, clasificándolos en tres líneas de investigación principales: (1) aspectos estructurales y temporales del pádel, (2) características del movimiento de los jugadores y (3) acciones de juego en pádel. Se han analizado los resultados de 50 estudios relacionados con las variables analizadas, observando diferencias en función del género y el nivel de los jugadores tanto en aspectos temporales, movimientos y acciones técnico-tácticas del juego. Los datos de este trabajo sirven como guía para el desarrollo de futuras investigaciones en pádel, además de como base para el diseño de entrenamientos y estrategias de competición.

Palabras clave: Deportes de raqueta, estructura temporal, acciones de juego, movimientos, deporte profesional.

ABSTRACT

Performance analysis aims to record and analyze behaviors and actions of players in training and competition, evaluating technique and tactics. This line of research has been the subject of numerous studies on padel, since it allows the analysis of spontaneous behaviors of the players in a real game context, which provides information of great interest that can be transferred to the training, through design of tasks adapted to the competition demands. This article presents a review of the different studies that have been developed in performance analysis in padel, classifying them into three main research lines: (1) structural and temporal aspects of padel, (2) characteristics of the players movements and (3) padel game actions. A total of 50 articles were included. Differences between gender and game level were observed attending to temporal parameters, movements and technical and tactical actions. The data from this work will serve as a guide for the development of future research in padel, as well as to design of training and competition strategies.

Key words: Racket sport, temporal structural, game actions, movements, professional sport.

1. INTRODUCCIÓN

El pádel es considerado como un deporte de raqueta, practicado en parejas, que se desarrolla en un área de juego rectangular de 20 x 10 metros, dividida en dos campos mediante una red central. La pista de pádel se caracteriza por encontrarse su perímetro totalmente cerrado, combinándose zonas de malla metálica y zonas de cristal o muro de 3 y 4 metros de altura, que permiten un rebote regular de la pelota (paredes de fondo y laterales), contra las que se permite su juego (Courel-Ibáñez, et al., 2019; Federación Internacional de Pádel, 2017). El pádel nació en México hace aproximadamente 50 años (Sánchez-Alcaraz, 2013) y en la última década se ha expandido de forma exponencial a nivel mundial, contando con federación propia en 40 países y considerándose España como el país con mayor número de practicantes y torneos internacionales de pádel (Courel-Ibáñez et al., 2017; Federación Internacional de Pádel, 2020).

El gran desarrollo de este deporte se ha visto favorecido por su carácter social y lúdico, al ser practicado por 4 jugadores (Courel-Ibáñez et al., 2018); su facilidad de aprendizaje técnico (Sánchez-Alcaraz et al., 2016); la mayor duración de los puntos, que permite un tiempo de juego mayor en comparación con otros deportes de raqueta (Sánchez-Alcaraz, 2014; Courel-Ibáñez, et al., 2017); y el gran número de instalaciones que facilitan el acceso a su práctica (Muñoz et al., 2016).

Este desarrollo ha despertado el interés por parte de los investigadores, provocando un aumento en las publicaciones científicas, especialmente aquellas relacionadas con el análisis del juego y del rendimiento, debido a su aplicación directa al entrenamiento deportivo (Sánchez-Alcaraz, et al, 2018; Sánchez-Alcaraz et al., 2021). Los estudios

desarrollados en el área de análisis del rendimiento deportivo abarcan variedad de temáticas, incluyendo además una serie de variables contextuales o situacionales que podrían determinar diferencias durante el juego. Ejemplos de estas variables contextuales son el número de set (Escudero-Tena et al., 2021; Muñoz et al., 2022), la ronda de juego (Sánchez-Alcaraz et al., 2021; Muñoz et al., 2022; Escudero-Tena et al., 2021), la temporada (Escudero-Tena et al., 2021), el tipo de torneo master u open (Sánchez-Alcaraz et al., 2021), estado del marcador (Muñoz et al., 2017; Muñoz et al., 2017), puntos clave (Escudero-Tena et al., 2022; Muñoz et al., 2017) o intervalos de duración del punto (Courel-Ibáñez & Sánchez-Alcaraz, 2017; Sánchez-Alcaraz et al., 2021).

Sin embargo, existe en la literatura una escasez en la organización y resumen de las diversas investigaciones existentes en esta área, por lo que el objetivo fundamental de este estudio es revisar y organizar los estudios de análisis del juego, centrados en tres líneas de investigación principales, atendiendo a las variables estudiadas: (1) aspectos estructurales y temporales del pádel, (2) características del movimiento de los jugadores y (3) acciones de juego en pádel. A continuación, se presenta una síntesis de los resultados más importantes de los trabajos desarrollados en cada una de las tres líneas de investigación.

2. METODOLOGÍA

Para la búsqueda y selección de los artículos se realizó un proceso de revisión bibliográfica, a través de la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Moher et al., 2015). La búsqueda bibliográfica se realizó en la base de datos Web of Science, Scopus y Google Académico. Para la búsqueda de trabajos se utilizaron las palabras clave: “pádel” OR “paddle” OR “padel” AND “análisis del rendimiento” OR “performance analysis”, incluyendo hasta mayo de 2022. Los libros, resúmenes de congresos, tesis doctorales y conferencias no se incluyeron en los resultados. Una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión, y eliminados los artículos duplicados, se obtuvieron un total de 50 artículos sobre análisis del rendimiento en pádel.

3. RESULTADOS DE ESTUDIOS SOBRE ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO EN PÁDEL

3.1. CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES Y TEMPORALES

Con respecto a los aspectos estructurales y temporales del pádel, se han encontrado importantes diferencias en función del nivel, la edad o el género de los jugadores. Atendiendo a la duración total del partido, los estudios analizados han mostrado un tiempo ligeramente superior a los 30 minutos por set (Pradas et al., 2014; Sánchez-Alcaraz, 2014a; 2014b), por lo que el tiempo total de juego puede variar entre los 60 y 90 minutos aproximadamente, en función de si se juegan dos o tres sets (Amieba & Salinero, 2013; Muñoz et al., 2016; Torres-Luque, Ramírez, Cabello-Manrique, Nikoladis, &

Alvero-Cruz, 2015). En función del género, las jugadoras profesionales parecen obtener valores significativamente más altos en el tiempo total de juego (Sánchez-Alcaraz, 2014a; García-Benítez et al., 2016), aunque otros trabajos no hallaron diferencias significativas en el tiempo total de juego en función del género (Torres-Luque et al., 2015). Además, en función del nivel de los jugadores, el tiempo total parece aumentar significativamente a medida que disminuye la categoría de juego (Castillo-Rodríguez, Alvero-Cruz, Hernández-Mendo & Fernández-García, 2014). Sin embargo, el tiempo efectivo de juego se ha situado aproximadamente entre el 30% y el 35% del tiempo total (García-Benítez et al., 2016; Sánchez-Alcaraz, 2014a; 2014b; Torres-Luque et al., 2015), siendo significativamente mayor en partidos femeninos (Sánchez-Alcaraz, 2014a; Torres-Luque et al., 2015).

Por otro lado, la duración de los puntos y el descanso entre puntos en pádel serán indicativos del esfuerzo y la recuperación media que ha tenido el partido. En el caso del pádel, las intermitencias que aparecen están fuertemente marcadas por el reglamento, ya que permite un tiempo de descanso entre puntos de 20 segundos; de 90 segundos para los cambios de lado al finalizar los juegos impares, salvo en el primer juego de cada set; y de 120 segundos al finalizar cada set (Federación Internacional de Pádel, 2017). En jugadores profesionales, la duración media de los puntos varía entre los 10-15 segundos (García-Benítez et al., 2016; Muñoz-Marín et al., 2016; Sánchez-Alcaraz, 2014a) siendo significativamente mayor en partidos femeninos (García-Benítez et al., 2016; Sánchez-Alcaraz, 2014a), probablemente debido a que realizan un mayor uso del golpe de globo, que ralentiza el juego (García-Benítez et al., 2016; Torres-Luque et al., 2015). Sin embargo, los puntos duran menos de 10 segundos en jugadores jóvenes (Sánchez-Alcaraz, 2014b), debido quizá a que en edades tempranas se comete un número de errores mayor (Sánchez-Alcaraz, 2014b).

Algunos estudios han observado cómo influyen diversos factores en estas características temporales del juego. Courel Ibáñez et al. (2017) relacionaron la duración de los puntos con la eficacia y el resultado del partido, afirmando que los ganadores del partido eran aquellos que realizaban más golpes ganadores a partir de los 11 segundos y menos errores antes de los 4 segundos del punto. Otros aspectos que afectan a la estructura temporal del pádel son los relacionados con la igualdad en el partido o marcador (Muñoz et al., 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2020). En este sentido, parece que en las rondas finales de los torneos (semifinales y finales) los puntos presentaban unas mayores duraciones que en rondas anteriores, debido a la igualdad competitiva de los partidos. Además, parece que en los puntos clave o “key moment” (aquellos puntos que implican una opción de ganar un juego o set por una de las parejas), se observa una mayor duración del tiempo de descanso de los jugadores, muy posiblemente relacionada con la importancia del punto, favoreciendo de esta forma una mayor recuperación y una mejor estrategia para afrontar dicho punto (Muñoz et al., 2019). Recientemente, se ha analizado también la influencia de la incorporación de la regla del punto de oro en los aspectos temporales del pádel profesional (Sánchez-Alcaraz et al., 2020). La regla del “punto de oro” consiste en que, cuando ambas parejas ganan tres puntos en un juego, alcanzando un marcador de 40-40, se disputará un punto decisivo, denominado “punto de oro”. La pareja restadora elegirá si quiere recibir el servicio del lado derecho o del lado

izquierdo de la pista. Los componentes de la pareja que resta no pueden cambiar de posición para recibir este punto decisivo. La pareja que gane el punto decisivo ganará el juego”. (Federación Internacional de Pádel, 2021). Este estudio mostró duraciones similares a aquellas competiciones entre las competiciones que se disputaban con punto de oro y con juegos con ventajas. En este sentido, aunque la duración de los juegos es menor, debido a que se juegan menos puntos, al aumentar el número de breaks que se producen en el set y, por lo tanto, el número de juegos disputados por set, la duración total de los partidos no se ve significativamente afectada por este tipo de regla.

Finalmente, los estudios que han cuantificado el número de golpes con jugadores profesionales han mostrado una media de entre 8 y 10 golpes por punto (García-Benítez et al., 2016; Sánchez-Alcaraz, 2014b; Torres-Luque et al., 2015). En función del género, el estudio de García-Benítez et al. (2014) mostró un número significativamente mayor de golpes por punto en la categoría femenina, aunque los estudios de Sánchez-Alcaraz (2014b) y Torres-Luque et al. (2015) no mostraron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Estas discrepancias pueden deberse a las diferencias en los estilos de juego de los jugadores estudiados o a la igualdad en el marcador de los partidos. Los jugadores jóvenes presentan una media de 6-7 golpes por punto, valores menores que los jugadores profesionales (Sánchez-Alcaraz, 2014a). Por tanto, la frecuencia de golpeo en el pádel, si se relacionan los tiempos de juego y el número de golpes por punto, estaría en torno a 0,8 golpes por segundo, descendiendo esta frecuencia a medida que disminuye el nivel de los jugadores.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE MOVIMIENTO DE LOS JUGADORES

En el análisis del movimiento de los jugadores de pádel, las variables más estudiadas han sido la distancia recorrida, la velocidad, el tipo de desplazamiento y la posición de los jugadores en la pista. Los datos analizados afirman que los jugadores de pádel recorren entre 2000-3000 metros por partido, de los cuales, aproximadamente el 50% corresponden a la fase activa (cuando la pelota está en juego) (Amieba & Salinero, 2013; Ramón-Llín et al., 2021). La variación de estos valores dependerá del nivel de disputa del partido, de aspectos temporales o del nivel de los jugadores (Ramón-Llín, et al., 2013). Además, se ha observado que los jugadores recorren una media de 11 metros por punto y aproximadamente 80 metros por cada juego (Ramón-Llín et al., 2021). Por otro lado, los jugadores se desplazaron más de un 50% del partido a velocidades inferiores a los 3 km·h⁻¹, y aproximadamente un 30% del partido a velocidades entre 3 y 6 km·h⁻¹ (Amieba & Salinero, 2013; Castillo-Rodríguez et al., 2014). Así, la mayoría de los desplazamientos en pádel son laterales o hacia delante, existiendo un alto número de saltos para realizar split-steps o remates, además de un alto número de giros (Priego et al., 2013). Estos datos aportados por los estudios de análisis de movimiento permitirán plantear entrenamientos con cargas más específicas y mejor cuantificadas (Ramón-Llín, et al., 2014).

Si diferenciamos por roles dentro del juego (sacador, compañero del sacador, restador y compañero de restador), los resultados muestran que el jugador al saque es aquel que recorre más distancia por punto, seguido del jugador al resto, mientras que los compañeros de los jugadores al saque y al resto son los que menos distancias recorren. Así, el sacador recorre de media 13,61 metros, el restador 12,35 metros, y los compañeros del sacador y restador unos 10 metros aproximadamente por punto (Ramón-Llín et al., 2013; 2020).

Por último, la adopción de diferentes estrategias de la pareja al saque también afecta a los desplazamientos realizados por los jugadores. En este sentido, Ramón-Llín et al. (2021), analizaron la distancia recorrida por los jugadores al saque cuando estaban en disposición táctica australiana frente a la convencional, diferenciando además por nivel de juego. De este modo, parece que el uso de una estrategia australiana forzará al sacador a recorrer más distancia y a más velocidad en su desplazamiento hacia la red que cuando se utiliza una estrategia convencional. Estos autores observaron, además, que los sacadores de mayor nivel recorrían una mayor distancia y a más velocidad que los jugadores de menor nivel, lo que les permitía alcanzar una posición más cercana a la red para el siguiente golpeo.

3.3. CARACTERÍSTICAS TÉCNICO-TÁCTICAS

En pádel existe una gran cantidad de golpeos que pueden ser agrupados en función de 2 categorías principalmente:

- Situación de juego: donde podemos distinguir golpes en posiciones ofensivas que normalmente se realizan en posiciones más cercanas a la red, como son las voleas, bandejas y/o remates; y golpes en situaciones defensivas, que se realizan principalmente desde el fondo de la pista, como son golpes de derecha, revés y globo.
- Tipo de impacto: donde distinguimos entre golpes sin bote (se golpea la pelota antes de botar en el suelo, destacando las voleas y remates), golpes directos con bote (aquellos que se realizan tras botar la pelota en el suelo y sin que haya golpeado posteriormente en el cristal, pared o malla, entre los que destacan la derecha y el revés), golpes tras una pared (que puede ser pared lateral, pared de fondo, o tras impacto en la malla), tras doble pared (distinguiendo entre lateral-fondo y fondo-lateral), tras triple pared, y golpes contra la pared (pudiendo ser golpeados como golpes directos con bote o sin bote, o como golpes tras una, dos o tres paredes).

Acciones técnico-tácticas de ataque

Con respecto a la distribución de las acciones de juego, parece que aproximadamente, un 50% de los golpes son golpes sin bote (25% voleas, 12-18% remates) (Carrasco, et al., 2011; Priego et al., 2013; Torres-Luque et al., 2015). El dominio de este tipo de golpes parece fundamental si tenemos en cuenta que más del 80% de los puntos los gana la pareja que se encuentra en zona de red (Courel-Ibáñez et al., 2015). Además, se ha observado que los ganadores de los partidos realizan un mayor porcentaje de acciones de ataque en el 85% de los puntos (Ramón-Llin et al., 2020; Sánchez-Alcaraz et al., 2020). Sin embargo, se han observado diferencias en la eficacia del golpe en función del tipo de acción de ataque (Sánchez-Alcaraz, Jiménez, Muñoz y Ramón-Llin, 2021a), así como la dirección del golpeo (Sánchez-Alcaraz et al., 2022). Así, aunque las voleas son las acciones de ataque más utilizadas, son los golpes por encima de la cabeza (remates y bandejas) aquellos con los que se consiguen más puntos ganadores, incluidos los golpes a la verja, seguidos de las voleas (Sánchez-Alcaraz et al., 2022). Además, la eficacia de estas acciones de ataque parece estar condicionada con la zona de la pista en la que se produce el golpe, ya que el número de golpes ganadores aumenta a medida que los jugadores se acercan a la red. Atendiendo a la dirección de los golpes de ataque, predominan las trayectorias cruzadas frente a las paralelas, ya que parecen ser más efectivas para realizar puntos ganadores (Ramón-Llin et al., 2020; Sánchez-Alcaraz et al., 2020). No obstante, estos datos varían significativamente en función del género de los jugadores. En este sentido, un reciente estudio de Sánchez-Alcaraz et al. (2020) establecía que las mujeres utilizan en mayor porcentaje las bandejas que los hombres en pádel profesional, mientras que los hombres realizaban un mayor porcentaje de remates potentes y liftados que las mujeres. Además, los hombres realizan un mayor porcentaje de remates ganadores que las mujeres, debido fundamentalmente a las características antropométricas y de fuerza que presentan los hombres, y que le permiten golpear la pelota a una mayor velocidad.

Acciones técnico-tácticas de defensa

Con respecto a los golpes de fondo de pista, aproximadamente 2 de cada 10 golpes son globos (García-Benítez et al., 2016). Estudios recientes han mostrado que un 49% de los golpes de pared realizados por los jugadores son globo (Conde et al., 2021), y que es golpe el más utilizado por los jugadores cuando tienen el objetivo de alcanzar la red (cerca al 60%), frente a otras acciones técnicas como la chiquita (golpeo que busca dirigir la pelota hacia los pies de los contrarios que se encuentran en la red) o el passing (golpe con trayectoria recta y rápida que sobrepasa a los jugadores contrarios que se encuentran en la red, bien por los laterales de la pista o por el centro (Escudero-Tena, et al., 2020; Muñoz et al., 2017a), tanto en profesionales como en amateurs (Muñoz et al., 2017b). Sin embargo, se encuentran importantes diferencias en función del género de los jugadores, ya que las mujeres realizan un porcentaje significativamente mayor de globos que los hombres (García-Benítez et al. 2016; Torres-Luque et al., 2015).

Con respecto a los golpes de pared, el estudio de Conde et al. (2021) indicó que el 80% de los golpes de pared son realizados tras el rebote en una única pared, mientras que el 20% se realiza tras el rebote en dos paredes. Además, el

golpe de pared predominante en pádel es la salida de pared, rebotado desde la pared de fondo, sin giro y ejecutado principalmente por el lado dominante del jugador (de derecha). Con respecto al género, las mujeres realizan un porcentaje significativamente mayor de golpes de salida de pared, y de trayectorias de globo mientras que los hombres realizaron significativamente más contra-paredes, además de trayectorias rectas. Finalmente, existe un importante aumento del número de errores en los golpes de pared rebotados en dos paredes, en golpes de contra-pared y salida de pared y en golpes realizados por el lado no dominante del jugador (golpes de revés).

Es interesante resaltar las diferencias en la distribución, dirección y eficacia de los golpes en pádel en función del lado de pista donde se realizan. En este sentido, los jugadores del lado izquierdo (o de revés) intervienen más durante el juego, llevando a cabo más bandejas, remates, golpeos tras pared lateral y contra pared que los jugadores del lado derecho. Además, estos jugadores presentan un mayor número de winners y un menor porcentaje de errores que los jugadores del lado derecho. Por otro lado, los jugadores del lado derecho realizaban un porcentaje mayor de golpes paralelos que los jugadores del lado izquierdo. Estos datos ponen de manifiesto la clara especialización del jugador en un estilo de juego determinado en función de la posición que ocupan en la pista (lado derecho o lado izquierdo).

Saque y resto

Teniendo en cuenta la corta duración de los puntos en pádel (10-15 segundos) y el bajo número de golpeos por punto (entre 8-10 golpes), los dos primeros golpes en pádel parecen fundamentales para comenzar el punto con las mejores garantías. En este sentido, estudios recientes han analizado las características de los golpes de saque y resto en pádel profesional (Sánchez-Alcaraz et al., 2020). Uno de los aspectos más interesantes de este trabajo fue la relación que establecieron los autores con la duración del punto y el éxito de los sacadores. En este estudio se afirma que a medida que en el punto se realizan más golpeos, el porcentaje de puntos ganados por los sacadores va disminuyendo, estableciendo que, en hombres, a partir del golpeo 12 del punto la ventaja de ser sacador desaparece, siendo en mujeres a partir de puntos con más de 7 golpeos. Por lo tanto, el servicio parece ser más determinante en el género masculino, ya que, además, los hombres consiguen ganar más puntos con el servicio que las mujeres.

Con respecto a la dirección del saque, más del 60% de los servicios se dirigían hacia el cristal o pared lateral, con el objetivo de dificultar el resto de los rivales. Estos datos varían en función del lado de la pista desde donde se produce el saque. Así, en el lado derecho las direcciones del servicio estaban más repartidas, mientras que, en el lado izquierdo, el 70% de los servicios se dirigían hacia el cristal. Hay que tener en cuenta que éste es el lado donde se suelen definir la mayor parte de los juegos, hecho que pudiese cambiar debido a la incorporación de la regla del “punto de oro”. Atendiendo a las características del golpe de resto o devolución al saque, parece predominar el resto de revés frente al

de derecha y trayectorias recta frente a globos. No obstante, las mujeres realizan más golpes de globo que los hombres al resto.

4. CONCLUSIONES

Los resultados expuestos contribuyen al desarrollo del conocimiento científico en pádel, permitiendo el diseño de futuros estudios más complejos e intervenciones específicas que respondan a las necesidades de la competición en este deporte. Por un lado, clasificar y resumir el estado del arte de los requerimientos de la competición en pádel incrementará la calidad de la investigación futura, contribuyendo a mejorar los objetivos, los métodos y la interpretación de los datos. Por otro lado, como aplicaciones prácticas, estos resultados servirán de guía a técnicos, entrenadores y preparadores físicos tanto en el diseño herramientas de observación específicas del pádel a través de la detección de los indicadores de rendimiento más importantes en este deporte (Fernández de Ossó & León-Prados, 2017), como en la planificación del entrenamiento, a través del desarrollo de tareas atendiendo a las demandas de la competición (Sánchez-Alcaraz, et al., 2017) y ayudando en la preparación del partido y la selección de planes y estrategias de juego eficaces. Además, estos trabajos han analizado indicadores de rendimiento en diferentes perfiles de jugadores de pádel, distinguiendo en función del género, la edad o el nivel de los jugadores, lo que permite poder diseñar entrenamientos específicos atendiendo a las características de los deportistas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amieba, C., y Salinero, J.J. (2013). *Aspectos generales de la competición del pádel y sus demandas fisiológicas*. *Agón, International Journal of Sport Sciences*, 3(2), 60-67.

Carrasco, L., Romero, S., Sañudo, M., y De Hoyo, M. (2011). *Game analysis and energy requirements of paddle tennis competition*. *Science & Sports*, 26, 338-344. DOI: 10.1016/j.scispo.2010.12.016

Castillo-Rodriguez, A., Alvero-Cruz, J.R., Hernández-Mendo, A., y Fernández-García, J.C. (2014). *Physical and physiological responses in paddle tennis competition*. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 14, 524-534.

Conde, R., Llanos, M.B., García, J.M. y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2021). *Análisis de los golpes de pared en pádel profesional*. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 2(1), 1-9.

Courel-Ibáñez, J., y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2017). Efecto de las variables situacionales sobre los puntos en jugadores de pádel de élite. *Apunts*, 127, 68-74.

Courel-Ibáñez, J., y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2018). The role of hand dominance in padel: performance profiles of professional players. *Motricidade*, 14(4), 33-41.

Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B.J., y Cañas, J. (2015). Effectiveness at the net as a predictor of final match outcome in professional padel players. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 15, 632-640.

Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B.J., y Cañas, J. (2017). Game performance and length of rally in professional padel players. *Journal of Human Kinetics*, 55, 161-169. <https://doi.org/10.1515/hukin-2016-0045>

Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B. J., García, S., y Echegaray, M. (2017). Evolución del pádel en España en función del género y edad de los practicantes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 34, 39-46. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i34.830>

Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B.J., y Muñoz, D. (2019). Exploring game dynamics in padel. Implications for assessment and training. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 33(7), 1971-1977. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002126>

Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B. J., Muñoz, D., Grijota, F. J., Chaparro Herrera, R., y Díaz, J. (2018). Gender Reasons for Practicing Paddle Tennis. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 133, 116-125. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.08)

Díaz, J., Muñoz, D., Muñoz, J., e Ibañez, S. J. (2020). Diseño y validación de un instrumento observacional para acciones finalistas en pádel. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. In press

Escudero-Tena, A., Courel-Ibáñez, J., García-Rubio, J., & Ibáñez, S. J. (2021). Sex differences in professional padel players: analysis across four seasons. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/24748668.2021.1930363>.

Escudero-Tena, A., Fernández-Cortés, J., García-Rubio, J., e Ibáñez, S.J. (2020). Use and efficacy of the lob achieve the offensive position in women's professional padel. Analysis of the 2018 WPT finals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4061.

Escudero-Tena, A., Sánchez-Alcaraz, J., García-Rubio, J., & Ibáñez, S. J. (2021). Analysis of Game Performance Indicators During 2015-2019 World Padel Tour Seasons and their Influence on Match Out-come. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4904. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094904>.

Federación Internacional de Pádel. (2021). Reglamento de Juego del Pádel. Recuperado el 1 de Marzo de 2020: <https://www.padelfip.com/es/rules/>.

Federación Internacional de Pádel. (2020). Lista de países asociados a la Federación Internacional de Pádel (FIP). Recuperado el 1 de Marzo de 2020, de <https://www.padelfip.com/federations/>.

Fernández de Ossó, A. y León, J. A. (2017). Herramienta de evaluación técnico-táctica en padel. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(68), 693-714.

García-Benítez, S., Pérez-Bilbao, T., Echegaray, M., y Felipe, J.L. (2016). Influencia del género en la estructura temporal y las acciones de juego del pádel profesional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 33(11), 241-247.

Hughes, M. D., y Bartlett, R. M. (2002). The use of performance indicators in performance analysis. *Journal of Sports Sciences*, 20(10), 739-754. <https://doi.org/10.1080/026404102320675602>.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., & Stewart, L.A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 stament. *Systematic reviews*, 4(1). 1-9.

Muñoz, D., Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B.J., Díaz, J., Grijota F.J., y Muñoz, J. (2017a). Análisis del uso y eficacia del globo para recuperar la red en función del contexto de juego en pádel. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 19-22.

Muñoz, D., García, A., Grijota, F.J., Díaz, J., Bartolomé, I., y Muñoz, J. (2016). Influencia de la duración del set sobre variables temporales de juego en pádel. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 123, 69-75. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es\(2016/1\).123.08](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es(2016/1).123.08).

Muñoz, D. Sánchez-Alcaraz, B.J., Courel-Ibáñez, J., Díaz, J., Julián, A., y Muñoz, J. (2017b). Diferencias en las acciones de subida a la red en pádel entre jugadores profesionales y avanzados. *Journal of Sport and Health Research*, 9(2), 223-232.

Muñoz, D., Sánchez-Alcaraz, B. J., Courel-Ibáñez, J., Romero, E., Grijota, F. J., y Díaz, J. (2016). Estudio sobre el perfil y distribución de las pistas de pádel en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 12(3), 223-230.

Muñoz, D., Toro-Román, V., Grijota, F. J., Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Pay, A., y Sánchez-Alcaraz, B. J. (2021). Análisis antropométrico y de somatotipo en jugadores de pádel en función de su nivel de juego. *Retos*, 41, 285-290.

Muñoz, D., Toro-Román, V., Vergara, I., Romero, A., de Ossó Fuente, A. I. F., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2022). Análisis del punto de oro y su relación con el rendimiento en jugadores profesionales de pádel masculino y femenino. *Retos*, 45, 275-281.

Pradas, F., Cachón, J., Otín, D., Quintas, A., Arraco, S.I., y Castellar, C. (2014). Análisis antropométrico, fisiológico y temporal en jugadoras de pádel de élite. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 107-122.

Priego, J.I., Olaso, J., Llana-Balloch, S., Pérez-Soriano, P., González, J.C., Sanchís, M. (2013). Pádel: A quantitative study of the shots and movements in the high-performance. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(4), 925-931.

Ramón-Llín, J., Guzmán, J.F., Llana, S., y Vučković, G. (2014). El movimiento de los jugadores en pádel. En: J. Courel, J. Cañas, B.J. Sánchez-Alcaraz y R. Guerrero (Eds.). *Investigación en Pádel: Volumen I*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Ramón-Llín, J., Guzmán, J.F., Llana, S., Vučković, F., y James, N. (2013). Comparison of distance covered in paddle in the serve team according to performance level. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(Proc3), 738-742.

Ramón-Llín, J., Guzmán, J., Llana, S., Vuckovic, G., Muñoz-Marín, D., y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2021). Análisis de la distancia recorrida en pádel en función del nivel de juego y el número de puntos por partido. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 39, 205-209.

Ramón-Llín, J., Guzmán, J., Martínez-Gallego, R., Muñoz, D., Sánchez-Pay, A., y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2020). Stroke analysis in padel according to match outcome and game side on court. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 7838.

Ramón-Llín, J., Guzmán, J., Martínez-Gallego, R., Muñoz, D., Sánchez-Pay, A., y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2021). Análisis de la situación en la pista de los jugadores en el saque y su relación con la dirección, el lado de la pista y el resultado del punto en pádel de alto nivel. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 41, 399-405.

Ramón-Llín, J., Guzmán, J., Martínez-Gallego, R., Vuckovic, G., Muñoz, D., y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2021). Effect of service tactic formation on players' movements and point outcome in elite padel. *Plos One*, in press.

Ramón-Llín, J., Llana, S., Guzmán, J., Vuckovic, G., Muñoz, D. y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2020). Análisis de la distancia recorrida en pádel en función de los diferentes roles estratégicos y el nivel de juego de los jugadores. *Acción Motriz*, 25, 59-67.

Sánchez-Alcaraz, B. J. (2013). Historia del pádel. *Materiales para la historia del deporte*, 11, 57-60.

Sánchez-Alcaraz, B.J. (2014a). Diferencias en las acciones de juego y la estructura temporal entre el pádel masculino y femenino profesional. *Acción Motriz*, 12, 17-22.

Sánchez-Alcaraz, B.J. (2014b). Análisis de la exigencia competitiva del pádel en jóvenes jugadores. *Kronos*, 13(1), 1-7.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Courel-Ibáñez, J. y Cañas, J. (2016). Valoración de la precisión del golpeo en jugadores de pádel en función de su nivel de juego. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(45), 324-333. <https://doi.org/10.4100/jhse.2013.84.04>

Sánchez-Alcaraz, B. J., Courel-Ibáñez, J. y Cañas, J. (2018). Estructura temporal, movimientos en pista y acciones de juego en pádel: revisión sistemática. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 33, 129-133.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Courel-Ibáñez, J., Díaz, J., Grijota, F.J., y Muñoz, D. (2019). Efectos de la diferencia en el marcador e importancia del punto sobre la estructura temporal en pádel. *Journal of Sport and Health Research*, 11(2), 139-150.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Courel-Ibáñez, J., Muñoz, D., Infantes-Córdoba, P., Saenz de Zumarán, F., y Sánchez-Pay, A. (2020). Análisis de las acciones de ataque en pádel. *Apunts, Educación Física y el Deporte*, 142, 29-34.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Jiménez, V., Muñoz, D., y Ramón-Llín, J. (2021a). Diferencias en los parámetros de carga externa entre el pádel masculino y femenino profesional. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 445-454.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Jiménez, V., Muñoz, D., y Ramón-Llín, J. (2021b). Eficacia y distribución de los golpes finalistas de ataque en pádel profesional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, in press.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Martínez-Gallego, R., Ramón-Llín, J., Crespo, M., Muñoz, D., López-Martínez, J.M., Sánchez-Pay, A. (2022). Professional padel tennis: characteristics and effectiveness of the shots played to the fence. *International Journal of Sports Science & Coaching*, X: 1-8.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Muñoz, D., Pradas, F., Ramón-Llín, J., Cañas, J., y Sánchez-Pay, A. (2020). Analysis of serve and serve-return strategies in elite male and female padel. *Applied Sciences*, 10(19), 6693.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Muñoz, F.J., Ramón-Llín, J., Sánchez-Pay, A., y Muñoz, D. (2020). Influencia del punto de oro en la estructura temporal y el marcador en pádel profesional. *Kronos*, 19(1), 1-8.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Pérez-Puche, T., Pradas, F., Ramón-Llín, J., Sánchez-Pay, A., y Muñoz, D. (2020). Analysis of performance parameters of the smash in professional padel. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7027), 1-10.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Siquier-Coll, J., Toro-Román, V., Sánchez-Pay, A., y Muñoz, D. (2021). *Análisis de los parámetros relacionados con el marcador en el circuito world pádel tour 2019: diferencias por género, ronda y tipo de torneo. Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 39, 200-204.

Sánchez-Muñoz, C., Muros, J.J., Cañas, J., Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B.J., y Zabala, M. (2020). *Anthropometric and physical fitness profiles of world-class male padel players. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(508), 1-14.

Sánchez-Pay, A., García-Castejón, A., Courel-Ibáñez, J., y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2020). *Influence of low-compression balls in padel in initiation stage. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(79), 419-434.

Torres-Luque, G., Ramírez, A., Cabello-Manrique, D., Nikolaidis, P.T., Alvero-Cruz, J.R. (2015). *Match analysis of elite players during paddle tennis competition. International Journal of Performance Analysis in Sport*, 15, 1135-1144.