



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 Stahnger · 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 Brasília. 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 Río 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- Dodoo · 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 Vizuite 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

REVISIÓN CRÍTICA DE LA CATEGORÍA ILINX DE CAILLOIS Y LA CONTINGENCIA ILINX-AGON DESDE LA ACCIÓN MOTRIZ EN LOS JUEGOS

CRITICAL REVIEW OF THE ILINX CATEGORY OF CAILLOIS AND THE ILINX-AGON CONTINGENCY FROM MOTOR ACTION IN GAMES

Vicente Navarro-Adelantado

..... 9

"JUBILEU DE JOGOS TRADICIONAIS": UMA HISTÓRIA DE VIDA, DE TRADIÇÃO E DE MODERNIDADE

"JUBILEO DE LOS JUEGOS TRADICIONALES": UNA HISTORIA DE VIDA, DE TRADICIÓN Y DE MODERNIDAD

"JUBILEE OF TRADITIONAL GAMES": A STORY OF LIFE, TRADITION AND MODERNITY

Ana Rosa Jaqueira; Paulo Coêlho de Araújo; Juan Pedro Ribas; Genoveva Teixeira Lima; Carolina Galo Nunes

..... 26

UMA ANÁLISE PRAXIOLÓGICA DOS JOGOS OLÍMPICOS DE PARIS 2024

A PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE OLYMPIC GAMES PARIS 2024

UN ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE PARÍS 2024

Cesar Vieira Marques Filho; Leonardo Machado da Silva; Sabrine Damian da Silva; Jefferson Francisco Cândido; Vinícius Alves; João Francisco Magno Ribas

..... 45

ANÁLISIS DE LOS GESTEMAS EN EL VOLEIBOL DE PLAYA: REVISIÓN DE LA LITERATURA

ANALYSIS OF GESTURE IN BEACH VOLLEYBALL: LITERATURE REVIEW

Óscar David Romero Fernández; Luis Enrique Jiménez; Isabel Adriana Sánchez

..... 56

ENTRENAMIENTO A TRAVÉS DE LA DIMENSIÓN MOTRIZ PARA EL REMATE EN EL FÚTBOL CON LA PIERNA NO PREFERENTE EN NIÑOS DE 11 Y 12 AÑOS

TRAINING THROUGH THE MOTOR DIMENSION FOR SHOOTING WITH THE NON-PREFERRED LEG IN 11 AND 12 YEARS OLD CHILDREN IN SOCCER.

Rodríguez Sarmiento E. M; Niño Villamarín, E. A; González Vanegas, J. D.

..... 66

INICIACIÓN DEPORTIVA EN LAS DIMENSIONES: COORDINATIVA, EMOCIONAL Y COGNITIVA EN NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS: REVISIÓN DOCUMENTAL

SPORTS INITIATION IN THE DIMENSIONS: COORDINATIVE, EMOTIONAL, AND COGNITIVE IN CHILDREN FROM 6 TO 8 YEARS OLD: DOCUMENTARY REVIEW.

INICIAÇÃO ESPORTIVA NAS DIMENSÕES: COORDENATIVA, EMOCIONAL E COGNITIVA EM CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS DE IDADE: REVISÃO DOCUMENTAL.

Sipamoncha, A.F.; Romero Tolosa, J. S.

..... 75

PROPUESTA DE JUEGOS SOCIOMOTRICES Y SU APLICABILIDAD EN APRENDIZAJES PEDAGÓGICOS

“PROPOSAL OF SOCIOMOTOR GAMES AND THEIR APPLICABILITY IN PEDAGOGICAL LEARNING”

Cesar Araya Zarricueta

..... 92

LA PSICOMOTRICIDAD EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA. UN ESTUDIO CON NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR DE CHIHUAHUA

PSYCHOMOTRICITY IN THE READING AND WRITING PROCESS. A STUDY WITH PRESCHOOL BOYS AND GIRLS FROM CHIHUAHUA

Natanael Cervantes Hernández.; Javier Bernabé González Bustos ; Susana Domínguez Esparza; Estefanía Quintana Mendias

..... 102

LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ Y EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES URBANAS

Jorge Ricardo Saraví (UNLP, Argentina)

La Praxiología motriz o ciencia de la acción motriz -tal como la definiera el maestro Pierre Parlebas (2001)-, es ya un campo científico con una reconocible y aquilatada trayectoria. Tesis, artículos, libros, proyectos de investigación, congresos y jornadas, jalonan de manera nutrida ese recorrido. Un camino que se reflejado y a la vez fortalecido por la presencia de "Acción Motriz", la revista específica del área para la cual tenemos el placer de escribir este editorial. Una publicación que tiene en su haber una trayectoria relevante, con continuidad desde el año 2008 hasta el presente, y que es sumamente importante tanto para la comunidad praxiológica como para académicos/as de diferentes países interesados en estudiar e indagar los juegos motores, los deportes y otras prácticas corporales. En ese marco y a partir de los estudios fundacionales de Parlebas (1981, 1986, 2001), aparece como nave insignia el concepto de lógica interna. A lo largo de las últimas décadas, diferentes investigadores/as han seleccionado prácticas corporales y motrices específicas para ser analizadas desde el estudio de sus rasgos principales. Sería imposible en un breve texto intentar efectuar una lista completa de todos esos trabajos. Es por ello que en este caso, nos proponemos abordar sucintamente un panorama de los abordajes que, desde la Praxiología Motriz, se vienen realizando en relación con las prácticas corporales y deportivas que se desarrollan en diferentes ciudades de Iberoamérica y del mundo.

Entendemos que la denominación "prácticas corporales urbanas", es clara y abarcativa, incluyendo disciplinas del movimiento humano que suelen desarrollarse en espacios públicos y que asumen diferentes características, razón por la cual se hace necesario en cada caso, el estudio de su lógica interna, lo cual permite diferenciarlas y entenderlas. Un cierto número de estas prácticas (aunque no todas), han sido indagadas desde la perspectiva de la Praxiología Motriz. Entre las investigaciones pioneras, encontramos las Pascal Bordes, autor francés que ha estudiado prácticas urbanas colectivas tales como el fútbol callejero y el básquet callejero -o street basket- (Bordes, 1996, 2000). Tanto Bordes (2000) como el propio Parlebas (2000), han elegido designar a este tipo de prácticas, como "juegos deportivos de la calle". Años más tarde surge una producción referida a tres tipos de prácticas llevadas adelante en las calles de París, el street basket, fútbol callejero y street hockey (Bordes, Lesage y Level, 2013), efectuando un relevamiento de las modalidades de funcionamiento, constitución de equipos, redes de comunicación y número de jugadores que participan en cada una de ellas. Los investigadores logran relevar que entre los/as practicantes lo más importante no es ganar, sino participar. Entienden que estas disciplinas no son un calco de las actividades tomadas como (supuesta) referencia del modelo deportivo, ni una sustitución empobrecida del deporte: el baloncesto callejero no es el mismo que el baloncesto competitivo que se practica a nivel de las federaciones, y otro tanto sucede con el fútbol o el street hockey. Por lo tanto concluyen que no hay que confundir estas prácticas de la calle con sus formas institucionalizadas (Bordes et al., 2013).

Fruto del trabajo colaborativo internacional surge el artículo publicado por Saraví y Bordes (2016), consistente en un análisis de la lógica interna de varias prácticas corporales urbanas y juegos de la calle, incluyendo el skate. En este estudio, se sostiene que "estas prácticas corporales tienen una orientación no competitiva que las diferencia de otras ... favorecen alternativas diferentes, en las cuales los participantes tienen más libertad para cambiar de equipo y sin jerarquías fijas (el experimentado puede perfeccionarse y aprender codo a codo junto al debutante). Aquí es donde las prácticas corporales urbanas se aproximan más a los juegos motores y reafirman su pertenencia al mundo de lo lúdico" (Saraví y Bordes, 2016, p. 67). Luego, la lógica interna del skate o skateboarding ha sido analizada de forma específica en textos que, en una búsqueda continua por ampliar conocimientos sobre la temática, han sido publicados a lo largo de varios años (Saraví, 2011, 2012, 2019). Y en la misma línea surgen más recientemente otros trabajos, como por ejemplo sobre el parkour (Brito, Sousa-Cruz & Santos, 2021).

Sin lugar a duda, son necesarios aún muchos más estudios, siempre en búsqueda de la mayor rigurosidad y precisión posible, sin perder de vista la diversidad y el dinamismo que suelen tener estas prácticas corporales

urbanas. Signadas por constantes cambios y modificaciones que en parte provienen de la propia acción de los/as protagonistas o muchas veces por la lógica externa del sistema deportivo, tales como la mercantilización o la espectacularización. Cada práctica merece ser estudiada en profundidad, es decir desde su lógica interna. Ello requiere continuar en la línea emprendida por Pierre Parlebas y que tantos frutos viendo, dando hasta el presente. Para cerrar este Editorial, diremos que siempre es un motivo de celebración la reafirmación la continuidad de la revista Acción Motriz, en este caso a través de la publicación de un nuevo número. Esperamos que los artículos que componen esta edición sean del gusto y agrado de todos/as los/as lectores y lectoras, aportando conocimientos y análisis que permitan responder a preguntas, a la vez que generando inquietudes para futuras investigaciones.

Referencias

Bordes, P. (1996). *Sports de rue. Vers l'éducation nouvelle*, número 476, septiembre. CEMEA, París.

Bordes, P. (2000). *Jeux de rue au-delà du bricolage ludique. Vers l'éducation nouvelle*, número 494, abril. CEMEA, París.

Bordes, P., Lesage, T. & Level, M. (2013). *Les jeux collectifs de rue : résurgences ou re-crédation ?* *Staps*, 101, 33-46.
<https://doi.org/10.3917/sta.101.0033>

Brito, A. P. de, Sousa-Cruz, R. W. de, & Santos, R. L. dos. (2021). *Parkour: uma análise para a educação física à luz da praxiologia motriz*. *Kinesis*, 39(1).

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: Edición del INSEP.

Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. París: PUF.

Parlebas, P. (2000). *Du jeu traditionnel au sport : l'irrésistible mondialisation du jeu sportif. Vers l'Éducation Nouvelle*, 496. París: CEMEA.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Saraví, J. R. (2011). *Lógica interna del skate juvenil informal*. En *Actas del XIV Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Educación Física y contextos críticos*, La Plata.

Saraví, J. R. (2012). *La lógica interna del skate: aportes para su análisis*. En Brandão, L., Honorato, T. (organizadores), *Skate & skatistas: questões contemporâneas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Saraví, J. R. (2017). *Jóvenes, prácticas corporales urbanas y tiempo libre. Una mirada desde el skate*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Saraví, J. R. (2019). *Skate en el Gran La Plata: Lógica interna, lógica externa y Educación Física. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP*. doi:
<https://doi.org/10.35537/10915/87451>

Saraví, J. R. y Bordes, P. (2016). *Prácticas corporales urbanas: ¿deportes institucionalizados o prácticas lúdicas?* *Acción Motriz. Asociación Científico-Cultural en Educación Física y Deportes (ACCAFIDE)*. Las Palmas, Gran Canaria, España. Número 17, julio-diciembre.

REVISIÓN CRÍTICA DE LA CATEGORÍA ILINX DE CAILLOIS Y LA CONTINGENCIA ILINX-AGON DESDE LA ACCIÓN MOTRIZ EN LOS JUEGOS

CRITICAL REVIEW OF THE ILINX CATEGORY OF CAILLOIS AND THE ILINX-AGON CONTINGENCY FROM MOTOR ACTION IN GAMES

Autor: Dr. Vicente Navarro-Adelantado (Universidad de Laguna, Spain). Correo electrónico: vnavarro@ull.es

Recibido: 16.08.2023

Aceptado: 11.12.2023

Resumen

Este artículo es un ensayo acerca de la revisión crítica de la categoría ilinx de Caillois respecto a la motricidad puesta en acción por el jugador, y de cómo éste participa de un juego versátil en la conjunción de las categorías ilinx-agon, que Caillois entendió como no viable. Es postulado que la categoría ilinx guarda dentro de sí la acción motriz, su organización y adaptación a las situaciones de juego; sin esta ampliación en su concepto, no puede explicarse en toda su extensión el fenómeno de cómo el movimiento del jugador se convierte en acción motriz específica para cada situación lúdica. Se debate acerca de que la regla evidencia el grado de estructuración e institucionalización de un juego o deporte, en distintos niveles de intensificación de la acción motriz, no siempre bajo un ludus correspondiente a una situación completamente reflexiva, pausada o de gran codificación. Los juegos y deportes poseen muchas formas de juego donde la regla se concreta en situaciones rápidas y con tomas de decisiones sobre las mismas acciones, las cuales remiten a una conjunción ilinx-agon más allá de la propuesta cailloisiana. La clasificación de Caillois también puede ser vista como un sistema de categorías, susceptible de elaboración para la observación sistemática, ya que dispone de gran dinamismo para asumir todas las formas de jugar de las actividades humanas. En consecuencia, los aspectos estudiados forman parte de la operativización y objetivación del ilinx y del ilinx-agon.

Palabras clave: juego, juego motor, sociología del juego, clasificación de los juegos

Abstract

This article is an essay about the critical review of Caillois' category of ilinx in relation to the motricity put into action by the player, and how they participate in a versatile game at the conjunction of the ilinx-agon categories, which Caillois understood as unfeasible. It is postulated that the ilinx category contains within itself the motric action, its organization, and adaptation to game situations; without this expansion in its concept, the phenomenon of how the player's movement becomes specific motric action for each ludic situation cannot be fully explained. The debate revolves around the idea that rules evidence the degree of structuring and institutionalization of a game or sport, at different levels of intensification of motric action, not always under a ludus corresponding to a completely reflective, paused, or highly coded situation. Games and sports have many forms of play where the rule is concretized in fast-paced situations and with decision-making on the same actions, which refer to an ilinx-agon conjunction beyond the Caillosian proposal. Caillois' classification can also be seen as a system of categories, amenable to processing for systematic observation, since it has great dynamism to assume all forms of playing human activities. Consequently, the aspects studied are part of the operationalization and objectification of ilinx and ilinx-agon.

Keywords: game, motor game, sociology of play, clasification of games

Introducción

Los juegos y los hombres de Roger Caillois (1967) es una obra frecuentemente referida para el estudio del juego, con vocación sociológica y anclaje cultural, siempre en revisión (Macé, 2013; Di Filippo, 2014; Rivero, 2016), a pesar del paso del tiempo. En este libro, Caillois propone una clasificación de aparente gran sencillez y elocuente transversalidad lúdica, influenciada solo en parte por Huizinga (1938), con quien compartió la visión cultural del juego, pero menos respecto a la manera de profundizar en lo lúdico (Caillois, 1967; edición de 1986, pp. 27-28). El autor se adelantó a la interpretación de la asociación de los juegos señalando caracterizaciones y significaciones de las sociedades, tal y como hicieron Roberts, Arh y Bush (1959); también coincide en alguno de los factores del neoevolucionismo de los juegos y deportes propuestos por Blanchard y Cheska (1985), como la contabilidad de las sociedades complejas. Caillois redujo a unas pocas categorías de juegos lo que consideró la actividad lúdica relevante y significativa; a estas categorías añade dos criterios que coadyuvan a interpretar dos realidades caracterizadoras del juego según sea más espontáneo o más serio.

El planteamiento cultural de Caillois justifica los juegos en un modelo general de sociedad (Di Filippo, 2014, p. 24), lo cual nos lleva a dos problemas; el primero, es cierto apriorismo categorial (Wendling, 2002, p. 43) y, el segundo, al difícil encaje con el relativismo cultural (Levi-Strauss, 1955; Sazbon, 1970; Dauzat, 2012). La particularidad de las culturas y el paso del tiempo ha sido suficiente para constatar que los cambios sociales han alterado el valor clasificador de los juegos, o si se ha producido una intensificación de algunas de las categorías y sus asociaciones. Es evidente que la propuesta de Caillois, aun poseyendo valor interpretativo, no profundiza al nivel de una antropología científica, luego parecería precipitado asumir unas clases de juegos para las culturas; sin embargo, las categorías pueden ser útiles cuando hay culturas que comparten juegos o formas de jugarlos. Así, categorizar juegos, siempre se adentra en el jugar y en los juegos, ganando, además, capacidad interpretativa y operacional cuando las categorías se amplían con criterios que permiten abarcar con más precisión los fenómenos lúdicos de una sociedad.

La clasificación de los juegos, que postula Caillois (1967), se establece mediante los criterios de paidea (juego infantil) y ludus (juego del adulto), para las categorías agon (enfrentamiento, competencia frente a otro u otros), alea (azar, suerte), mimicry (fantasía, mimetismo) e ilinx (vértigo, torbellino de movimiento). La propuesta de Caillois goza de cierta reputación y es citada como referencia por numerosos estudiosos de los juegos; esta reputación significa que se alcanza un anclaje interdisciplinar. Un hecho relevante es que Huizinga no incluyó el concepto de ilinx, se trata de una incorporación de Caillois al observar actividades de caos y prácticas de éxtasis de distintas culturas, cierta tendencia lúdica de la sociedad de su tiempo y de la misma civilización, así como por asociación con el juego infantil más espontáneo y vivencial. De toda esta complejidad del juego, este artículo hurgará en la solidez del ilinx respecto a la ubicación de la acción motriz puesta en práctica en el juego motor y en el mismo deporte; todo ello, asumiendo los límites inconmensurables de un ludismo universal en las culturas, pero con un acercamiento globalizador respecto a otras próximas.

Ciertamente, siempre es injusto juzgar a un autor más allá de su tiempo. A veces, es fructífero encontrar transversalidades (González Alcantud, 1993, pp. 224-256). Al hablar de juego deportivo, González Alcantud (1993, p. 251), nos sorprende cuando vincula este tipo de juego asociándolo con la clasificación de Caillois con el ilinx y el agon, pero sin continuar este camino interpretativo; como veremos, esta asociación fue rechazada por Caillois (1967/1986, p. 127).

Conviene decir que la clasificación de Caillois (1967) describe planos distintos, centrándose en la caracterización de cada uno de los tipos de juegos, lo que crea un problema de homogeneidad en las categorías, que no cumplirían los principios de exhaustividad y ser mutuamente excluyentes. Este problema de no surgir de un único criterio de homogeneidad lo salva con los criterios de *paidea* y *ludus*, que le dan dimensionalidad y hacen entendibles los fenómenos lúdicos reales a través de las conjunciones cailloisianas, dando lugar a seis (1986, pp. 125-126); entre las seis conjunciones, se encuentra la de nuestro interés: la conjunción *ilinx-agon*. Pero Caillois desecha esta conjunción porque la considera como la antinomia de la regla (p. 127), que vincula al criterio *ludus*, para la actividad lúdica que se abre paso y organiza las acciones del jugador, en contraposición con la actividad más espontánea propia del criterio *paidea*. Al excluir esta conjunción anterior, se queda fuera la mutua implicación en el fenómeno lúdico de la acción cinestésica y rápida, para distintos niveles de organización de esa motricidad, y del enfrentamiento, donde ambos fenómenos adquieren significación conjunta.

Entonces, ¿cómo ha de ubicarse el juego motor en esta clasificación? La pregunta tiene dos vertientes útiles; la primera es desde el punto de vista del estudio del juego, porque el juego motor es una caracterización más del juego, se nutre de él y ha de ubicarse en su conocimiento general; en segundo lugar, porque, si la clasificación es válida, también ha de tener utilidad para la categorización objetiva de cara a la investigación, manejada como un sistema de categorías (Esta cuestión se aborda en la última parte del artículo). De partida, hay dos cuestiones que aparentan ser deficitarias para comprender el juego motor en la propuesta de Caillois (1967); una es que el *ilinx* es descrito como un concepto psicologista (ver cita, a continuación); y la otra cuestión es que hay un principio de ‘razón suficiente’ en la acción motriz para que el *ilinx* pueda darse como fenómeno, es decir, el *ilinx* es una acción vertiginosa, constitutiva del movimiento, y expresada en la acción motriz del jugador, sin ella no se explica.

Ilinx. Un último tipo de juegos reúne a los que se basan en buscar el vértigo, y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso. En cualquier caso, se trata de producir una especie de espasmo, de trance o de aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad (...)

Es sumamente común que la perturbación provocada por el vértigo se busque por sí misma: no citaré más ejemplo que el de los ejercicios de los derviches bailadores y de los voladores mexicanos. (Caillois, 1986, p. 58)

El autor plantea el *ilinx* con significación de actividad vertiginosa, más que apreciar el contexto en el que el *ilinx* se muestra —aparte del hecho cultural que lo motiva—, que no es otro que los distintos grados de la adaptación motriz para resolver cada situación, igualmente motriz. Ciertamente, el concepto de *ilinx* es más complejo para Caillois (1978), pues lo plantea en el plano corporal, intelectual y moral; nuestro interés se reduce solo al plano corporal. De este modo, el vértigo del columpio pertenece a un nivel del *ilinx*, pero también le pertenece en otro grado la acción de perseguir en un juego de persecución. En cuanto a un grado de menor adaptación motriz al que nos referimos, por tratarse de un giro espontáneo, el autor describe un *ilinx* inequívoco, y dice:

Girar rápidamente sobre sí mismo, todo niño conoce también el modo de llegar a un estado centrífugo de huida y de escape, en el que el cuerpo tiene dificultad en recobrar su equilibrio (...) (Caillois, 1986, p. 60)

De hecho, Caillois ve la acción motriz como la provocadora del *ilinx*, pero no el mismo *ilinx* como una organización motriz, que para él es un estado.

También las provocan tratamientos físicos diversos: la pirueta, la caída o la proyección en el espacio, la rotación rápida, el deslizamiento, la velocidad, la aceleración de un movimiento rectilíneo o su combinación con un movimiento giratorio. (Caillois, 1986, p. 60)

Quizá, Caillois estuvo influido por un criterio purista de paidea para concebir el ilinx, ya que le servía en bandeja el polo más extremo del juego alocado, arrebatado, frente al juego más reflexivo y reglado del ludus. También, cabe que la influencia del juego funcional, de pura actividad motriz, que describió Piaget (1938, 1945), y su situación en el desarrollo infantil en tres grandes formas estructurales de juego (juego funcional o sensoriomotor, juego simbólico y juego de reglas) inspirase la visión lúdica de Caillois para establecer contenidos y vínculos en su clasificación y, en particular, en la concepción psicologicista seguida (impulso, emoción y estado de arrebató) para el ilinx. Pero la acción motriz no es exclusiva del mundo infantil, tiene juegos de ilinx que se distribuyen por todo el espectro paidea-ludus, porque esta acción es inherente a la voluntad y puesta en práctica del jugador que domestica el ilinx con más o menos presencia de la regla. Se trata del juego motor, caracterizado por la acción motriz, pues implica un proceso de realización del jugador, de acoplamiento de la conducta motriz (Parlebas, 1981), y de un juego más o menos estructurado. Dicho de otro modo, el estado del ilinx descrito en el jugador por Caillois se muestra en otras formas de jugar con reglas sencillas u otras veces más codificadas.

En definitiva, cualquier juego motor debería tener acomodo en el ilinx; para esta asimilación, se requiere una ampliación de la categoría ilinx y su relación con otras formas de jugar.

Un nuevo abordaje para el ilinx y para la conjunción ilinx-agon

Como se mencionaba anteriormente, Caillois (1986, pp. 125-136) alude a que los juegos requieren la asociación de las cuatro categorías, estableciendo seis conjunciones posibles. Entre estas conjunciones, unas las valora como conjunciones prohibidas, otras como conjunciones contingentes, y otras como conjunciones fundamentales. La asociación entre el ilinx y el agon es incluida por Caillois entre las conjunciones prohibidas, al ver el ilinx más como un arrebató o èlan (ímpetu vital para Château), incompatible con la regla, que entendida como una motricidad adaptada y domesticada por la habilidad motriz. Caillois señala que esta asociación ilinx-agon supone «la negación estricta de un esfuerzo controlado» (p. 127), pues «Ambas destruyen las condiciones que definen el agon: el recurso eficaz a la destreza, a la fuerza y al cálculo; el dominio de sí, el respeto a la regla (...)» «Decididamente, la regla y el vértigo son incompatibles» (p. 127) [sic]. Iremos desgranando que esta conjunción prohibida no es tal sino una conjunción contingente, y que la regla no es obstáculo para manifestarse un ilinx más o menos disciplinado en el comportamiento de los jugadores. Es decir, nos adentraremos en la contingencia de la acción motriz basada en la asociación ilinx-agon, y en que el ilinx cabe ser visto como la misma acción motriz que canaliza lo vertiginoso del movimiento del jugador, no solo una sensación de movimiento que afecta al equilibrio.

La bondad de esta clasificación es la combinación de dos criterios interpretativos para cuatro categorías que abarcan a todos los tipos de juegos. Con esta clasificación, Caillois pasó de la interpretación del juego a la de los juegos y la situó en un análisis social (Morillas, 1990). Además, el autor consigue así dar transversalidad a la sistematización categorial de los juegos, alumbrando un sistema de categorías cuando propone las asociaciones o conjunciones. Con este planteamiento, la clasificación de Caillois es capaz de estudiar los juegos como actividades moldeadas, pertenecientes a un amplio espectro lúdico, respondiendo a las manifestaciones sociales y en un marco teórico transcultural. Sin embargo, el problema de las categorías y sus conjunciones es de mayor profundidad cuando se trata de dar objetividad a los juegos y los comportamientos lúdicos susceptibles de ser observados. Observar el ilinx es posible, porque es un fenómeno percibido externamente y, también, observarlo respecto a su

contingencia con el agon, porque es una estructura donde se da una estabilidad a los comportamientos de los jugadores a través de la costumbre y la regla. De ahí, la necesidad de un abordaje clarificador del concepto de ilinx en el conjunto del continuo paidea-ludus.

Ante la orfandad de una teoría general del juego, la propuesta de Caillois es proyectada desde una sociología a partir de los juegos (Caillois, 1967b, p. 16) y ha superado las expectativas del autor al servir como contenido interpretativo en otros campos del análisis del fenómeno del ludismo. Esta cuestión es cada vez más necesaria, porque, a veces, la clasificación de Caillois se está utilizando superficialmente, por lo que se perjudica la posibilidad de encuentro entre distintas disciplinas. Esto ocurre con la ludología (Frasca, 1999, 2003), las ciencias de la actividad física y el deporte (Navarro, 2002; Felkers, Mulder and McLean, 2015; Rivero, 2016) y, más recientemente, el estudio de los videojuegos (Frasca, 2003; Juul, 2003, 2005; Jensen, 2013; Brock, 2016), quienes, en sus publicaciones, muestran el interés por esta manera de encontrar una interpretación común para abordar el análisis del juego. El trasiego por otras disciplinas y temáticas, más allá de la preocupación original de Caillois, nos hace preguntarnos acerca de si esta clasificación guarda validez respecto a una teoría general del juego, que trace el contexto del comportamiento de juego y, en consecuencia, si ayuda a comprender suficientemente el abordaje de la acción motriz en los juegos motores.

La propuesta de Caillois abre la puerta a un punto de encuentro del análisis del juego desde diversas perspectivas académicas e investigadoras. Tiene sentido que el diseño de la trama de los videojuegos (Frasca, 2003) haya encontrado en la clasificación de Caillois los elementos o mecánicas propias del diseño y desarrollo de estos juegos de entretenimiento o de aprendizaje. Esto ha supuesto incorporar una ludología (Frasca, 1999, 2003) al estudio de los videojuegos dentro de la perspectiva social. Quizá sea porque el videojuego ha logrado reunir con equilibrio la acción, como habilidad manual o coordinativa más o menos inmersiva, el simbolismo del contexto narrativo y de los personajes, y las interacciones entre los personajes establecidas en las reglas (González y Navarro, 2016). Es decir, una relación armoniosa y necesaria entre las cuatro categorías caillosianas: agon, alea, mimicry e ilinx. Precisamente, los videojuegos activos (Beltrán-Carrillo et al., 2011; González et al., 2017) nos acercan más y más a los juegos motores.

El juego motor también muestra este equilibrio armonizador, sobre todo en el juego infantil —balanceado de manera diferente en el juego motor del adulto—, entre la habilidad motriz, el simbolismo que guía dando sentido a la actuación del jugador, la incertidumbre de las situaciones, y el orden de la regla (normatividad del simbolismo colectivo [Navarro, 2002, 2005] o reglas formales del juego). Entonces y como se ha ido apuntando, la adaptación y puesta en práctica de la motricidad pertenece al ilinx, el simbolismo y la ficción a la mimicry, el control de la incertidumbre se corresponde con la alea, y cuando la regla establece los límites sobre el cómo actuar o cómo son las reciprocidades entre los jugadores, nos adentramos en los logros y metas de los juegos de agon, alcanzados mediante la competencia o enfrentamiento más o menos codificada y estructurada.

Como decíamos, la complejidad derivada de la clasificación de Caillois, organizada bajo criterios y categorías, nos conduce a ver el juego desde ambas vías; de ahí que interesa el alcance preciso de la hibridación de categorías para los mismos criterios de paidea y ludus. La interpretación del juego motor desde la clasificación de Caillois resulta comprensible y útil cuando se analiza el juego con reglas, porque la regla actúa como continuum entre el juego poco estructurado (paidea) y el juego más estructurado (ludus). La razón de dar sentido a la regla bien sea de orden personal o social, puede estar en que en el espectro de los criterios paidea-ludus aparecerá una práctica menos estructurada —diferente a como juega un animal—, un juego que se abre al simbolismo o a alguna participación de los demás. Por ejemplo, la subcategoría ilinx-agon explicaría los juegos motores en los que se trata de conseguir un

logro personal de carácter motor y donde se resuelve un problema igualmente motor; a su vez, esta subcategoría permite entender el comportamiento infantil de un juego de persecución, pero también el comportamiento de un juego deportivo.

En la clasificación de Caillois hay claves interpretativas para servir de lugar común de análisis teórico del juego; en consecuencia, sus categorías y criterios facilitan un nivel de interpretación que toca la raíz de todas las formas de juegos. Si nos detenemos en el criterio de *paidia*, es preciso superar la concepción de no-regla, porque así se da dimensionalidad al continuo *paidia-ludus*. De este modo se pueden albergar las actividades menos estructuradas respecto a la codificación de las normas sociales; es decir, esto permite considerar una protorregla en la *paidea* más polar y una regla formal para el *ludus* más institucionalizado. Por ejemplo, una niña que juega al columpio puede jugar ajena a todo o puede adecuar su tiempo de práctica a la espera de otros niños que quieren hacer uso del columpio; es decir, que puede aparecer una protorregla de baja codificación para su tiempo de balanceo. También, puede darse un columpio donde más de un niño se balancea de manera colaborativa, adecuando sus contrapesos e impulsos a un eficaz balanceo; de modo que se trata de un columpiarse en cooperación donde ha de sumarse el uso del cuerpo para el impulso. Porque no es posible hablar de un todo complejo sin las partes polares de ese todo, sin juegos que son excluidos debido a una idea de regla formal. Al relativizar la regla y centrar el *ilinx* en la acción motriz, en todas sus formas, la clasificación de Caillois se transversaliza y muestra validez interpretativa procedente de un espacio teórico compartido y extensivo para todos los campos interesados por los juegos.

La acción motriz como referencia del *ilinx*, y el *agon* como condición agregada

Parece poco acertado desvincular el *ilinx* de las acciones motrices con que resuelve un jugador una situación de un juego de persecución. Es evidente que el *agon* (enfrentamiento, competición) no explica completamente este fenómeno de la persecución entre adversarios, pero sí se completa con la situación vertiginosa que significa perseguir a otro jugador en medio de otros jugadores o evitar ser capturado. Esta situación no es posible justificarla in extenso sin recurrir a la acción motriz. La cuestión es acariciada por Vernes (1967, p. 355-356, 359-360, 384-386) cuando desarrolla el capítulo *Jeux de compétition* —en una obra dirigida por Caillois—, al verlo como un juego de velocidad, a cuyos juegos atribuye «una gran animación», equivalente a los juegos de pelota y a los juegos de lucha (p. 359). También, es percibido el concepto de *ilinx* más amplio —o menos restrictivo, según se mire— por Cazeneuve (1967, p. 684), en el capítulo *Jeux de vertige et de peur*, cuando dice:

«Il faut donc élargir la définition de l'*ilinx* conçu comme mode d'activité ludique lorsqu'on veut en attendre l'essence. Car ce n'est pas seulement le mouvement rotatif ou le balancement qui, en changeant par l'intermédiaire du corps et par ses déplacements les rapports du sujet à lui-même et au monde, produisent une impression et une satisfaction comparables à celles que peuvent donner les sports de compétition (...) me ce sont en réalité toutes les activités de tension, de détente, de déséquilibre physique, et tous les moyens possibles de détraquer ou de changer même légèrement la façon de s'appréhender soi-même qui, dans certaines conditions, peuvent entre dans cette catégorie particulière des jeux (...). Quand s'étudie le jeu, quand on en veut cerner les contours, les conditions de l'action importent autant que l'action elle-même»

Si bien Cazeneuve apunta esta aproximación a la acción motriz involucrada en el enfrentamiento del deporte, trata de seguir el concepto de *ilinx* sin perder de vista las características atribuidas al juego por Huizinga (1938) (actividad libre, separada, incierta, improductiva, reglada, ficticia). A pesar de todo, el autor especula con la obligación o regla impuesta por otras personas para despejar esta opción fuera del *ilinx*; no obstante, asocia la pasión del *ilinx* en el bridge o en el tenis.

«C'est peut-être plus vrai encore pour l'ilinx que dans les autres domaines. Tel homme est passionné de bridge ou de tennis», (Cazeneuve, 1967, p. 686).

Parece que un ilinx purista y kantiano del juego deja fuera una manera de jugar basada en el hecho mismo de que la acción corporal desemboque en acción motriz organizada. Como se ha apuntado, este es el ejemplo del juego de persecución y, como ya se ha comentado, esta cuestión es resuelta por los criterios paidea-ludus y por la conjunción ilinx-agon.

La acción motriz es la causa del fenómeno por el que el ilinx se hace posible, es decir, se trata de un principio de causa dentro del principio de razón suficiente. La motricidad, puesta en acción por el jugador por medio de la adaptación motriz a la tarea, y su efecto sobre la vivencia del jugador, no queda expresada como tal por Caillois (1967). Esta visión inicial del ilinx —a nuestro juicio, reduccionista— centrada en el arrebató o impulso (élan), de movimiento poco estructurado y espontáneo, conduce al autor a relacionarlo con el placer y la libertad del juego. (1986, pp. 63-65). Quizá, esta sea la razón de que se centrara a veces más en una descripción del ilinx en su naturaleza psicologista y sensoriomotriz más estricta y no en situarlo en todas las versiones que poseen los juegos motores, vistos desde la acción motriz. Sin embargo, Caillois ve el movimiento del juego como algo sensorial y, algunas veces, expresándolo como un añadido al vértigo más puro («También, las provocan [sensaciones vertiginosas] tratamientos físicos diversos: la pirueta, la caída o la proyección en el espacio, la rotación rápida [...] p. 60), y centra así lo nuclear y más representativo de la categoría. Sin duda, el ilinx define un atributo de la acción lúdica, pero no es el todo de esa acción, porque la perturbación del movimiento cuando se juega supera la organización cinestésica de lo vertiginoso; de este modo lo vertiginoso del ilinx pasa de ser predicado a ser lo que constituye o sustantiva la categoría. Como categoría, ilinx habría de abarcar a toda la organización de la motricidad, que es lo mismo que decir a todas las conductas motrices en un contexto de significación lúdica. Entonces, el ilinx es parte integrante de la coordinación motriz que da paso a la acción motriz, y el agon se suma a la realidad del juego motor como un agregado al ilinx. Dicho de otro modo y en un juego de equipos, no se podría correr persiguiendo a un adversario para capturarlo sin vincular el ilinx en el conjunto del fenómeno.

Por eso el ilinx, sin soporte constitutivo de la motricidad, no es capaz de interpretar la acción motriz, porque carece del proceso donde se ajusta y regula la motricidad. Es el conjunto de actuación del jugador lo que define la acción motriz (Parlebas, 1981); es decir: el ilinx remite a la acción motriz, al contextualizar el comportamiento del jugador.

Igual que el motivo para la visión del juego en Huizinga (1938) fue un ludismo idealista, agonístico y cultural, con emergencia de un deporte que se desvía de su idea de juego, para Caillois (1958, 1967), el giro conceptual son los juegos y sus conjunciones. La sociedad globalizada es fruto de un cambio constante a favor de una rica variedad de juegos que han hecho aflorar un patrón de práctica donde lo corporal se manifiesta en la conducta motriz del jugador. Quizá, ahora, el peso de la regla sea menor para muchos juegos y deportes que son propios del ilinx que lo fue en época de Caillois; esto explica, por ejemplo, que una actividad extrema pueda ser practicada de manera libre o institucionalizada como deporte, o que, en un juego de persecución con escasas reglas, pueda ser más significativa la conjunción ilinx-agon para su práctica.

El interés de centrar el debate en la conjunción ilinx-agon, con el propósito de examinar cómo el agon es un agregado del ilinx, es trascender el ilinx como concepto ampliado, que crece a la par que se vincula a otros tipos de juegos. Como se ha comentado, el autor sostiene que la contingencia de un fenómeno compartido entre el agon y el ilinx no puede darse, describiéndola como una 'conjunción prohibida'. Según Caillois, «(...) es claro que el vértigo no podría llegar a asociarse con la rivalidad reglamentada, sin desnaturalizarla al punto», «Decididamente, la regla y el vértigo son incompatibles» (1986, p. 127). Para entender esta afirmación del autor hay que decir que éste deduce

sus categorías de las referencias lúdicas de diversas culturas y, seguramente, siguiendo su línea de crítica a Huizinga, para señalar que los juegos «deben marcar en lo profundo los tipos de sociedad (...) sospecho que pueden servir para clasificarlos, a su vez (...) Se trata de determinar la importancia que dan las distintas sociedades a la competencia, al azar, a la mímica y al trance» (p. 144). Es decir, su interpretación de los juegos procede de dos bloques de sociedades, las sociedades de la confusión ('primitivas', para el autor) y las sociedades de la contabilidad (sociedades complejas modernas; también, más tarde, apuntado por Blanchard y Cheska) (p. 146). Es posible que esta división allanara el camino interpretativo del ilinx de Caillois, a favor de un estado de trance unido al vértigo del movimiento. El autor postuló la conjunción agon-alea, que desarrolló del vínculo habido en los juegos de la competencia y la suerte, pero se alejó del ilinx-agon, perdiéndose esta oportunidad que hoy tan elocuentemente se aprecia en los juegos motores cuando confluye el enfrentamiento.

Caillois apuntó a una teoría ampliada de los juegos desde una perspectiva sociológica (1986, p. 106), pero sin abordar en esa profundización las diferencias en la estructuración de los juegos motores, planteándose cómo los grupos se organizan y estabilizan sus comportamientos bajo el influjo de diversos niveles de reglas. En definitiva, la nueva conjunción y contingencia ilinx -agon, alude a un aporte real de un conjunto diversificado de juegos para nutrir el fenómeno que describe la acción motriz, y requiere un ilinx ampliado.

La práctica de la acción motriz resulta ser una interinfluencia, si nos situamos ante un amplio tipo de juegos motores que van desde el juego menos estructurado hasta el juego más codificado, como es el juego deportivo (Parlebas, 1981). Si analizamos el juego motor desde esta mutua influencia entre el jugador y la estructura, apreciaremos que parece haber más subjetividad a la hora de jugar en la pura paidia que en el ludus, jugado este último bajo una codificación e institucionalización siempre más objetiva. Por eso, parece conveniente examinar la acción motriz integrada en la categoría ilinx, que tiene distintas versiones bien interpretadas, en paralelo, desde el desarrollo (juego infantil) o desde la cultura (juegos tradicionales vertiginosos, deportes de riesgo y de carácter extremo), o desde la propia acción del jugador. También, el análisis merecería trasladar el ilinx, con la diversidad de sus juegos motores, a un continuo entre la paidia y el ludus. En consecuencia, el concepto de ilinx parece comportarse más como una estructura de juego, que fluctúa en su estructuración, capaz de ofrecer el conjunto del espectro de juego desde la paidia hasta el ludus, donde la puesta en acción, del juego y el jugar, siempre manifiesta esta conjunción entre ambas.

A pesar haber incluido Caillois el ilinx-agon como una conjunción prohibida (1986, p. 127), en vez de contingente, el autor (p. 64) reconoce que sería temerario reducir el ilinx, al afirmar que esta categoría no pertenece a una sola clase («Ésta [ilinx] no es característica de una sola clase de juegos: se encuentra en el boxeo, en la lucha libre y en las peleas de gladiadores»). Parece contradictorio reconocer el boxeo y la lucha solo en la categoría agon, porque se olvida lo sustantivo del fenómeno, pues no se puede entender ni se puede aplicar sin la acción motriz puesta en práctica. Es posible que la elección de estas palabras clásicas (agon, alea, mimicry, ilinx) para describir actividades caracterizadoras del juego haya sido un punto de confusión, ya que el agon clásico implicaba ya una práctica determinada. Podríamos decir que ilinx y agon, antes que simbióticas en una misma realidad, son, por separado, condiciones necesarias que requieren una revisión como categorías; paralelamente, se habría de señalar los juegos que muestra la realidad actual en distintos campos.

La acción motriz puede ser vista, entonces, como motricidad puesta en acción o, dicho de otro modo, como adaptación de la motricidad a las condiciones sobre las que se juega —entre ellas, el enfrentamiento—, pues la acción motriz es resultado del movimiento del jugador que trata de organizarse ante la demanda de la situación. La acción motriz se ordena y se muestra como conducta motriz, es su aspecto externo, de manera que dispone la

situación motriz (Parlebas, 1981, 1988); precisamente, el enfrentamiento en el juego propio del agon es un complemento o añadido de la acción, cuyo desempeño es motriz. En consecuencia, el ilinx es sustantivo al movimiento corporal y el agon, respecto a la contingencia ilinx-agon, es un agregado del ilinx, porque la acción motriz puede darse en circunstancia de logro personal del jugador o de enfrentamiento con otros; el carácter mayor o menor de la regla sobre la acción motriz le da más o menos énfasis al ilinx pero no lo excluye en ningún momento de la ecuación interpretativa, de la que es parte sustantiva. Pensemos en un juego de persecución... El ilinx y el agon conforman una nueva propiedad categorial (dimensión) de la acción motriz, pues despliega habilidad motriz que se adapta al problema motor y se manifiesta como conducta motriz, y lo hace en la pugna personal del logro del juego individual o del logro con relación a otros (juego cooperativo, juego deportivo). Es decir, esta conjunción adquiere contingencia en el marco de la incertidumbre ilinx-agon, generando expectativas propias de las acciones motrices puestas en una suerte de reciprocidades. En consecuencia, Caillois acertó al describir el ilinx en más de una clase de juegos, pero redujo su visión al centrarse en la concepción del agón clásico de los juegos y deportes de oposición, sin advertir que la acción motriz es la que despliega una interacción motriz significativa dando así sentido a una subclase de juegos ilinx-agon.

El origen de la subclase ilinx-agon nos remite a explicar cómo esta manera de jugar se comienza a fraguar en la infancia. Conviene ahora mirar un poco más el ilinx desde el comportamiento infantil y el proceso de consolidación de la regla. Si vemos una acción motriz en situación, las condiciones de la acción motriz no son las mismas para la infancia respecto a la edad adulta. Siguiendo los criterios de Caillois, en la infancia la paidea ayuda a entender el ilinx y, también, el ludus señala una manera de jugar más sosegada, reflexiva y ordenada. Entonces, cabe decir que hemos de tener en cuenta la influencia de la autorregulación del niño las situaciones individuales e, igualmente, en las relaciones con otros jugadores, porque se trata de un comportamiento específico en el juego, que va cambiando según un proceso de interés lúdico y madurativo. Si nos detenemos en la última etapa de la infancia hasta la edad adulta, la regla constituye la clave para ordenar las situaciones y las adaptaciones de las acciones motrices, que son muy ricas en cuanto a motricidad en forma de juegos motores. En la conjunción ilinx-agon se puede apreciar cómo la acción motriz experimenta un proceso de vinculación en el proceso de asimilación y aplicación de la regla en el juego. La regla es así contenido (social) y procedimiento (tipo de regla, estructura de la regla), porque se necesita jugar con otros. De este modo, se entiende el planteamiento de Caillois en la relación con la categoría ilinx bajo el criterio de paidia, pero no la exclusión por motivo de la regla, que se plantea de manera polarizada. La matización de la regla y su presencia como acción motriz, es verla como un continuum en el que se encuentran un abanico de libertad domesticada en los juegos motores. Así, se comprende mejor el arrebató o èlan (Caillois, 1986, p. 71; Bianu, de Smedt y Varenne, 1990), es decir, la pugna del jugador por el descontrol frente al control autorregulado del movimiento; en el primer caso, se interpreta por el deseo placentero en el juego, más centrado en el proceso; en el segundo caso, se concibe por el interés en conseguir el logro buscado por el jugador dentro de los márgenes del convenio social.

El adulto ha aportado un enriquecimiento de la contingencia ilinx-agon con los deportes. Esta cuestión se desprende constantemente del planteamiento de Blanchard y Cheska (1986), para quienes la competición tiene muchas formas culturales, pero no se puede describir solamente en una categoría de juegos y requieren una combinación de destreza física, estrategia y suerte, y que todo juego puede incluir cantidades variables de coacciones y restricciones (p. 35). Particularmente, asistimos a una intensificación de una forma moderna —a veces, tecnológica— de ilinx. En la actualidad, nuestra sociedad muestra una tendencia a los deportes de riesgo, sobre todo los deportes extremos (puenting, bungee jumping, rafting, snowboard, parkour, barranquismo, etc.); se trata de una clara tendencia en el desarrollo de deportes de las últimas décadas. El gusto por el riesgo en las actividades deportivas nos sitúa en una 'sociedad del riesgo' (Beck, 1996); así, resulta contradictorio que una sociedad que nos

protege genere la ambigüedad de actividades deportivas extremas de riesgo y extremas, que nos remiten a una versión particular del ilinx. De nuevo, también, un ilinx ligado al agon, ahora encaminado a la práctica que intenta dar seguridad a la vez que generadora del peligro, pero que es un enfrentamiento con el medio (medio natural, medio urbano...). La categoría ilinx se ha potenciado con el añadido del adulto de nuevas condiciones de la acción en un contexto de riesgo que implica al individuo en busca de superación personal, y otras veces en comparación con otros, como ocurre en estos ejemplos anteriores de la contingencia ilinx-agon.

En definitiva, el ilinx consta de una acción motriz domesticada por la regla, más o menos codificada, que busca orden para controlar el riesgo, y que necesita la superación propia del agon y, unas veces, la referencia de los demás para obtener el logro. De modo que la acción motriz es constitutiva del ilinx, y queda por valorarse la trascendencia en cuanto al método para aproximarnos al fenómeno.

Una clasificación potente que expresa gran dinamismo en sus criterios y categorías

Para dar más potencial a la clasificación de Caillois, se necesita ampliar la categoría ilinx a toda la acción motriz y abrir así la interpretación de la conjunción ilinx-agon. Ello no es una cuestión menor, porque la clasificación caillosiana consigue de este modo cumplir los principios de exhaustividad y mutua exclusividad de un sistema de categorías y trae consecuencias para la investigación observacional.

La subclase ilinx-agon da muestras de gran dinamismo. De hecho, el fenómeno de la acción motriz, llevada a la realidad de los juegos, implica de algún modo a otras categorías y contingencias. Esto sucede con la relación de la alea con la incertidumbre. La clasificación de Caillois da muestras de verdadero dinamismo cuando se activan los criterios paidea-ludus respecto a las categorías. La infancia es un mundo donde se forjan las variables más ricas de la clasificación de Caillois, abriéndose a muchas formas de jugar y de juegos. El desarrollo infantil justifica un juego vinculado a su mundo, que cambia en paralelo con el cambio experimentado por los niños. Este fenómeno lúdico no excluye de anidar sus juegos en alguna de las categorías de Caillois, aunque no es posible hacerlo sin recurrir a una parte de la paidia. El deporte es un agon, por su competencia y esfuerzo de superación, y también es una alea, por su nivel y control de la incertidumbre por parte de los jugadores y, ¡cómo no!, un ilinx al aportar el hecho de la acción motriz puesta en práctica. Ver la alea solo como una categoría de puro azar es negar cómo los jugadores tratan de reducir la incertidumbre y de obtener ventaja en cada situación que provenga de la acción propia o de otros jugadores; de esto derivan comportamientos estables cuando hay regla, pues esta permite conocer expectativas de comportamiento a través del rol. Expresado de otra manera y en los juegos motores, el azar es probabilidad en presencia las condiciones que derivan en reglas, y lo probable permite conocer a priori algo posible de lo que podrá ocurrir cuando se juega. En consecuencia, la interdependencia conceptual del agon para la alea y tomando el significado del ilinx, visto desde la acción motriz puesta en situación, es relevante para captar el valor de un sistema de categorías con dinamismo y capaz de observación de la conducta motriz, desde el juego menos estructurado hasta los juegos y deportes.

El juego infantil con reglas muestra un uso y práctica de la regla variado durante la infancia, que puede darse más cerca o más alejado del ilinx, según sea asumida la práctica de la regla, con lo cual implica a otras categorías propuestas. Esa relativización de la regla hace que todas las actividades lúdicas no pueden ser concentradas en una forma de juego social de adultos; es decir, la actividad socializadora ya se da en la infancia, y se corresponde con una acción motriz con más o menos codificación. La realidad del juego y de la regla en la infancia y en la edad adulta reflejan el dinamismo de las categorías y criterios con un cambio progresivo, un continuo con distintas calidades de uso de la regla, es decir entre distintos juegos.

Ciertamente, la polarización paidea-ludus justifica que hay un juego motor que se manifiesta como juego espontáneo, y también un juego deportivo que se muestra con reglas explícitas y rigurosas, como ocurre en el deporte. Pero la acción motriz se presenta en los juegos motores siempre en un contexto de control motor, de adaptación al logro que busca el jugador, sin menoscabo del movimiento desbordado y el disfrute de un ilinx más cailloisiano. No es siempre un ilinx desordenado, puede ser un ilinx sin reglas pero reiterado, como sucede en el juego del columpio, donde el jugador adapta su acción motriz a modo de pseudoregla sin superar el ámbito personal. Que esto, a la hora de jugar, suceda más en la infancia no es suficiente para dejar fuera la contingencia ilinx-agon, porque hay esfuerzo y pugna en el plano individual y colectivo, porque es el único camino para obtener el logro del juego; se trata de un componente que también necesita el sostenimiento o esfuerzo del agon para hacerse efectivo en el juego. A veces, también en juegos con una codificación baja de sus reglas, como son los juegos de persecución, surgen situaciones de ruptura positiva de la regla (contraria a la trampa, que siempre es negativa para la situación de integridad de la regla), por pura diversión, o de nuevos acuerdos de ruptura a los que no se les da mucha atención respecto a su cumplimiento. No obstante, la coacción de la regla es tan asumida socialmente que nos produce la ilusión de que la práctica de la regla es el único camino social para interactuar jugando, porque, en primer lugar, la regla es una condición —sin duda de las más fuertes— para la conducta lúdica. De nuevo el dinamismo de esta potente clasificación está asegurado.

Siguiendo con este valor de dinamismo anterior, es preciso entender más la amplitud del espectro de la categoría de agon, porque esta categoría antes que competencia (competición) es enfrentamiento sobre algo, unas veces en reciprocidad. El enfrentamiento es una condición para una interacción antagonista; quizá una manera más elocuente de entender el dinamismo de las categorías y sus criterios sea el juego de tríada (Pic y Navarro, 2019). En la tríada, el enfrentamiento se podría resolver por dos vías. La primera vía sería resolver el juego como si fuese un juego dual, en consecuencia sin que los jugadores dieran valor estratégico a la presencia de un tercer equipo. La segunda vía entrañaría resolver las situaciones paradójicas de la tríada a favor de los intereses estratégicos de los dos equipos débiles en un momento del juego en el que el resultado favorece claramente a un tercer bando. En la primera vía, el agon pesa más que en la segunda, porque se toma como un enfrentamiento polarizado; en la segunda vía, el agon se relativiza para obtener ventaja del fruto de la coalición con otro equipo con la que volcar el juego a favor de la coalición. Como vemos, la conjunción de agon sobre la alea, entendida como incertidumbre, es máxima, evidentemente gracias al ludus como manifestación de un juego con más valor estratégico que ordena intereses de los equipos.

El potencial de la clasificación de Caillois permite comprender el jugar y el juego desde el comportamiento de los jugadores y desde el análisis de lo que cada juego aporta. Por eso, merece la pena mirar la clasificación como una herramienta categorial más precisa, llena de matizaciones que son muestra del dinamismo que posee.

La constatación de la conjunción ilinx-agon en un sistema de categorías para la observación

La clasificación de Caillois es viable desde una observación sistemática (Anguera et al. 2017), sin embargo esto no quiere decir que constituya un sistema universal de categorías universal, porque esto último supondría igualar los juegos para todo tipo de culturas, despojando a los juegos de su trascendencia simbólica. Solamente, se quiere expresar que cada juego puede ser observado tomando como referencia la propuesta cailloisiana y en las matizaciones que se han ido apuntando. Porque la observación es posible a partir de las condiciones del juego, de su dotación de reglas y de los roles que, dentro de esta lógica, son desempeñados y susceptibles de categorizar para la observación.

La comprobación de la confluencia del ilinx y el agon en la práctica de los jugadores lo podemos constatar en el carácter de estas dos categorías; en el caso del ilinx a través de un ilinx no estructurado y de un ilinx estructurado respecto a la regla; en el caso del agon, por medio del contexto del enfrentamiento. En ambos casos, se trata de observar con rigor el fenómeno externo de la acción motriz respecto a un juego concreto, a través de recurrir al rol, como criterio de actuación, para que dar significación a la acción motriz (Parsons, 1951; Parlebas, 1981; Navarro, 2002; Pic y Navarro-Adelantado, 2019).

La observación sistemática se hace factible mediante la objetivación de las conductas motrices de los jugadores, que asumimos en el contexto de la regla o la pseudoregla y por medio de las expectativas de comportamiento que genera en los jugadores. Estas expectativas pueden provenir de las condiciones y limitaciones para la acción motriz, de la costumbre, de la tradición, o de la lógica derivada de las reglas. En las cuatro expectativas, se pueden prever los roles y sus desarrollos en el juego, en el desempeño de las variables de comportamiento que hacen posible las reglas y bajo la influencia del contexto lúdico.

No obstante, cuanto más puro es el juego de ilinx, más ligado está a la satisfacción de otros comportamientos, que pueden mostrarse en confluencia durante la práctica de una actividad motriz determinada; por ejemplo, en el juego del columpio es factible que concurrieran algunas conductas junto con las exclusivamente motrices (Navarro, 1995). Entonces y de cara a la observación sistemática, es más adecuado construir un formato de campo (Anguera et al. 2017), que es más dinámico que un sistema de categorías. Si se tratase de un juego de persecución de equipos, más cerrado o estable por motivo de la regla, es aplicable un sistema de categorías, pues las conductas que emergen son las dirigidas por los comportamientos descritos y limitados por las reglas. De este modo, para el juego del columpio, se trataría de un sistema mixto, conformado por un formato de campo (abierto a la observación paralela a las conductas motrices) y un sistema de categorías (más cerrado por el desarrollo limitado por las reglas —o protorreglas— con incidencia sobre la actividad motriz). En consecuencia, el ilinx más abierto del comportamiento requiere un formato de campo para una observación más acorde con el fenómeno lúdico. Esto implica otras conductas en paralelo a la acción motriz (Tabla 1, subcategorías EM y OP). Por su parte, un fenómeno lúdico con reglas dirigidas por roles tiene unas expectativas de comportamiento vinculadas a una lógica de situaciones contenidas en la descripción de las reglas (Tabla 2).

Tomaremos los ejemplos del juego 'el columpio' (Tabla 1) y de un juego de persecución, para describir la conducta lúdica observable. Como el ilinx también es un estado, además de una práctica motriz, puede ser observado por lo que le acompañe como conducta significativa, a través de un formato de campo.

Veamos una observación del juego 'el columpio', en el que hay un ilinx no-estructurado sin regla formal y social, a manera de pseudoregla personal; al tratarse de un juego individual, el rol no tiene trascendencia social, pero sí significación personal e influencia social, pues el jugador es dueño del juego es decir autogenerador de su propio rol, quedando solamente limitado por el movimiento que ofrece el artefacto o circunstancias que le rodean.

Tabla 1. Formato de campo para la observación sistemática del juego 'el columpio'. Las subcategorías EM (Éxtasis de movimiento) y OP (Ocio personal) no son propias de la acción motriz necesaria para balancearse en el columpio, pero se suman como comportamiento lúdico. La complejidad de la acción motriz ya surge en el juego 'el columpio', y se acerca más al fenómeno del juego motor, validando la idea de un concepto de ilinx más amplio. El criterio ludus aporta dos conductas (CI, OP) que tienen como función la estabilización del comportamiento, es decir, dan orden a la acción motriz, a modo de regla personal o de protorregla.

		Observación del juego: El columpio		
		Subcategorías:	Campo de semantización	Conductas de observación
Categoría: ILINX	Criterio: PAIDEA	PERTURBACIÓN VERTIGINOSA (PV)	Pánico momentáneo, miedo	El niño/a muestra expresión de miedo en su rostro
		ÉXTASIS de MOVIMIENTO (EM)	Sensaciones placenteras de movimiento	El niño/a muestra expresión de placer-alegría en su rostro
		REEQUILIBRACIÓN FÍSICA (RF)	Sensaciones cinestésicas de equilibración, balancearse	El niño/a se reequilibra sobre el mismo balanceo
		ARREBATO de MOVIMIENTO (élan) (AM)	Torbellino de movimiento, pérdida/recuperación del sentido espacial	El niño/a añade un movimiento espontáneo y desordenado, no necesario para el balanceo
		RIESGO CÁLCULADO (RC)	Temeridad, aceptación de nuevo reto	El niño/a realiza una conducta arriesgada (p.e. salir del columpio sin frenar el artefacto, aprovechando el impulso, columpiarse agachado o de pie, con excesiva fuerza...)
	Criterio: LUDUS	CONTROL de la INCERTIDUMBRE (CI)	Dominio de la situación, previsión de movimientos	El niño/a se impulsa con igual fuerza, manteniendo un recorrido de balanceo, siempre equivalente
				El niño/a se impulsa con fuerza y adquiere mayor recorrido de balanceo, pero a la vez controlado
		OCIO PERSONAL (OP)	Ocupación del tiempo libre, sostenimiento de la práctica	El niño/a dedica largo tiempo a columpiarse

A continuación, veamos la observación de un juego de persecución (Tabla 2), a través de un sistema de categorías. En desarrollo del juego, hay tres jugadores (capturadores) que persiguen a los demás, tratando de hacerles prisioneros (y, como prisioneros, se ubicarán en el lugar donde fueron capturados), pudiendo estos ser salvados por un jugador libre (salvador). El juego termina si los capturadores hacen prisioneros a todos los jugadores libres. En este juego motor, se da la contingencia ilinx-agon en un contexto lúdico de regla, lo cual trae consecuencias en las expectativas de los jugadores, quienes buscan su ventaja respecto a las situaciones estratégicas que van surgiendo.

Tabla 2. Contingencia ilinx-agon, susceptible de ser observada a través de un sistema de categorías sobre un juego de persecución de equipos, con acciones asimétricas (tres capturadores, y el resto son jugadores libres) de efectivos de fuerzas, y simultáneas en el desarrollo de la estrategia. La observación se aplica sobre cada jugador y cada equipo, de manera que el conjunto de los registros compone el desarrollo efectivo del juego. Todas las categorías de observación son propias de las reglas y corresponden a conductas motrices.

Juego de persecución		
Contingencia: ILINX-AGON	Rol / categorías	Conductas de observación
	CAPTURADOR (C)	En atención, a la espera de actuar
		Persigue a un adversario libre
		Intenta tocar a un adversario libre
		Hace un prisionero
	ESQUIVADOR (E) (jugador libre)	En atención, a la espera de actuar
		Huye de un capturador
		Se protege detrás de un prisionero
	PRISIONERO (P)	En espera, orientado hacia un compañero libre
		Sincroniza la acción de salvar que hace sobre él un compañero
	SALVADOR (S) (jugador libre)	Se aproxima, intentando recuperar a un compañero prisionero
		Toca, y salva a un compañero prisionero

A modo de conclusiones

La ampliación de la clasificación de los juegos de Caillois se valida y hace operativa al entenderla como categorías y dimensiones, y desde la metodología observacional, dando así rigor a la constatación del fenómeno lúdico propio del ilinx.

La categoría ilinx guarda dentro de sí la acción motriz, su organización y adaptación a las situaciones de juego; sin esta ampliación en su concepto no puede explicarse en toda su extensión el fenómeno de cómo el movimiento del jugador se convierte en acción motriz, sobre todo cuando se trata de un comportamiento abierto y espontáneo. Particularmente, el ilinx ha cobrado más vigencia cultural en el adulto con la práctica de nuevos juegos caracterizados por el riesgo, revalorizando la visión de esta categoría de Caillois; sin embargo, también estos juegos y deportes de riesgo se han codificado, y esta estructuración ha generado reglas que dan sentido a esta acción motriz.

La conjunción de las categorías ilinx-agon es real, y explica los juegos motores y deportes en los que los jugadores se enfrentan a una situación en solitario o junto a otros adversarios para conseguir logros de tipo motor.

El criterio ludus tiene en la regla un elemento objetivo, pero ha de entenderse como un continuum donde anidan diversos juegos. La regla evidencia el grado de estructuración e institucionalización de un juego o deporte, en distintos niveles de intensificación de la acción motriz, no siempre bajo un ludus correspondiente a una situación completamente reflexiva, relativamente pausada o de gran codificación. Los juegos y deportes poseen muchas formas de juego donde la regla se debate en situaciones rápidas y con tomas de decisiones sobre las mismas acciones, las cuales remiten a una conjunción ilinx-agon.

La categoría ilinx y las dimensiones paidia y ludus de Caillois se validan al ordenarse bajo una observación sistemática de los juegos. En este sentido y para los ejemplos estudiados, puede ser vista, como un sistema mixto de categorías, constitutivo de un formato de campo, cuando se está en presencia de un fenómeno abierto a otras conductas, más allá de lo estrictamente motriz. También, puede ser vista como un sistema de categorías, con carácter preciso y compacto, cuando el fenómeno está codificado por las reglas y las expectativas de conductas motrices son las derivadas de la lógica de situaciones, inducidas por un contexto social más estructurado. La conjunción ilinx-agon se encuentra en este último caso.

Referencias

Anguera MT, Camerino O, Castañer M, Sánchez-Algarra P and Onwuegbuzie AJ (2017) *The Specificity of Observational Studies in Physical Activity and Sports Sciences: Moving Forward in Mixed Methods Research and Proposals for Achieving Quantitative and Qualitative Symmetry*. *Front. Psychol.* 8:2196. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02196

Beck, U. (1996). *Teoría de la sociedad del riesgo*. En Josetxo Beriain (Comp.), A. Giddens, Z. Bauman, N. Luhmann, U. Beck, *Las consecuencias perversas de la modernidad*. 201-222. Madrid: Anthropos.

Bateman, C. *The Anarchy of Paidia*. Only a Game. dic. 2005.
http://onlyagame.typepad.com/only_a_game/2005/12/the_anarchy_of_1.html The complexity of ludus, jul. 2007.
<https://blog.ihobo.com/2007/07/the-complexity.html>

Beltrán-Carrillo, V.J., Valencia-Peris, A. y Molina-Alventosa, J.P. (2011). *Los videojuegos activos y la salud de los jóvenes: revisión de la investigación*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 10 (41), 203-219. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artvideojuegos190.htm>

Bianu, Z., De Smedt, M. y Varenne, J.M. (1990). *L'esprit des jeux*. Paris: Editions Albin Michel.

Brock, T. Roger Caillois, and the Professionalization of Computer Gaming: A Critical Realist Perspective. Conference: International Sociological Association 2016, July 2016. Vienna. DOI:10.13140/RG.2.1.4793.2408

Caillois, R. (1958). *Théorie des jeux*. *Revue de métaphysique et de morale*, 1, 83-102.

Caillois R. (1967). *Jeux et sports*. Paris: Encyclopédie de la Pléiade. *Nature des jeux*, 5-16; *Jeux des adultes*, 150-180.

Caillois, R. (1978). *Le Fleuve Alphée*. En *Œuvres*. Paris: Gallimard. coll. «Quarto», 2008.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: FCE. Edición original en francés de 1967. Les

jeux et les hommes. Le masque et le vertige. Paris: Gallimard.

Cazenneuve, J. (1967). *Jeux de vertige et de peur. En Roger Caillois (dir) Jeux et sports. Paris: Encyclopédie de la Pléiade. 683-731.*

Dauzat, P.E. (2012). *Vies parallèles de Roger Caillois et de Claude Lévi-Strauss. Revue Conference, 35.*
https://www.academia.edu/34502895/VIES_PARALL%C3%88LES_DE_ROGER_CAILLOIS_ET_CLAUDE_L%C3%89VI-STRAUSS_Les_th%C3%A8ses_et_le_papillon

Di Filippo, L. (2014). *Contextualiser las théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois. Questions de communication, 25, 281-308.*

Frasca, G. (1999). *Ludology Meets Narratology. Similitude and differences between (video)games and narrative.». Parnasso, 3, 365-371.* <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm>

<https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm>

Frasca, G. (2003). *Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology, 221-235. In Perron B., Wolff M. J. P. (eds). The Video Game Theory Reader. Londres/New York: Routledge.*

Felkers, I., Mulder, E. and MacLean, M. (2015). *Homo ludens in the twenty-first century: Towards an understanding of Caillois's paidia in sports. In: Philosophical perspectives on play. Routledge/Taylor & Francis Group, New York, 123-135.*
<https://eprints.glos.ac.uk/3771/>

González Alcantud, J. (1993). *Tractatus ludorum. Una antropológica del juego. Barcelona: Anthropos.*

González, C. and Navarro-Adelantado, V. (2016). *A Structural Theoretical Framework Based on Motor Play to Categorize and Analyze Active Video Games. Games and Culture, 11, 7-8.*

González, C. S., Gómez, N., Navarro, V., Cairós, M., Quirce, C., Toledo, P., & Marrero-Gordillo, N. (2016). *Learning healthy lifestyles through active videogames, motor games and the gamification of educational activities. Computers in Human Behavior, 55, 529-551.*

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens. 3ª edición, español, 1983. Madrid: Alianza.*

Jensen, G. (2013). *Making Sense of Play in Video Games: Ludus, Paidia, and Possibility Spaces. Eludamos. Journal for Computer Game Culture, 7 (1), 69-80.* <https://eludamos.org/index.php/eludamos/article/view/vol7no1-4/7-1-4-html>

Juul, J. *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. In Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings. Marinka Copier and Joost Raessens (eds), 30-45. Utrecht: Utrecht University, 2003.*
<https://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>

Juul J. (2005), *Half-Real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds. Cambridge: The Mit Press.*

Macé, M. (2013). *Caillois, technique du vertige. Litterature, 170, pp.* <https://www.cairn.info/revue-litterature-2013-2-page-8.htm> DOI 10.3917/litt.170.0008

Morillas, C. (1990). *Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego*. Enrahonar, 16, 11-39.
<https://core.ac.uk/download/pdf>

Navarro, V. (1995). *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/2016>

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

Navarro, V. (2005). *El juego simbólico en la educación física desde la perspectiva de la praxiología*. Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, 20, 5-2.

Parlebas, P. 1981. *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: Insep.

Parlebas, P. (1988). *Éléments de sociologie du sport*. Paris: Presses Universitaires de France.

Parsons, T. (1951). *El sistema social*. Edic. en español, 1982. Madrid: Alianza.

Pic, M. y Navarro, V. (2019). *La paradoja de jugar en tríada. El juego motor en tríada*. Madrid: Bubok publishing.
<https://www.bubok.es/libros/261016/La-paradoja-de-jugar-en-triada-El-juego-motor-en-triada>

Rivero, I.V. (2016). *El juego desde los jugadores. Huellas de Huizinga y Caillois*. Enrahonar. Quaderns de Filosofia, 56, 49-63. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>

Roberts, J.M., Art, M.J. y Bush, R.R. (1959). *Games in culture*. American Anthropologist, 61, 4, 557-739.
doi.org/10.1525/aa.1959.61.4.02a00050
<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.1959.61.4.02a00050>

Sazbon, J. (1970). *El nuevo humanismo de la antropología estructural*. Revista de la Universidad, 22, 177-191.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/131771>

Vernes, J.R. (1967). *Jeux de compétition*. En Roger Caillois (dir) *Jeux et sports*. Paris: Encyclopédie de la Pléiade, 345-442.

Wendling T. (2000). *Jeu, illusion et altérité*, 25-39. In: Gonseth M.O., Hainard J., Kaehr R., eds, *La grande illusion*, Neuchâtel: Musée d'ethnographie.

"JUBILEU DE JOGOS TRADICIONAIS": UMA HISTÓRIA DE VIDA, DE TRADIÇÃO E DE MODERNIDADE

"JUBILEO DE LOS JUEGOS TRADICIONALES": UNA HISTORIA DE VIDA, DE TRADICIÓN Y DE MODERNIDAD

"JUBILEE OF TRADITIONAL GAMES": A STORY OF LIFE, TRADITION AND MODERNITY

Autores: Ana Rosa Jaqueira, Universidade de Coimbra, Portugal. anarosajaqueira@fcdef.uc.pt

Paulo Coêlho de Araújo, Associação Europeia de Jogos e Desportos Tradicionais (AEJeST), Espanha.

Juan Pedro Ribas, Departamento de Didáctica de las lenguas, las artes y los deportes. Universidad de Málaga.

Genoveva Teixeira Lima, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal.

Carolina Galo Nunes, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal

Recibido: 10.09.2023

Aceptado: 11.12.2023

Resumo

A história de vida de um praticante de jogo tradicional destacou a sua importância em sua formação pessoal e profissional. Este estudo multidisciplinar, qualitativo, baseia-se no método da história de vida, registrada em entrevista através de um guião semiestruturado e com resultados classificados por meio da Praxiologia Motriz. Os resultados mostram que o entrevistado praticou 47 tipos de jogos, sendo 22 deles jogos motores estáveis, 14 jogos motores instáveis e 11 jogos não motores. Dentre os jogos motores estáveis 6 eram psicomotrices, 6 eram de oposição, 7 de cooperação-oposição (sendo 1 deles paradoxal), e 1 jogo de cooperação. A discussão sobre esses resultados mostra que há um equilíbrio entre os tipos de relações motrizes efetuadas pelos protagonistas dos jogos se consideramos o conjunto dos jogos motores estáveis e instáveis. Concluiu-se, portanto, que os jogos referidos pela pessoa que os praticou proveram certo equilíbrio em sua formação e refletiram-se em seu futuro adulto quando competências relacionais afins foram solicitadas, bem como a nível motriz e na sua condição de atleta. Sugere-se a retomada dos jogos tradicionais para a Educação Física dada à exuberância dos seus tipos relacionais e no seu impacto sobre a capacidade formativa da conduta motriz de seus praticantes.

Palavras-chave: história de vida, jogo tradicional, Educação Física, modernidade

Resumen

La historia de vida de un practicante de juegos tradicionales destacó su importancia en su formación personal y profesional. Este estudio multidisciplinar y cualitativo se basa en el método de la historia de vida, registrada en una entrevista a través de un guion semiestructurado y con resultados clasificados a través de la Praxiología Motriz. Los resultados muestran que el entrevistado practicaba 47 tipos de juegos, de los cuales 22 eran juegos motores estables, 14 juegos motores inestables y 11 juegos no motores. Entre los juegos motores estables 6 eran de psicomotrices, 6 de oposición, 7 de cooperación-oposición (1 de ellos paradójico) y 1 de cooperación. La discusión

de estos resultados muestra que existe un equilibrio entre los tipos de relaciones motrices llevadas a cabo por los protagonistas de los juegos si consideramos el conjunto de juegos motores estables e inestables. Se concluye, por tanto, que los juegos referidos por la persona que los practicaba proporcionaban un cierto equilibrio en su formación y se reflejaban en su futuro adulto cuando se solicitaban competencias relacionales afines, así como a nivel motor y en su condición de deportista. Se sugiere retomar los juegos tradicionales en Educación Física dada la exuberancia de sus tipos relacionales y su incidencia en la capacidad formativa de la conducta motriz de sus practicantes.

Palabras clave: historia de vida, juego tradicional, Educación Física, modernidad

Abstract

The life story of a traditional game practitioner highlighted its importance in his personal and professional formation. This multidisciplinary, qualitative study is based on the life history method, recorded in an interview through a semi-structured script and with results classified through Motor Praxiology. The results show that the interviewee practiced 47 types of games, 22 of them being stable motor games, 14 unstable motor games and 11 non-motor games. Among the stable motor games, 6 were psychomotor games, 6 were opposition games, 7 were cooperation-opposition games (1 of which was paradoxical), and 1 was a cooperation game. The discussion of these results shows that there is a balance between the types of motor relations carried out by the protagonists of the games if we consider the set of stable and unstable motor games. It was therefore concluded that the games referred to by the person who practiced them provided a certain balance in their training and were reflected in their adult future when related relational skills were requested, as well as at the motor level and in their condition as an athlete. It is suggested that traditional games be taken up again in Physical Education given the exuberance of their relational types and their impact on the formative capacity of the motor conduct of their practitioners.

Keywords: life story, traditional game, Physical Education, modernity

Introdução

Esse estudo desenvolve-se à volta da prática do jogo tradicional (JT) e da pegada por ela deixada na história de vida de uma pessoa. A partir do relato do entrevistado, retratou-se um modo de vida e de pensar experimentado em um passado recente português. Percebeu-se a trajetória e a supervivência do jogo tradicional na formação da pessoa e do profissional que ainda sente o reflexo dessa maneira de estar em seu dia-a-dia.

Aspira-se contribuir para essa ideia com mais uma demonstração da aplicabilidade e eficiência do JT e do seu inquestionável potencial educativo e formativo. Para tanto, e em contraste às subjetividades e adjetivações que buscam esvaziar essa expressão cultural de propósitos, soma-se um estudo "radiográfico" do jogo tradicional para expor suas configurações tão diversificadas e deduzir-se os impactos seus sobre os sistemas da pessoa que o pratica.

O artigo expõe a história de vida relatada a pegada deixada na cultura do movimento do entrevistado, através jogos por ele referidos. A partir desta experiência busca-se contribuir para o conhecimento sobre o jogo tradicional em Portugal nos anos 50 do século passado, adicionando relevância às expressões lúdicas referidas, neste período temporal considerada matéria de ensino no âmbito da Educação Física e do desporto (Sobral, 2016).

Entende-se que no momento, a recuperação, a investigação, e o reconhecimento do potencial do jogo tradicional não apenas como elemento de recreação e de lazer, mas de educação – como o foi em Portugal antes da adoção do movimento desportivo como elemento de educação física escolar – e o surgimento de organismos tais como a Associação Internacional de Jogos e Desportos Tradicionais; Associação Europeia de Jogos e Desportos Tradicionais; Rede Mundial de Professores e Pesquisadores em Jogos e Desportos Tradicionais, Federação Portuguesa de Jogos Tradicionais dentre outras, demonstram a conveniência para a realização deste reflexão a partir da história de vida do entrevistado como aluno e como docente.

Portanto, o valor teórico dessa proposta perspectiva ir além de alguma ideia romantizada ou saudosista sobre o jogo tradicional, mas sim, de destacar a atual realidade dos jogos tradicionais na sociedade portuguesa, a sua vitalidade e utilidade objetiva na vida dos seus praticantes. Pretendemos, portanto, a partir desta reflexão, contribuir para a desdramatização da concepção dos jogos tradicionais serem uma simples evidência volátil e improdutiva da memória daqueles que os praticaram.

Objetivos

Interpretar uma história de vida com base em jogos tradicionais que foram praticados pelo protagonista, destacando o potencial educativo do jogo tradicional frente aos desafios socioculturais contemporâneos.

Justificativa

A realização dessa investigação baseada em metodologia de história de vida justifica-se pela lacuna existente na literatura científica sobre o jogo tradicional, que na maioria das vezes registra, quantifica, classifica os jogos, mas pouco ou nada abstrai da emoção da pessoa que o relata. Também não faculta conhecer-se os impactos da prática de jogos tradicionais tais como os referidos pelo narrador em foco, sobre a conduta motriz (Parlebas, 2001) de seus jogadores, recurso que demonstraria potentemente a plausibilidade de sua implementação como instrumento educacional, e os seus reflexos cognitivos, afetivos e relacionais.

As implicações práticas resultantes deste construto poderão ser de bastante utilidade para a reconsideração dos jogos tradicionais enquanto matéria de ensino no âmbito da Educação Física Escolar, para desse modo, embasar propostas para a sua aplicação mais sistematizada, criteriosa, acompanhada, e avaliada, com vista à produção de efeitos no desenvolvimento motor (capacidades e habilidades), afetivo e social (bem-estar relacional) do seu praticante, e concomitantemente, promover a preservação do patrimônio da cultural imaterial portuguesa.

No contexto atual, propõem-se lançar mão da tradição para o atendimento de desideratos da modernidade, sendo que o jogo tradicional corresponde formidavelmente ao propósito inclusivo em foco, basicamente, por ser um produto sócio-cultural estabelecido em outros tempos e por preservar traços de etnoludicidade (Parlebas, 2001) formativos em geral inquestionáveis. Portanto, é naturalmente capaz de aglutinar públicos diversos face ao caráter adaptativo de suas regras originalmente concebidas, o que por si revela a sustentabilidade da sua existência ao longo dos tempos.

A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto (UNESCO, 1978) o documento Traditional sports and games, challenge for the future: concept note on traditional sports and games (UNESCO, 2017) referem claramente a importância da conservação do patrimônio lúdico das gentes. Este desafio para o futuro pode começar a ser

vencido no presente, pela formação dos profissionais de Educação Física (EF) e desporto em conteúdos de cariz cultural, relacionados com as referidas áreas e com a emergência do desporto.

O estreitamento das práticas de EF, impactado pelo desportivismo e suas consequências na mentalidade coletiva, afetou sobremaneira a sobrevivência do jogo tradicional (JT). Consequentemente, afetou o desenvolvimento motor e relacional das sociedades, face à pouca diversidade motora a que é exposta a infância e adolescência, face a vivência de modelos relacionais em formatos desportivos, maioritariamente. O abandono das práticas motrizes culturais inviabiliza outras formas mais efetivas para a promoção da convivência e bem-estar relacional como promotores da igualdade de género e de saúde social (Parlebas, 2009).

Desta forma, os conteúdos da EF se voltaram para sistemas somáticos e técnicas específicas de execução de gestos, negligenciando os componentes afetivos e culturais singulares a cada sociedade e pessoa, impressos em sua conduta motriz (Lagardera & Lavega, 2003), limitando a sua capacidade de solucionar problemas e sua cosmovisão. Contudo, a débil manutenção do JT no âmbito da intergeracionalidade familiar ou de concidadãos ainda marca o conhecimento dessas expressões motrizes como traços de uma determinada cultura, indo assim ao encontro da Universal Declaration on Cultural Diversity (UNESCO, 2001).

Por isso, a prática de JT é uma verdadeira viagem permeada de fluidez (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009) e bem-estar (Lavega, Araújo & Jaqueira, 2013) entre memórias e a descoberta do que se praticava como EF em Portugal, concomitantemente aos movimentos gímnicos e desportivos que ora ocupam um lugar central na vida das sociedades em geral. Por ser rico e diverso nas situações relacionais e motrizes que propicia, o JT é mais inclusivo e pacificador de diferenças (Jaqueira, Lavega, Otero, Araújo & Rodrigues, 2014), surpreendendo os participantes com desafios sui generis que resultam em atuações motrizes fora da padronização desportiva, e por apresentarem um sistema de regras adaptável e acessível a todos os jogadores.

Portanto, o JT em seu potencial para o atendimento da emergência dos 17 Sustainable Development Goals (SDGs) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em prol da paz, a justiça e inclusão, desafios contemporâneos, são uma ponte entre a tradição e a modernidade. Logo, conhecer o arcabouço lúdico português pela autoetnografia (Amado & Ferreira, 2013) de um de seus exímios praticantes, nos parece elucidativo no que diz respeito à necessidade urgente da sua aplicação com vista ao cumprimento dos objetivos indicados pela ONU (2015).

O jogo tradicional em Portugal: instrumento educativo

Há registros da prática do jogo tradicional no âmago das classes sociais mais abastadas para treinamento físico, bélico e como lazer, apropriadas e recriadas pelos estratos sociais menos favorecidos, catalogados e mais ou menos pormenorizados (Pomey, 1716; Bluteau, 1712; Pacheco, 1734; Afonseca, 1990).

Há outros registros sobre os jogos deliberadamente orientados para a educação das condutas motrizes (Parlebas, 2001): Aloy (1882) coligiu 150 jogos classificados segundo as estações do ano (Inverno, Primavera e Verão) e subclassificados conforme o espaço de jogo e tempo para a sua realização (jogos maiores e jogos menores). Tal orientação demonstra intencionalidade em sua utilização, e a importância dada ao preenchimento ao tempo de recreio. Também foram registrados jogbluos não motores dedicados aos escolares enfermos (Jaqueira e Araújo, 2017).

A preocupação em fazer dos momentos lúdicos momentos para a promoção da educação e das relações sociais é indicada pelos comentários do Pe. Aloy sobre as regras dos jogos, suas variações e advertências sobre o comportamento dos estudantes, além das apreciações do autor sobre a beleza e o grau de divertimento dos jogos. Os jogos, hoje considerados tradicionais, eram elementos para a educação, formação moral e social, e promoção da saúde dos alunos. Com mesma perspectiva está a obra de Coelho (1883), a qual reúne jogos "populares e tradicionais", muitos deles encontrados em Coimbra, havendo uma clara preocupação em selecionar os jogos que considerasse mais adequados à formação das crianças. Contribui para o mesmo ideário Pires de Lima (1918) que manifesta intenção de registro e de divulgação de jogos praticados em Portugal, consequentemente, da sua preservação.

Vários outros estudiosos destacam os jogos praticados em Portugal e a sua importância formativa, até e durante o século XX: Cabral (1990; 1998), Feio (1985), Rocha (1990), Bragada (2004), Serra (2004). Estes são referências voltadas à preservação e desenvolvimento de práticas motrizes culturais que efetivam a ideia da diversidade relacional promovida por diferentes domínios e objetivos motores, de maneira impactar na educação das condutas motrizes e no atingimento dos desideratos igualdade de gênero e inclusão social.

Jogo tradicional, inclusão social e igualdade de gênero

Estudos de Araújo, Jaqueira & Rodrigues (2015) apresentam grande variedade de jogos tradicionais quando estes eram a forma de EF conhecida, mas também o meio de desenvolvimento social das crianças. O "progresso" das práticas físicas resultou, geralmente, em sua delimitação ao domínio sociomotriz de cooperação-oposição e oposição. Apesar do primeiro ser de enorme riqueza relacional (duelo entre equipes; n-equipes; a equipe contra o resto; paradoxais), o que se consolidou deste contexto foi apenas o que se pode reproduzir em campo desportivo: duelo entre equipes. O mesmo se deu em relação à oposição (um contra todos; todos contra todos) tendo se consolidado apenas o duelo entre dois jogadores.

Pelo exposto, a revitalização do JT em meio educativo é uma emergência que se refletirá na conduta motriz dos futuros professores e de seus alunos, assim como responderá ao desiderato de EF inclusiva, diversificada, favorável ao bem-estar relacional entre pessoas diferentes e de culturas diversas, que possam dialogar por meio de suas formas de comunicação motriz.

Através capacidade reflexiva do sistema de regras do jogo tradicional, aspetos como os estereótipos de gênero podem ser combatidos por meio da lógica interna (Parlebas, 2001) da expressão lúdica, pela forma de organização dos jogadores, e deles em relação ao espaço e materiais de jogo, o qual, também é passível de uma adaptação criteriosa ao grupo-alvo da atividade em causa, incidindo positivamente sobre as atitudes dos jogadores (Projeto Erasmus+ Opportunity, 2021-2023). O mesmo se aplica em contexto de inclusão social, por considerar-se os direitos das pessoas com deficiência, ressaltando-se entre os SDGs propostos pela ONU a formação de uma nova consciência também em relação a esta população, de forma a promover atividades em que possam desfrutar juntas pessoas com e sem deficiências.

Uma concepção pedagógica voltada à promoção da inclusão social e de gênero deverá incidir sobre a educação das condutas motrizes, por considerar-se o indivíduo como alvo central das ações desenvolvidas. Para tanto, o conhecimento e o reconhecimento da diversidade relacional promovida pelo JT tornam-se necessário para a promoção de maior reflexão e consequente utilização do mesmo para fins educacionais. Também se propiciarão subsídios para a análise mais detida de suas lógicas interna e externa (Parlebas, 2001) para o entendimento sobre a

forma de relacionarem-se homens e mulheres, e pessoas com e sem deficiência, durante o desenvolvimento destas expressões patrimoniais lúdicas.

Portanto, a consideração das referidas lógicas será de suma importância para a adequação mais criteriosa do JT aos desafios e necessidades sociais contemporâneos aos nossos dias, tais como a mudança da consciência sobre estereótipos de gênero e a inclusão social por meio do JT. No caso em pauta, o desafio é duplicado entre vivenciar o jogo em seus problemas e solucioná-los pelos SDGs, sendo as formas de comunicação motriz (Parlebas, 2001) norteadoras das opções que se possam fazer em função da alteração dessa realidade.

Metodologia

O estudo ora desenvolvido tem uma estrutura multidisciplinar e caráter qualitativo, realizada através do método denominado História de Vida (Nogueira et al, 2017), por partir do relato de uma pessoa sobre a sua vida e o papel do jogo tradicional em seu desenvolvimento pessoal.

O método de investigação História de Vida surgiu em meio a estudos antropológicos, na década de 1920, e posteriormente foi associado à Psicologia, tendo o sido compreendido enquanto procedimento metodológico em 1980 (Hatch; Wisniewski, 1995), por passar-se a dar mais importância ao relato do entrevistado, à pessoa consciente e participativa no processo, conforme a sua visão de mundo (Ferrazza & Antonello, 2017). É, portanto, o relato da experiência de uma pessoa, através da reconstituição temporal de acontecimentos (Queiroz, 1988).

O estudo de biografias (Baztán, 1995) busca retratar as memórias de um contexto social ou de uma expressão em particular. Amado & Ferreira (2013) denomina essa abordagem por autoetnografia, por ser um relato baseado nas experiências vividas pelos atores em causa, buscando de certa forma, trazer a emoção da pessoa, recriar em certa medida, a atmosfera percebida pelo informante. Os tipos de relações interpessoais também são fatores relevantes a serem considerados como elementos de endoculturação e constituintes de uma identidade.

Procedimentos

1. Registro: para proceder a este registro da história de vida, utilizamos a técnica de entrevista não diretiva, propícia a esta metodologia de investigação e mais parecida com uma conversa informal em que a aproximação entre entrevistador e entrevistado é esperada (Ferrarotti, 1988). Para tanto, foram realizados dois encontros com o interlocutor, presenciais gravados, trocas de mensagens eletrônicas para esclarecer dúvidas, e um terceiro encontro pessoal gravado, baseado no projeto do relato escrito, com fins de confirmarmos a correspondência entre o que foi dito e o que foi escrito.

Como instrumento de coleta de informações lançou-se mão de um guia semiestruturado, a qual propicia uma forma de interação social entre entrevistador e entrevistado (Fontana; Frey, 2008), que constava de três blocos, meramente organizativos da informação:

- O primeiro bloco reunia informações para o registro da entrevista, tais como local, data e o nome do entrevistador;
- O segundo bloco registrava dados do entrevistado, tais como local de residência durante a infância;
- O terceiro bloco relacionava questões sobre os jogos praticados na infância, local de realização dos jogos, alguns condicionamentos na realização dos jogos, materiais de jogo, dentre outras.

2. Classificação: para classificar todas as expressões lúdicas referidas em autoetnografia, considerou-se inicialmente o tipo de pacto motor que encerravam, ou seja, se eram jogos motores (Ex: apanhadas em geral) ou se eram jogos não-motores (Ex: jogos de tabuleiro), ou seja, aqueles cujos objetivos são simbólicos (Parlebas, 2003). Neste contexto considerou-se ainda se os jogos motores eram estáveis, conhecidos por um sistema de regras, ou instáveis, desenvolvidos de improviso (Parlebas, 2001), o mesmo que brincadeiras ou cuasi-juegos.

Finalmente, para interpretar em profundidade os jogos motores estáveis referidos em autoetnografia, considerou-se os fundamentos da Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001) relacionados à lógica interna dos jogos, no aspecto denominado por tipo de relação entre os protagonistas (Lagardera & Lavega, 2005), a saber: cooperação, oposição, cooperação-oposição.

Análise

É o jubileu da rainha da Inglaterra... É também o meu jubileu de jogos tradicionais!

(Joaquim Patrício, 2022)



É todo do entrevistado (aos 4 anos na foto) este mundo fantástico do jogo tradicional em jubileu de platina, e surgiu do seu comportamento alegre ao se reapropriar de si menino, jovem, profissional, jovem para sempre ao narrar os jogos que praticou em sua infância, e que acredita terem se refletido por toda a sua vida profissional e de atleta a motivação para esse artigo.

Em plena semana da comemoração do jubileu da rainha da Inglaterra nos sentamos para conversar, e ele, orgulhosamente, nos saiu logo com essa: "É o jubileu da rainha da Inglaterra... É também o meu jubileu de jogos tradicionais!". Sorrimos, rimos, mas depois a seriedade se instalou, sem coibir a descontração. Começou por uma apresentação geral de si, mas principalmente da compreensão que tem sobre o jogo tradicional, sua importância educativa social, física e afetiva, a qual se reflete em sua forma de estar e que acredita, é benéfica para todos.

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
Bola de meia
Bola de gude
(Milton Nascimento & Fernando Brant, 1988)

A seriedade do homem e a seriedade do jogo motor nunca são confundidas com frivolidade ou descompromisso. O jogo comporta toda a seriedade da vida que se aprende através dele, às vezes exigente física e mentalmente. Mas nunca desinteressada: há uma forma de convívio a aprender, decisões a tomar, uma técnica, regras, resultados numéricos (ou não!) e às vezes, as hierarquias, uma lengalenga, o autoconhecimento, enfim, uma pequena sociedade a projetar-se em sociedades futuras.

A tecnologia singular e pouco sofisticada dos jogos tradicionais, sua lógica interna muitas vezes surpreendente, seu caráter festivo e o seu furor lúdico assombram aqueles que temem perder o controle dos resultados e da disciplina no ambiente de ensino da Educação Física Escolar. O seu aspeto de improdutividade e de falta de objetividade contrastam com a padronização das aulas de Educação Física, em que tudo se repete por via de espaços padronizados, gestos padronizados, material padronizado, discurso padronizado e disciplinas padronizadas. (Jaqueira & Araújo, 2017, p. 3)

As reações diante do desafio do jogo são sistemáticas, envolvem a pessoa como um todo, em suas vertentes biológica, social e afetiva (Lavega, 2015), o que torna o jogo um ato de seriedade, tão sério quanto o poder do riso que desperta, autêntico, espontâneo, e às vezes grotesco. Eicheberg (2010) tratou de interpretar o riso nos jogos e desportos populares, o que denominou como uma "fenomenologia de pessoas risonhas".

Eicheberg considera que por ser uma prática divertida, o jogo sofre um efeito contraditório, é por isso, desvalorizado por causa do riso que provoca. A sua condição de promover situações engraçadas e às vezes embaraçosas, fazendo explodir a gargalhada, contrapõe-se ao efeito do desporto e do riso no ambiente desportivo institucionalizado. O riso do jogo, fundamentado em seu fervor lúdico, surge quando para os jogadores o que importa não é ser o primeiro, mas sim, não ser o último. Ou, face aos seus protagonistas buscarem ganhar (e não perder) os papéis "prestigiosos" do jogo e de abandonarem (perderem) o quanto antes, os seus papéis desprestigosos (Ribas, 2015).

O ambiente do jogo em que ocorrem a finta, o engano, a traição, a surpresa, propicia que o riso se instale, já que o improvável poderá acontecer em muitas situações, como o mais lento apanhar o mais rápido, ou o mais fraco superar o mais forte. Tais situações ressaltam o significado especial do riso no jogo diante do próprio fracasso ou até do grotesco, como o riso generalizado na situação em que o jogador se emaranha no saco durante a corrida e cai, em comparação às reações que recaem sobre o vencedor do desafio.

A antiga concepção sobre a não seriedade e de improdutividade do jogo manifestado por Huizinga (2003) na sua obra *Homo Ludens*, minimiza a noção da importância do bem-estar social, físico, psicológico e da aprendizagem lúdica que o jogo propicia, atribuindo-lhe um cariz marginal e um papel cada vez menos compreendido na vida das pessoas.

Mas o menino Joaquim, agora com setenta e quatro anos de história de vida, pensa diferente da maioria das pessoas. Revive o tempo em que foi saltador em altura (para a caixa de areia), barreirista, nadador, destacando o fato de que naquele tempo não havia tantas atividades físico-desportivas como atualmente.

Acredita ele, que a sua infância e o JT contribuíram definitivamente para a sua aprendizagem e desenvolvimento enquanto atleta e enquanto pessoa, referindo que aos 15 anos saltou 1,45m de altura e o seu professor do liceu o enviou para uma prova de captação para o Atletismo no Campo Grande. Lembra ainda, que aos oito anos saltavam os bancos do jardim sem colocar os pés neles, e que na ginástica "não havia dúvidas ao saltar o plinto", por causa do salto ao eixo com filas de vinte meninos, das subidas às árvores... seu rico patrimônio lúdico, motor e afetivo.

O seu relato parte da memória do quarto ano da sua infância e retrata bem isso. A infância vivida em Peniche (pescas), e Aviz (agricultura), e os 1º e 2º ano no liceu (atuais 5º e 6º anos) vividos em Évora. Lembra que no primeiro

dia de aula foi à escola acompanhado da mãe e nos dias seguintes foi sozinho ou com outros companheiros. Relembra o quanto era difícil a interação entre os sexos no ambiente escolar, visto naquela época os rapazes e raparigas serem separados por pátios e por horários até ao liceu, convivência que apenas ocorria nos jardins públicos e sempre com as mães a observar as raparigas, destacando uma situação em que "os meninos da escola saíram para uma manhã de jogos, mas não sabe para onde foram as meninas".

Ainda sobre as meninas, em seus jogos e nas formas de convívio precário com as colegas, refere que as brincadeiras de roda eram específicas para elas, assim como as bonecas, pedrinhas, jantarinhos, elástico, e o cordel, e que a relação com elas começou a dar-se mais tarde, através das brincadeiras dos rapazes e de seus "produtos", tais como "ir à chicha (frutas), saltar os muros, normalmente à noite, aos 13 ou 14 anos, mas sempre em grupo, quando roubavam as frutas para levar às meninas", ou quando as conduziam na brincadeira das cadeirinhas, ou ainda, nos momentos de lazer na praia, quando "iam com as raparigas para as dunas".

No plano político em Portugal vigorava o regime do Estado Novo, destacava-se o fato de que "havia grande desigualdade social, e os pobres eram mais..." referindo a enorme quantidade de portugueses que vivia na pobreza. Na escola onde andava frequentavam quarenta meninos, trinta deles filhos de pescadores e sem dinheiro para comprar brinquedos. Não havia apelos que atraíssem os miúdos, não existia nem televisão nem outros equipamentos eletrónicos. Desta fala, conclui que "nada se criava para as crianças fazerem, e mesmo jogar à bola não se podia fazê-lo na rua, só nos descampados".

Neste contexto político, não existiam essas organizações de jogos no modelo atual, e nas escolas, tudo se apresentava em conformidade com ideário do Estado Novo através de manifestações de formaturas, marchas, cânticos de hinos, saudações identitárias e muitos outros símbolos deste período.

Por esta influência ideológica entre outras derivadas do exterior, muito se jogava aos "reis e rainhas" por ser marcante o período monárquico na história de Portugal, e jogavam aos "cowboys, por causa dos filmes dos westerns". Deste episódio, o entrevistado concluiu, que "quando mais velhos, percebiam que a história tinha muito mais coisas do que aquelas que foram impingidas enquanto miúdos", excluindo-se o tempo vivido na escola em que passavam a "jogar uns com os outros", destacando-se no seu relato em função destes momentos lúdicos a necessidade de socializarem-se enquanto crianças.

Sobre esta necessidade de socializar daquelas crianças de um tempo passado, tempo dos nosso entrevistado, é por ele exemplificada quando mesmo em disputas em que se perdiam um objeto ou a liderança no jogo devido a uma habilidade mais refinada de alguém, era sempre prevalente a necessidade do convívio, de aprimorar as suas habilidades sociais e motoras ao jogar uns com os outros. Acerca desse contexto socializador, lembrou-se dos professores Francisco Sobral e Carlos Neto, particularmente deste último, aquando da lição de jubilação denominada "Jogo e Desenvolvimento Motor da Criança: um Percurso/uma Causa", e de sua fala contundente sobre a necessidade de se "libertar as crianças" (Neto, 2022). O seu entendimento acerca desta liberdade referida, é justificada como uma verdadeira necessidade social, cognitiva e biológica: "Pescar era natural, pois 'somos como animais, vamos descobrindo o território. Nós, muito cedo, já tínhamos um território enorme'".

Joaquim revive nesta sua fala um universo criado pelos meninos, onde vigoravam as regras que eles aprendiam através do jogo. Era o tempo todo voltado para esses engenhos desde o instante da busca por aquisição do material de jogo, ou dedicado à feitura do material, já estando em modo de vida do seu universo, do universo infantil. As soluções encontradas para que a imaginação se concretizasse eram formas de pensamento que, do seu ponto de

vista, vieram facilitar a solução de outros problemas sociais, profissionais, ou motores que foram surgindo ao longo da sua vida. Exemplificando esta colocação refere:

A capacidade que ganhavam de organizar as coisas à volta do jogo deu grandes ferramentas para a época do liceu em Lisboa. Havia desporto escolar e entrei logo para o dirigismo desportivo, para o atletismo no Benfica. Era encarregado do atletismo e do futebol em três escalões (A, B e Cadetes).

Sobre o desporto escolar naquela altura, informa que já era muito importante e desenvolvido, pois o próprio Estado pretendia ocupar o tempo das pessoas para evitar "ociosidades perniciosas". Havia muito dinheiro para o trabalho no primeiro ciclo, e no liceu. Todavia, segundo Joaquim, apenas iam para o liceu 15% ou 20% das crianças, e as outras fora desse percentual começavam a trabalhar aos doze anos, por necessidade e devido à pobreza e ao tamanho das famílias.

Partiu repentinamente para o relato do que chamou de "categoria das coleções", referindo-se aos jogos das caricas (tampas de garrafas que juntavam e trocavam entre si, jogos com tampas das caixas de fósforo), do Jogo das Berlindes transportadas em um saquinho, assim como dos botões roubados em casa. Joaquim também se refere ao processo de jogo: ganhar ou perder botões ou mesmo trocar entre os companheiros, os bonecos da bola, as cadernetas dos bonecos da bola (eram o papel que enrolava os rebuçados) e as coleções de cromos, estas últimas, muito "importantes pelo conhecimento que nos propiciava sobre a história de Portugal, as Maravilhas do Mundo..., por sinal muito caros, compravam e trocavam entre si".

Relativamente à compra das coleções de cromos, ressalta como muito importante a solução que encontravam para o problema da falta de dinheiro para a aquisição dos objetos de coleção, reforçando a sua crença de que toda essa vivência contribuiu para a socialização, formação do caráter e das emoções:

Cada rebuçado custava meio tostão, e para isso organizavam-se e iam à doca de pesca quando soava a sirene da chegada de uma traineira, para pedir algum peixe, (charro) para venderem, ganharem 5 tostões, para irem comprar os bonecos da bola. Também iam às casas para recolher ferro velho e vender ao ferro velho, para terem dinheiro para os bonecos da bola.

Mas rapidamente mudou das lembranças da sua infância, para orientar a sua fala para a vida adulta, preparando assim o seu roteiro para a entrevista: primeiro, uma introdução. Trabalhou na Marinha de Portugal, onde também atuou como instrutor em Educação Física e desporto por meio de um curso realizado em Espanha. Quando reformado criou um clube cultural e de desporto no Alentejo que abrangia duas freguesias (Alvito e Vila Nova da Baronia), no período pós-escolar, para trabalhar com os miúdos com "jogos infantis pré-desportivos", "jogos tradicionais" e no campismo. Com a criação da Federação Portuguesa de Jogos Tradicionais tornou-se membro de seu conselho técnico e científico.

Depois dessa introdução genérica sobre o seu percurso no contexto dos jogos e dos desportos, Joaquim nos preparou também uma classificação para enquadrar os jogos, brinquedos e brincadeiras da sua infância, considerando as estações do ano das quais eram parte, à semelhança do que fez o Pe. Pedro Aloy (1882). Contudo, vale referir que o nosso interlocutor considerou as quatro estações do ano, enquanto Aloy não considerava o outono, mas acrescentava a categoria dos "jogos de sala" como anexo ao seu livro, jogos destinados naquela altura aos alunos do Colégio Campolide que estivessem enfermos.

Da recordação de Joaquim extraímos a categoria dos brinquedos apresentada no Quadro 1, sobre os quais e para alguns deles, nos detalhou situações daquela época da vida: "as andas eram feitas pelos meninos, que se relacionavam com os carpinteiros para pedir madeiras, e pés de cadeira para fazer sticks", enfatizando que naquela altura Portugal era campeão mundial de hóquei em patins, o que causava "grande loucura" entre os meninos levando-os sempre a jogar o hóquei, "de sarjeta à sarjeta", as quais serviam de balizas.

Os carrinhos, brinquedos tão típicos dos rapazes, não eram para todos, já que "era difícil conseguir os rolamentos". Mas os carrinhos de roda, em Peniche, eram feitos de cana e cortiça. Aqui fica claro um exemplo do fenómeno de como dar vida a um brinquedo, transformando-o em jogo, um jogo mais representativo do tempo a ele dedicado, também pela construção dos seus materiais e por companheirismo. Quanto ao tempo... para jogar, lembra que "as apanhadas eram jogadas na escola, pois o tempo era curto", dando ênfase de que o tempo para toda essa vida era curto. Estas palavras sobre o tempo, nos levam a considerar os versos de uma canção de autor brasileiro que bem retrata a fala do Joaquim adulto, em uma espécie de redenção, do tempo de cada tempo:

Peço-te o prazer legítimo e o movimento preciso,
Tempo tempo tempo tempo, quando o tempo for propício...
Tempo tempo tempo tempo...
(Caetano Veloso, 1979)

Resultados

No Quadro 1 apresentamos a classificação geral dos jogos, conforme o relato de Joaquim e o marco teórico deste artigo. Para tanto, foram organizados como sendo jogos motores ou jogos não motores. Dentre os jogos motores, ainda foram considerados os jogos estáveis e os instáveis.

Quadro 1.

Jogos motores e não motores em uma história de vida

JOGO MOTOR			JOGO NÃO MOTOR
	Jogo motor estável	Jogo motor instável	
1.	Apanhadas	Andas	Batalha naval
2.	Barra lenço	Carrinho de mão	Bonecas
3.	Berlindes	Cavalitas	Coleção de cromos
4.	Cadeiras	Cordel	Coleção de tampas de caixas de fósforo
5.	Cadeirinhas	Cowboys	Jantarinhos
6.	Carícas	Elástico	Jogos de cartas
7.	Corrida de saco	Fazer e lançar papagaios	Jogos de natal
8.	Escondidas	Ir à chicha	Jogos de tabuleiro
9.	Hóquei	Ir à praia	Papás e mamãs
10.	Jogos com bolas (futebol)	Ir aos ninhos dos pássaros para ver os filhotes	Reis e rainhas
11.	Lá vai alho	Pedrinhas	Batalha naval
12.	Lançamentos de tampas de	Pião	

	caixas de fósforos à parede ou à linha		
13.	Lencinho (roda)	Pescar	
14.	Macaca	Roda (cantada)	
15.	Os remadores		
16.	Polícias e ladrões		
17.	Prego		
18.	Quatro cantinhos		
19	Ringue (mata)		
22.	Salto ao eixo		

Do relato em pauta retiramos 22 jogos motores estáveis, 14 jogos motores instáveis e 11 jogos não motores. Depreende-se que a infância à época era maioritariamente preenchida por atividades motrizes, que somadas dão um total de 36 jogos diferentes.

Quanto aos jogos não motores, Joaquim refere-se aos "jogos de tabuleiros, desenvolvidos à noite e em família", diferenciando-os dos outros jogos de tabuleiros que eram desenvolvidos nas tabernas, mas também, dos jogos de cartas praticados entre meninos de doze anos, pais e tios.

Quadro 2.

Tipo de relação entre os protagonistas dos jogos motores estáveis

		Psic	Coop	Op	Co-op	Parad
	Jogo motor estável					
1.	Apanhadas			X		
2.	Barra lenço			X		
3.	Berlindes	X				
4.	Cadeiras			X		
5.	Cadeirinhas				X	
6.	Caricas	X				
7.	Corrida de saco	X				
8.	Escondidas			X		
9.	Hóquei				X	
10.	Jogos com bolas (futebol)				X	
11.	Lá vai alho				X	
12.	Lançamentos de tampas de caixas de fósforos à parede ou à linha	X				
13.	Lencinho (roda)			X		
14.	Macaca	X				
15.	Os remadores			X		
16.	Polícias e ladrões				X	

17.	Prego	X				
18.	Quatro cantinhos				X	X
19.	Ringue (mata)				X	
22.	Salto ao eixo		X			

LEGENDA:

Psic: psicomotriz

Coop: cooperação

Op: oposição

Co-op: cooperação-oposição

Parad: paradoxal

Dos 22 jogos motores referidos por Joaquim, e em se tratando da sua lógica interna, 6 deles são psicomotrizes, 6 são jogos de oposição, 7 são de cooperação-oposição, sendo 1 deles paradoxal, e 1 é de cooperação.

Discussão dos resultados

Segundo o Projeto Erasmus+ Opportunity (2020) nos os jogos psicomotrizes não há interação motriz; nos jogos de oposição dois ou mais adversários rivalizam por um mesmo objetivo; nos jogos cooperativos duas ou mais pessoas se ajudam para alcançarem um objetivo comum; nos jogos de cooperação-oposição os jogadores podem cooperar e oporem-se e nos jogos paradoxais, que estão no âmbito dos de cooperação-oposição, predominam a ambiguidade relacional já que um jogador poderá assumir dois papéis no jogo, de maneira concomitante.

Mesmo tendo em mente serem as regras do jogo um marco relevante para a sua classificação entre ser ou não um jogo estável, não podemos por isso deixar de considerar do universo lúdico da história de vida em pauta os 14 jogos instáveis e os 11 não-motores. Há outros aspetos externos às regras do jogo ou da sua lógica externa que funcionam como motivos para o encontro, para a convivência e as relações sociais promovidas pelo ato lúdico, os quais por certo, influenciaram o modo da pessoa ver e estar no mundo. Todavia, para delimitarmos o alcance desta reflexão sobre os jogos tradicionais em uma história de vida, será mantido o enfoque nos jogos motores, por serem os mesmos elementos para uma Educação Física e de Desporto.

Compreende-se que são requisitos do jogo motor ou jogo mimético, a mobilidade (Elias, 1992) ou a ação motriz (Parlebas, 2001) ou o uso da motricidade (Ribas, 2010). O primeiro estudioso referenciado faz menção à busca pela vivência de emoções através da realização do jogo mimético, já o segundo refere ser a "afetividade a chave para a ação motriz", e o terceiro interpreta o efeito dos objetivos motores dos jogos sobre as tomas de decisão dos jogadores.

O Quadro 1 apresenta todos os jogos referidos por Joaquim, sem qualquer discriminação sobre a sua prática ter sido realizada por algum sexo em específico, apesar de alguns deles como as bonecas serem considerados corriqueiramente como "jogo de meninas". Ao todo foram referidos 36 jogos motores (estáveis e instáveis) e 11 jogos não motores. A supremacia dos jogos motores nas vidas das crianças daquela época demonstra o tipo de desenvolvimento físico, cognitivo e social que tiveram, pelos desafios ao que foram expostas. Mesmo a existência dos jogos não motores no relato de Joaquim demonstra que o convívio, o relacionar-se, era a tônica da vida, naquela época.

Pode-se entender que há um certo equilíbrio entre o número de jogos psicomotrízes, de cooperação-oposição, e de oposição praticados por Joaquim, o que por certo influenciou seu desenvolvimento e maturação emocional para a realização de atividades futuras que solicitassem competências relacionais afins. Mesmo que tenha surgido apenas 1 jogo motor estável de cooperação, pode-se perceber que os jogos instáveis sugerem um comportamento de companheirismo entre os seus protagonistas, o que comporia o referido quadro de equilíbrio a ser notável nas condutas motrízes de Joaquim naqueles e em outros tempos.

O Quadro 2 está delimitado pelo tipo de relação entre os protagonistas dos jogos motores estáveis, sendo 6 jogos psicomotrízes, 6 jogos de oposição, 7 de cooperação-oposição (sendo um deles paradoxal), e 1 de cooperação. Em ambos os quadros estão demonstrados aspetos de etnoludicidade em um tempo em que a sobrevivência não era tranquila e que o aprendizado pelo jogo era suporte para a vida infantil e adulta.

Há jogos em que o indivíduo experimenta o seu próprio corpo a correr, a saltar, conduzir, levantar e transportar em direção a uma meta, um elemento natural (árvore, pedra), espaço (esquina), imaginário (uma linha entre uma sarjeta e outra) ou outra pessoa. Importante ressaltar que mesmo em busca da excelência pela corrida mais rápida ou pelo salto mais longo ou alto, o entrevistado destaca sempre a importância da reunião dos meninos para realizarem os jogos, o que em seu ponto de vista, era o que existia de mais rico em suas infâncias.

E há os jogos em que os protagonistas experimentam as suas habilidades mais finas, adquirem e treinam a paciência ao esperar a sua vez para jogar, reajustam a sua estratégia, e reorganizam as suas emoções, perdem ou ganham materiais de sua coleção e prol do pacto lúdico estabelecido, mas básica e simplesmente por aquilo fazer parte do jogo, sem maiores dramatizações.

Em outros jogos, relembra o nosso interlocutor, os meninos tinham em acréscimo à exigência às suas capacidades físicas, o desafio de serem mais rápidos do que um fugitivo ou ao invés, serem mais rápidos do que o seu perseguidor, lançando mão de fintas, mudanças de direção, paragens e arranques repentinos. Nessas situações de jogo, os jogadores, a depender do rol que desempenhem durante o pacto lúdico, realizam operações afetivas e cognitivas, tais como estratégia, cálculo de velocidade e deslocamento, resolvem problemas, tomam decisões, assim como expressam emoções que se conformam segundo cada papel desempenhado no jogo.

Conclusão

O registro da história de vida de um praticante de jogo tradicional permitiu conhecer e reconhecer práticas lúdicas portuguesas relatadas na primeira pessoa, passíveis de serem revitalizadas e apropriadas para o ensino da Educação Física e como elemento de Desporto, assim como foi em Portugal de outros tempos, realidade fartamente registrada em documentos de época.

Porém, o conjunto de jogos registrados em entrevista, as suas características peculiares desvelam um universo de experiências desejáveis ao desenvolvimento geral de uma pessoa, portanto, bastante atuais e nada obsoletas. Não se trata de defender a tradição como um sistema dogmático, mas pelo contrário, como um registro humanístico revelado enquanto patrimônio cultural e a sua importância para o desenvolvimento de capacidades emocionais, intelectuais e éticas aberto à adoção e utilização pela Educação Física.

Assim, a enorme exuberância dos tipos relacionais e motores contemplados nos jogos referidos pelo entrevistado, destacam o potencial educativo do jogo tradicional naqueles tempos e nos tempos que correm, frente aos desafios socioculturais contemporâneos, tais como a inclusão, a igualdade de gênero e a saúde, referenciados pelos ODS da ONU, dada a natureza integrativa do jogo tradicional.

A classificação geral dos jogos relacionados pelo narrador da história de vida possibilitou compreendê-los desde a perspectiva motriz: jogo motor (estável e instável) e não motor, bem como de uma perspectiva relacional. Ambas as perspectivas solidificam a ideia da índole educacional do jogo (tradicional), em um plano geral das condutas motrizes, os quais merecem ser reconquistados e revigorados no âmbito da Educação Física para mais além do que o seu caráter festivo e a sua utilização banalizada.

Uma demonstração da pluralidade e capacidade adaptativa do jogo tradicional às necessidades e desejos dos jogadores é dada pelo jogo Salto ao Eixo. No contexto do entrevistado, o jogo era praticado de forma cooperativa, mas poderia ser praticado com ou sem competição, a depender da decisão dos seus protagonistas. Esta transformação do Jogo do Eixo é aplicável a muitos outros jogos tradicionais, já que o seu caráter transformador permite a mudança de domínio motor conforme o tipo de relação que se pretenda desenvolver entre os protagonistas. Revelando-se, portanto, como uma boa ferramenta para a promoção da saúde social.

Além de ser um bom exemplo da diversidade de jogos, o Jogo do Eixo é por si um exemplo de como a flexibilização das regras poderá tornar o jogo em uma resposta às necessidades e opções dos jogadores, assim como, ao atendimento à necessidade de uma Educação Física mais criteriosa e menos reducionista no que diz respeito à diversidade de problemas motores, relacionais e cognitivos que ora propõe.

Por outro lado, a consideração do conjunto dos jogos motores estáveis e instáveis reflete a qualidade da infância de Joaquim, a qual se baseava em convívio, trocas, desafios e condutas que propiciavam um amadurecimento físico e emocional para as fases da vida que se seguiriam. Considerado ser este o desiderato perseguido pela Educação Física, ser o seu enfoque aquele que não pode ser dividido em porções mais ou menos importantes: o indivíduo, em seus fundamentos afetivo, cognitivo, biológico e motor, parece que o jogo tradicional tem perfeito enquadramento ao que se pretende neste contexto.

No plano global dos jogos praticados por nosso entrevistado, quer sejam motores ou não, a tônica estava na interação entre os sexos e as faixas etárias, na superação dos ritos, na vida ao ar livre, na aquisição "natural" de habilidades e no desenvolvimento de capacidades, no domínio dos espaços, das emoções, do próprio corpo em autoconhecimento. O jogo era o idioma para esse aprendizado de si, dos outros e do mundo.

O jogo continua a ensinar ao Joaquim e a todos que nele se envolvam. A história lúdica dessa vida continua a ser escrita. Assim como a própria história da vida do jogo, ora denominado tradicional, e que reivindica a recolocação de seu lugar no âmbito da Educação Física, e a reconciliação com as sociedades que os desenvolveram, também enquanto elemento de seu patrimônio cultural.

Agradecemos ao Sr. Joaquim Patrício por disponibilizar uma parte do seu tempo, suas memórias e emoções para colaborar conosco.



Referências

- Afonseca, A. P. (1990). *Apostilas à história de Braga no século XVIII Sua Alteza o Senhor D. José de Bragança, Arcebispo Primaz, e o "método breve e claro de jogar o taco, o pião e a conca"*. Braga.
- Aloy, P. (1882). *Recreios Collegiaes. Por meio de toda espécie de jogos excepto os de cartas e de armas*. Lisboa: Typographia Universal.
- Amado, J., Ferreira, S. (2013). *A Entrevista na Investigação Educacional*. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 169-185). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Araújo, P. C., Jaqueira, A. R., Rodrigues, M. (2015). *Os jogos de outros tempos. As representações sociais de idosos portugueses sobre a sua infância*. In *Jogos e atividade física na sociedade contemporânea: corpos, educação e emoção* (pp.181-209). De facto Editores.
- Baztán, A. (1995). *Etnografia*. In A. A. Baztán (ed), *Etnografia: metodologia qualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 3-20). Barcelona: Marcombo.
- Bluteau, R. (1721). *Vocabulário Portuguez e Latino*. Lisboa Occidental: Officina de Pascoal da Sylva.
- Bragada, J. (2004). *Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. 2ª ed. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.
- Cabral, A. (1990). *Jogos Populares Portugueses*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Cabral, A. (1998). *Jogos populares infantis* (2 ed). Lisboa: Editorial Notícias.
- Coelho, A. (1883). *Jogos e rimas infantis*. Porto: Editora Universal.
- Eicheberg, H (2010). *La Risa en los juegos y deportes populares. Hacia una fenomenología de la gente risueña*. In *Juegos tradicionales y salud social* (pp.35-46). Editado por Guy Jaouen, Pere Lavega Burgués y Carlos de la Villa Porras. Recuperado a 05 de agosto de 2022, de https://jugaje.com/pdf/eb_salud_social_2010.pdf.
- Elias, N., Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Lisboa: Difel.
- Feio, J. M. N. (1985). *Portugal: desporto e sociedade*. Coleção Breviários de Cultura. Lisboa: Terra Livre.
- Ferrazza, D. S., Antonello, C. S. (2017). *O Método de História de Vida: Contribuições para a Compreensão de Processos de Aprendizagem nas Organizações*. *Revista Gestão.Org*, v. 15, n. 1, 2017. p. 443-456. ISSN 1679-1827.
- Ferrarotti, F. (1988). *Sobre a autonomia do método biográfico*. In A. Nóvoa & M. Finger (coord.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Fontana, A., Frey, J. H. (2008). *The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (coord.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 695-727). Los Angeles: Sage Publications.

Hatch, J. A., Wisniewski, R. (1995). *Life history and narrative: questions, issues and exemplary works*. In J. A. & R. Wisniewski (Ed.). *Life history and narrative* (pp.113-135). London: Routledge.

Jaqueira, A. R., Lavega, P., Otero, F. L., Araújo, P. C., Rodrigues, M. D. (2014). *Educando para a paz jugando: gênero e emoções na prática de jogos cooperativos competitivos*. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 32 nº 1 · 2014, pp. 15-32.

Jaqueira, A. R., Araújo, P. C. (2016). *Doze anos de jogos tradicionais na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra: o jogo enquanto matéria de ensino*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309126698_Doze_anos_de_jogos_tradicionais_na_Faculdade_de_Ciencias_do_Desporto_e_Educacao_Fisica_da_Universidade_de_Coimbra_o_jogo_enquanto_materia_de_ensino. Recuperado a 25 de julho de 2022.

Jaqueira, A. R., Araújo, P. C. (2017). *A obrado Pe. Pedro Aloy – classificação praxiológica – os jogostradicionais como matériade ensino*. *Revista Acción Motriz, Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE)*, nº 19, julio a dezembro de 2017. p. 33-46. Las Palmas de Gran Canaria.

Jaqueira, A. R., Araújo, P. C. (2021). *O jogo desportivo tradicional paradoxal como ferramenta de comunicação transcultural e de educação para a paz. Olimpismo e Paz = Olympism and Peace*. L. J. M. dos Santos & T. N. Viegas (coord.). Lisboa: Academia Olímpica de Portugal.

Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.

Lagardera, F., Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Lavega, P. (2015). *Aprender a conviver com inteligência a través del juego*. Universitat de Lleida. Massive Open Online Course.

Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). *Teaching motor and emotional competencies in university students. (Enseñar competencias motrices y emocionales en estudiantes universitarios)*. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 8(22), 5-15. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.219>.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow theory and research*. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (ed.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195-206). Oxford University Press.

Nascimento, M., Brant, F. (1988). *Bola de meia, bola de gude*. In *Letras de Bola de Meia, Bola de Gude* © Nascimento Edições Musicais Ltda, Três Pontas Edições Musicais Ltda, Nascimento Edições Musicais. Milton Nascimento.

Neto, C. (2022). *Jogo e desenvolvimento motor da criança: um percurso/uma causa*. *Lição de Jubilação do Professor Carlos Neto*. 23 de maio de 2022. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. Disponível em <https://youtu.be/W1rtKsdQuatroQuatroB8>. Recuperado a 25 de julho de 2022.

Nogueira, M. L. M., Barros, V. A., Araújo, A. D. G. & Pimenta, D. A. O. (2017). *O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração*. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(2), 466-485. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&tlng=pt. Recuperado em 21 de julho de 2022.

ONU. (2015) *Sustainable Development Goals*. Disponível em <https://sdgs.un.org/goals#> Recuperado a 05 de agosto de 2023.

OPPORTUNITY: Erasmus+ Sport Projet (2020). *Metodología de intervención práctica para promover la inclusión social a través de los juegos y deportes tradicionales*. P. Lavega (coord.). Barcelona: INEFC, Universitat de Lleida, ADISPAZ, Universidad de Coimbra, AGA, HSTIS, IRSIE, ATSJSP, AEJeST.

Pacheco, Fr. J. (1734). *Divertimento erudito para os curiosos de notícias históricas, escolásticas, políticas, e naturaes*. Lisboa.

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

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

Parlebas, P. (2009). *Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales*. In *Juegos tradicionales y salud social* (pp35-46). G. Jaouen, P. L. Burgués & C. V. Porras (coord.). Disponível em https://jugaje.com/pdf/eb_salud_social_2010.pdf. Recuperado a 05 de agosto de 2022

Parlebas, P. (2018). *Une Pédagogie des compétences motrices*. *Acción Motriz*, 20(1), 89–96. Disponível em <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/117>. Recuperado a 05 de agosto de 2022.

Patrício, J. (2022). *É o jubileu da rainha da Inglaterra. É também o meu jubileu de jogos tradicionais! Entrevista concedida a Genoveva Teixeira Lima e Carolina Galo Nunes*. Coimbra, 20 de julho de 2022.

Pires de Lima, A., C. (1918). *Jogos e canções infantis*. Porto: Livraria Moderna.

Pomey, Pe. F. (1716). *Indículo universal*. Évora: Oficina da Universidade.

Projeto Erasmus+ OPPORTUNITY: *fostering social inclusion and gender equality in formal and nonformal educational contexts through applying traditional sports and games*. (2021-2023). EU programme for education, training, youth and sport. Referência do projeto: 622100-EPP-1-2020-1-ES-SPO-SCP. Institut Nacional D'Educacio Fisica de Catalunya (coord.).

Queiroz, M. I. P. (1988). *Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"*. In O. R. M. V. Simson (Ed.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice.

Rocha, M. (1990). *Jogos populares*. In *Brigantia*, vol. X, n. 4, p.15-30, Bragança.

Ribas, J. P. (2010). *Desde el principio. Qué es 'Actividad Física y Deportiva'?* EFDeportes Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - Nº 1Quatro6 - Julio de 2010. Recuperado em 02 de agosto de 2022, de <https://efdeportes.com/efd1Quatro6/que-es-actividad-fisica-y-deportiva.htm>.

Ribas, J. P. (2015). *Deportes de equipo transgresores*. *Acción Motriz*, 15, 51-62. file:///C:/Users/anaro/Downloads/Dialnet-DeportesDeEquipoTransgresores-6324699.pdf

Serra, M. C. (2004). *Jogos tradicionais ao serão e na taberna*. Lisboa: Edições Colibri e ESE da Guarda.

Sobral, F. Doze anos de jogos tradicionais na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra: o jogo enquanto matéria de ensino. Entrevista concedida a Ana Rosa Jaqueira. Coimbra, 01 de julho de 2016.

UNESCO (1978). Carta Internacional da Educação Física e do Desporto. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por. Recuperado em 05 de agosto de 2022.

UNESCO (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity. Disponível em <https://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/127160m.pdf>. Recuperado a 05 de agosto de 2022.

UNESCO (2017). Traditional sports and games, challenge for the future: concept note on traditional sports and games. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252837>. Recuperado em 05 de agosto de 2022.

Veloso, C. (1979). Oração ao tempo. Álbum: Cinema transcendental. Philips Records., Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HQap2iglhxA>. Recuperado em 05 de agosto de 2022.

UMA ANÁLISE PRAXIOLÓGICA DOS JOGOS OLÍMPICOS DE PARIS 2024

A PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE OLYMPIC GAMES PARIS 2024

UN ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE PARÍS 2024

Autores:

Cesar Vieira Marques Filho. Universidade Católica de Brasília. cesarvmf@hotmail.com.

Leonardo Machado da Silva. Universidad de Lleida. leonardoed.fisica@hotmail.com.

Sabrine Damian da Silva. Universidad de Lleida. sabrinedamian@hotmail.com.

Jefferson Francisco Cândido. Universidade Católica de Brasília. jefcandido@yahoo.com.br.

Vinicius Alves. Universidade Católica de Brasília. prof.vinicius26@gmail.com.

João Francisco Magno Ribas. Universidade Federal de Santa Maria. ribasjfm@hotmail.com.

Recibido: 04.01.2023

Aceptado: 21.12.2023

Resumo

Em estudo publicado em 2020, realizamos uma análise acerca das provas pertencentes aos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro 2016 a partir do embasamento proporcionado pela Praxiologia Motriz. Na presente pesquisa, buscamos atualizar esses dados, propondo uma nova análise voltada ao programa olímpico de para 2024, em evento a ser realizado em Paris. Por meio do Sistema de Classificação de Parlebas, analisamos 176 provas, divididas de forma não linear entre as 38 modalidades. Os resultados encontrados reforçam os achados do estudo anterior, no qual se destacam as modalidades psicomotrices e é baixa a incidência das praticadas em meio instável. Salientamos também que houve o aumento na participação feminina nos jogos que, pela primeira vez, terá a mesma quantidade de provas para mulheres e homens. O número de provas mistas também foi ampliado. Desta forma, identificamos que as tendências indicadas nos jogos de 2016, quanto à manutenção da estrutura de lógica interna das modalidades e aumento da participação feminina, de fato serão implementadas para os jogos de 2024.

Palavras-chave: Praxiologia Motriz. Jogos Olímpicos. Educação Física.

Abstract

In a study published in 2020, we performed an analysis on the evidence belonging to the Olympic Games Rio de Janeiro 2016 based on the basis provided by Motor Praxeology. In this research, we seek to update these data, proposing a new analysis focused on the Olympic program for 2024, in an event to be held in Paris. Through the Parlebas Classification System, we analyzed 176 trials, divided in a non-linear way among the 38 modalities. The results found reinforce the findings of the previous study, in which the psychomotor modalities stand out and the incidence of those practiced in an unstable environment is low. We also highlight that the evolution in terms of

female participation in the games followed, which, for the first time, will have the same number of competitions for women and men. The number of mixed trials was also increased. In this way, we realize that the trends indicated in the 2016 games, regarding the maintenance of the internal logic structure of the modalities and the increase in female participation, will in fact be implemented for the 2024 games.

Keywords: Motor Praxeology. Olympic Games. Physical Education.

Resumen

En un estudio publicado en 2020, realizamos un análisis de los eventos pertenecientes a los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro 2016 a partir de las bases proporcionadas por la Praxiología Motriz. En esta investigación buscamos actualizar estos datos, proponiendo un nuevo análisis centrado en el programa olímpico para 2024 en París (Francia). Por medio del Sistema de Clasificación de Parlebas analizamos 176 eventos divididos de forma no lineal entre las 38 modalidades. Los resultados encontrados refuerzan los hallazgos del estudio anterior, en el que se destacaran las modalidades psicomotrices y la baja incidencia de las practicadas en un entorno inestable. Señalamos también que hubo un aumento en la participación femenina en los juegos, que por primera vez contarán con el mismo número de pruebas para mujeres y hombres. También se aumentó el número de eventos deportivos mixtos. De esta forma, identificamos que las tendencias señaladas en los juegos de 2016, en cuanto al mantenimiento de la estructura lógica interna de las modalidades y el aumento de la participación femenina, efectivamente se implementarán para los juegos de 2024.

Palabras-clave: Praxiología Motriz. Juegos Olímpicos. Educación Física.

Introdução

A análise das modalidades olímpicas a partir dos conhecimentos da Praxiologia Motriz apresentou-se como uma questão atrativa e instigante. A partir de tal, nós, pesquisadores integrantes do Grupo de Estudos Praxiológicos (GEP-BRASIL), construímos uma pesquisa científica destinada a esta finalidade. O artigo publicado em 2020 estabeleceu uma relação entre o Sistema de Classificação (CAI) (Parlebas, 2003) e as modalidades olímpicas, abarcando também uma discussão sobre o esporte masculino e feminino (Silva et al., 2020). Este estudo, por conta do período em que foi realizado, baseou-se nas modalidades presentes nos Jogos Olímpicos de 2016, no Rio de Janeiro. Contudo, a partir do já divulgado programa Olímpico de 2024 (Paris, França), muitas alterações foram realizadas. A renovação dos dados, bem como uma nova análise do cenário, se faz necessária. Portanto, o presente estudo é destinado à atualização da pesquisa denominada “Os Jogos Olímpicos sob a ótica da Praxiologia Motriz”, publicado na revista Acción Motriz (Silva et al., 2020).

A origem dos Jogos Olímpicos remete há aproximadamente 3 mil anos. Com sua realização na Grécia Antiga, estima-se que sua primeira edição ocorreu em 776 a.C., a partir da qual o evento passou a contar com um período regular de ocorrência (quatro anos). Este espaço de tempo, entre uma edição e outra dos Jogos Olímpicos, passou a se denominar “Olimpíada” (The Olympic Museum Educational And Cultural Services, 2013). O local escolhido para realização dos jogos foi Olímpia, um Santuário Sagrado localizado às margens do Rio Alfeu, oeste da Península do Peloponeso.

Existem várias e conflitantes versões sobre as razões da criação dos Jogos Olímpicos. Tem-se como mais aceito que os jogos teriam sido criados visando à união do mundo helênico, marcado por constantes guerras a partir da divisão das cidades estados (The Olympic Museum Educational And Cultural Services, 2013). Os jogos Olímpicos geravam a interrupção das guerras, estabelecendo um ambiente pacífico durante as competições. Os historiadores, ao descreverem esse processo, indicam uma série de fenômenos místicos e participação de divindades, o que dificulta o entendimento de muitos fatos que ocorreram na época (Machado, 2012).

As modalidades que compunham os Jogos Olímpicos em seu início eram de cunho exclusivamente individual (ou psicomotriz, adotando a terminologia da Praxiologia Motriz), sendo ausentes esportes coletivos. Tal sistematização era destinada a conhecer os homens com as maiores capacidades atléticas que, por sua força e velocidade, eram comparados com os próprios deuses (The Olympic Museum Educational And Cultural Services, 2013). Cabe destacar, desde já, que a participação das mulheres não era permitida. Os jogos foram realizados por um período superior a mil anos, dentro dos quais os romanos foram incluídos na participação dos eventos. Contudo, em 393 d.C. os jogos foram considerados uma prática pagã e abolidos pelo imperador Teodósio I. Neste período ocorreu a destruição de muitas arenas e estruturas usadas para os jogos, cujas ruínas podem ser encontradas até os dias atuais (The Olympic Museum Educational And Cultural Services, 2013).

Cerca de 1.500 depois surge uma nova iniciativa para a reconstrução dos Jogos Olímpicos. O Barão Pierre de Coubertin apresenta, em 1892, um projeto que almeja a volta do evento (IOC, 2022). O movimento de Coubertin, efetuado durante o 5º aniversário da União das Sociedades Francesas de Esportes Atléticos, gera a realização do congresso esportivo-cultural em 1894, em Paris. Nele, é criado o International Olympic Committee (IOC) ou, na tradução, Comité Olímpico Internacional (COI). Assim, é recriado o Movimento Olímpico voltado à celebração de uma competição de caráter internacional, realizada a cada quatro anos, nas quais os participantes representariam os seus respectivos países. O evento não se afastou de questões de ordem política e social como, por exemplo, os Jogos Olímpicos da Era Moderna já sofreram interrupção por causa das duas Grandes Guerras e dos boicotes promovidos por países de várias partes dos continentes (Rubio, 2010).

O Movimento Olímpico traz em sua essência a busca por contribuir a uma sociedade de paz no âmbito mundial, no qual o aspecto educacional do esporte torna-se a principal vertente (ICO, 2022). É evocado o “espírito olímpico” que preza pelo respeito, amizade, solidariedade e fair play (The Olympic Museum Educational And Cultural Services, 2013). Todo esse panorama do Movimento Olímpico é alicerçado na filosofia do “Olimpismo”, que compreende o indivíduo de forma ampla, a partir do equilíbrio entre corpo e mente. O Olimpismo mescla os âmbitos esportivo, educacional e cultural, estabelecendo ações para uma vida em que se encontra a alegria com base no esforço e respeito dos princípios éticos. Os Jogos Olímpicos adoram cinco anéis entrelaçados como representação simbólica, em alusão à união entre os continentes. Este símbolo também indica a esfera universal do evento que abarca atletas de todo o globo (Lima, Martins e Capraro, 2009).

Em estudo realizado por Parlebas encontramos o indicativo de que os Jogos Olímpicos funcionam como reveladores de grandes tendências culturais e orientações sociopolíticas, já que os jogos valorizam as modalidades e disciplinas esportivas psicomotrizas ao invés de equipe, as práticas de oposição e não de cooperação, os papéis masculinos e femininos convencionais e não os papéis sexuais modernos (Parlebas, 2003). Este cenário reforça a importância do Sistema de Classificação (CAI) no esclarecimento dos distintos grupos de manifestações de jogos e esportes da sociedade atual, permitindo o entendimento, com critérios científicos, do panorama atual. Assim, tal qual no estudo anterior (Silva et al., 2020) esse processo permite investigar se, ao longo das edições dos Jogos Olímpicos, a filosofia do Olimpismo permanece emergente e refletida na prática das disciplinas esportivas.

Os Jogos Olímpicos são divididos em quatro tipos de evento: Jogos Olímpicos de Verão, Jogos Olímpicos de Inverno, Jogos Olímpicos da Juventude de Verão e Jogos Olímpicos da Juventude de Inverno. Sendo o evento de maior porte entre estes, bem como o estudo por Silva et al. (2020), esta pesquisa é destinada apenas aos Jogos Olímpicos de Verão. Como objetivo a obra original apresentou: classificar as provas dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro 2016 à luz da Praxiologia Motriz e de acordo com o Sistema de Classificação de Parlebas, que tem se constituído em um dos relevantes conhecimentos acerca do tema, possuindo instrumentos de análise de jogos e

esportes, evidenciando a sua estrutura e a sua dinâmica de funcionamento (Parlebas, 2001), contrastando com a filosofia do Movimento Olímpico. Desta forma, realizamos um estudo com mesmo objetivo e percurso metodológico, porém voltado à sua atualização, embasando-se então nos Jogos Olímpicos a serem realizados em 2024, na cidade de Paris, França.

Metodologia

A construção metodológica segue os mesmos procedimentos e critérios adotados no estudo original, bem como seu embasamento teórico. Portanto, replica-se o processo investigativo sobre um novo cenário de coleta de dados. Os parâmetros de análise são reapresentados abaixo e, na sequência, os critérios utilizados à coleta de dados. Quanto à amostra, essa já apresenta a atualização para o atual contexto.

A Praxiologia Motriz, também conhecida como Teoria da Ação Motriz, surgiu na França na década de 1960, com o professor Pierre Parlebas. Uma das contribuições da Praxiologia Motriz para o contexto da Educação Física consiste em definir melhor os distintos grupos de manifestações de jogos e esportes com critérios científicos. Segundo Lavega (2008, p.82) “é totalmente errôneo e equivocado fazer juízo de valor sobre as práticas motrizes, buscando ordená-las atendendo a um critério de hierarquia no valor ou importância de tais manifestações”. Parlebas criou critérios científicos de classificação dos jogos e esportes, o Sistema de Classificação- CAI (Parlebas, 2001). Este sistema parte da compreensão dos jogos e esportes de forma complexa e integrada, ou seja, leva em consideração a totalidade, as partes e suas relações recíprocas.

A relação com o meio físico é entendida pela informação que o sujeito deduz sobre este meio material e que implique em uma organização das condutas motrizes em função desse meio. São de dois tipos: estável (ou padrão) e instável (ou incerto). Se o meio físico for conhecido do praticante, como pista de atletismo ou quadras, a informação dada pelo meio é nula, ou seja, o participante não deverá despender esforço para realizar leituras referentes ao meio porque este já será amplamente reconhecido. Inclusive, a legislação esportiva prevê uma padronização do meio. As corridas de atletismo, por exemplo, deverão ser realizadas em espaços próprios, com pisos e medidas regulamentadas. Isso acontece com todos os esportes praticados em meio estável: futebol, voleibol, basquetebol, handebol entre outros.

Já nas atividades de meio instável, o praticante terá que realizar uma constante leitura do meio para adequar suas condutas motrizes a essa prática. Um praticante de surf que não fica atento aos sinais do mar terá poucas chances de obter êxito nesse tipo de prática. A leitura das informações do meio, aqui, é essencial.

No outro critério, relativo às interações entre os participantes, Parlebas nos mostra que existem duas formas básicas de interagir: contra comunicação ou interação de oposição e comunicação ou interação de cooperação. Essas atividades são conhecidas como sociomotrizes, justamente por conterem em sua essência algum tipo de interação. Uma terceira opção seria as atividades desprovidas de interação, ou as atividades psicomotrizes, como o caso do salto em altura ou da corrida dos 100 metros. Da combinação desses critérios é possível construir quatro grandes grupos: 1) sem interação ou psicomotriz; 2) interação de oposição ou sociomotrizes de oposição; 3) interação de cooperação ou sociomotriz de cooperação; 4) interação de oposição e cooperação simultânea ou sociomotriz de cooperação- oposição.

E foi mesclando os critérios relativos ao entorno físico com os critérios relativos à interação que Parlebas chegou às seguintes categorias do sistema de classificação: 1) Sem Interação em meio padrão; 2) Sem Interação em meio

incerto; 3) Cooperação em meio padrão; 4) Cooperação em meio incerto; 5) Oposição em meio padrão; 6) Oposição em meio incerto; 6) Cooperação-Oposição em meio padrão; 7) Cooperação-Oposição em meio incerto. Classificação também conhecido como CAI, que são as iniciais de Companheiro, Adversário e Incerteza. Na sequência são apresentadas as características de cada categoria. Quando houver a ausência de algum dos critérios este será representado com uma linha abaixo da letra correspondente.

CAI: nessa categoria não há interação com companheiros nem com adversários, assim como, também não há incerteza referente ao entorno físico. São exemplos de atividades os lançamentos e saltos do atletismo.

CAI: nesse grupo não há interação alguma com outros participantes, porém há incerteza em relação ao entorno físico. São exemplos as atividades realizadas de forma individual na natureza como escalada e surf.

CAI: refere-se às situações sociomotrizas onde há apenas a interação entre companheiros, em um meio padrão. Como exemplo, têm-se as atividades como patinação em dupla e nado sincronizado.

CAI: corresponde as atividades onde há interação entre companheiros, em um meio instável, como, por exemplo, nas corridas de orientação e no alpinismo em equipe.

CAI: essa categoria se refere às práticas onde há apenas a presença de adversários, realizada em um meio estável, característico de atividades como tênis individual, lutas e esgrima.

CAI: nesse grupo há interação de oposição com adversário, em um meio instável. São exemplos práticos como: maratona, corrida de mountain bike e motocross.

CAI: corresponde as situações sociomotrizas em que há companheiros e adversários, realizadas em meio estável. Nesta categoria encontram-se práticas motrizas como cabo de guerra e futebol.

CAI: nessa categoria há presença de companheiros e adversários interagindo em um meio instável, causador de incertezas, como na atividade busca ao tesouro.

Nessa classificação de Parlebas é importante destacar que as situações motrizas que pertencem a uma mesma categoria têm a mesma importância, independentemente de ser um jogo, esporte ou prática inventada (Lavega, 2008). A partir dessas categorias do Sistema de Classificação de Parlebas apresentadas acima, foi realizada a análise das provas dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro.

Inicialmente foi realizada uma busca no site do Comitê Olímpico Internacional, de onde foram retiradas as respectivas provas dos Jogos Olímpicos de verão para a classificação no CAI. Três autores classificaram cada uma das modalidades conjuntamente. A análise foi revisada pelo quarto autor. Para compreender a lógica interna de cada modalidade e, a partir de tal, realizar a classificação, foram consultadas páginas online oficiais de federações e/ou confederações que dispusessem das informações necessárias. Como nos Jogos Olímpicos Modernos existem provas equivalentes para homens e mulheres, estas foram consideradas como uma mesma prova, como por exemplo, o handebol que possui modalidade masculina e feminina, foi considerado para os fins desta classificação como handebol apenas, sem a distinção de sexo. Vale ressaltar que foram consideradas para classificação as provas que possuem modalidades específicas para um sexo ou outro e as que são realizadas de forma mista. Foram excluídas da análise aquelas provas combinadas as quais não foram possíveis classificá-las devido a estas possuírem diferentes tipos de interação tanto entre os participantes como com o meio físico, como exemplo o decatlon

(composta de 4 corridas, 3 lançamentos e 3 saltos). Cabe destacar que a questão do esporte praticado por homens e/ou mulheres diz respeito à lógica externa, não estando no bojo de análise do CAI. Contudo, são inseridas na presente análise de forma complementar.

Na análise do estudo de Silva et al. (2020), referente aos Jogos Olímpicos de Rio de Janeiro, compuseram a amostra um total de 181 provas, pertencentes a 41 modalidades. Contudo, as muitas alterações ocorridas no programa olímpico trouxeram uma nova configuração ao cenário. Nos Jogos Olímpicos de 2024 serão disputadas 329 provas a partir de 38 modalidades. Tem-se o fato inédito da implementação da equidade de sexo quanto ao número de provas, bem como o aumento das provas mistas (de 18 para 22 em relação aos jogos de Tóquio 2020). A partir da revisão de todas as provas pertencentes ao programa e sua seleção a partir dos critérios supracitados, a amostra do presente estudo se constitui por 176 provas, divididas de forma não linear entre as 38 modalidades.

Resultados e discussão

Seguindo o marco teórico estabelecido no estudo original, a presente pesquisa visa contribuir a um melhor entendimento da situação atual dos Jogos Olímpicos, tema este que vem sendo debatido a partir de diferentes perspectivas e abordado por distintos autores, como: Brohm (1993), Guttmann (1992), Jarvie (2006), Macclancy (1996), Maguire (2005), Mandell (1986), Simons e Jennings (1992). Dentre os pontos mais sensíveis de debate acerca desta problemática, destaca-se a transformação dos Jogos Olímpicos em um dos produtos mais lucrativos do mundo, distanciando-se do ideal desejado no projeto do Barão de Coubertin. Esse processo transformacional alterou de forma marcante as relações estabelecidas entre os atletas e a prática do esporte, transferindo-se de formato amador para o profissional. Da mesma forma, a perspectiva acerca dos Jogos Olímpicos e do Olimpismo pela sociedade afastou-se do entendimento do evento como um patrimônio cultural da humanidade e passou a se tornar um bem de consumo, em alguns casos para uso de poucos privilegiados (Rubio, 2011). Os resultados quanto a distribuição das provas de acordo com o CAI no estudo de Silva et al. (2020) são apresentados na Tabela 1:

Tabela 1.

Esportes Olímpicos de acordo com o CAI em 2016

	Meio padrão (%)	Meio instável (%)	Total (%)
Sem interação	45,9	1,1	47
Cooperação	12,2	0,5	12,7
Oposição	27,6	2,8	30,4
Cooperação-oposição	7,7	2,2	9,9
Total	93,4	6,6	100

A edição seguinte dos Jogos Olímpicos ocorreu em Tóquio, datada de 2020, mas realizada em 2021 por conta da pandemia do coronavírus SARS-CoV-2. Nela, houve a inclusão de cinco novas modalidades: surfe, skate, karatê, escalada esportiva beisebol e softbol (IOC, 2022). Contudo, o karatê, o beisebol e o softbol não foram mantidos no programa olímpico. Para a edição de 2024, uma série de outras importantes alterações foi realizada. Conforme as palavras do presidente do COI, em tradução realizada pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COI, 2020):

“Com esse programa, estamos tornando os Jogos Olímpicos de Paris 2024 adequados para o mundo pós-

coronavírus. Estamos reduzindo ainda mais o custo e a complexidade de hospedar os Jogos. Embora alcancemos a igualdade de gênero já nos próximos Jogos, veremos pela primeira vez na história olímpica a participação exatamente do mesmo número de atletas femininas e atletas masculinos. Também há um grande foco na juventude.”

Desta forma, a próxima edição dos jogos se torna mais enxuta em relação ao número de praticantes, com o total de atletas reduzido a 10.500 (diminuição de 592). “A redução nos 28 esportes foi proporcional e focada naqueles que podem absorver melhor a redução, mantendo a universalidade dos Jogos” (COB, 2022). O outro mote, relativo às medidas de equidade de sexo, será abordado em um segundo momento dos resultados. Quanto às alterações das provas para os jogos de 2024, tem-se as seguintes (COI, 2020):

- Inserção do breakdance, estabelecido como novo esporte olímpico a partir do sucesso nos Jogos Olímpicos da Juventude Buenos Aires 2018.
- 1 novo evento misto de atletismo para substituir a marcha atlética masculina de 50km;
- 1 nova classe de peso feminino no boxe para substituir 1 classe de peso masculino;
- 2 eventos de canoagem slalom extremo que vão substituir 2 eventos de canoagem de velocidade;
- 3 novos eventos mistos na vela (incluindo kitesurfe misto e 470 mistos - barco de duas pessoas), para substituir 1 masculino e 1 feminino 470 - eventos para duas pessoas e o Finn masculino - bote de uma pessoa;
- 1 novo evento de equipe mista skeet no tiro para substituir o evento de equipe mista de armadilha.

A partir de tal, apresentamos a nova análise praxiológica, a partir do CAI, para as provas dos esportes integrantes do programa olímpico para Paris 2024. A Tabela 2 expõem os resultados e traça comparativos acerca do aumento ou diminuição em relação às provas dos jogos de 2016.

Tabela 2.

Esportes Olímpicos de acordo com o CAI em 2024

	Meio padrão (%)	Meio instável (%)	Total (%)
Sem interação	46,8 (+0,9)	1,6 (+0,5)	48,4 (+1,4)
Cooperação	11,9 (-0,3)	0,5	12,4 (-0,3)
Oposição	26,9 (-0,7)	2,6 (-0,2)	29,5 (-0,9)
Cooperação e oposição	7,6 (-0,1)	2,1 (-0,1)	9,7 (-0,2)
Total	93,2 (-0,2)	6,8 (+0,2)	100

■ Aumento em comparação a 2016

■ Diminuição em comparação a 2016

Os resultados encontrados em Silva et al. (2020) são reforçados no presente estudo, pois as práticas sem interação com outros praticantes (psicomotrizes), que já eram maioria, se tornaram proporcionalmente ainda maiores. Estes dados acompanham os achados de Parlebas (2003) ao analisar as provas realizadas nos jogos de 1984. Este cenário

aponta para a característica de individualismo das provas, sendo que as psicomotrizes dependem unicamente do próprio competidor, indo em direção contrária à filosofia do Olimpismo a qual tinha como eixo principal a união e integração dos povos.

Na mesma linha, é perceptível que as Sociomotrizes de cooperação-oposição (modalidades que contêm companheiros e adversários simultaneamente) contemplam somente 9,7% do total das provas. Mesmo com a pouca significância destas modalidades no programa olímpico, elas aglutinam esportes que estão entre os mais praticados e de maior visibilidade no mundo, caso do futebol, voleibol e basquetebol (Silva Matias e Greco, 2012).

Acerca do critério referente ao ambiente de prática do esporte, os resultados também pouco se diferenciam do estudo de Silva et al. (2020). As provas realizadas em meio instável, nas quais o praticante tem que realizar constante leitura do meio para adequar suas condutas motrizes (Ribas, 2014), apresentam um volume reduzido de 6,8%. Um sutil aumento de 0,2% se dá, principalmente, pela inclusão do surf, pois as provas sociomotrizes em meio instável apresentam redução em seu total.

Com relação à distribuição das modalidades de acordo com o sexo, os resultados de Silva et al., (2020) indicaram que os Jogos Olímpicos ainda privilegiavam os homens quanto ao número de provas disputadas, ainda que sejam percebidos muitos avanços históricos em relação ao aumento da participação feminina. A Figura 1 apresenta os achados sobre a temática nos jogos de 2016:

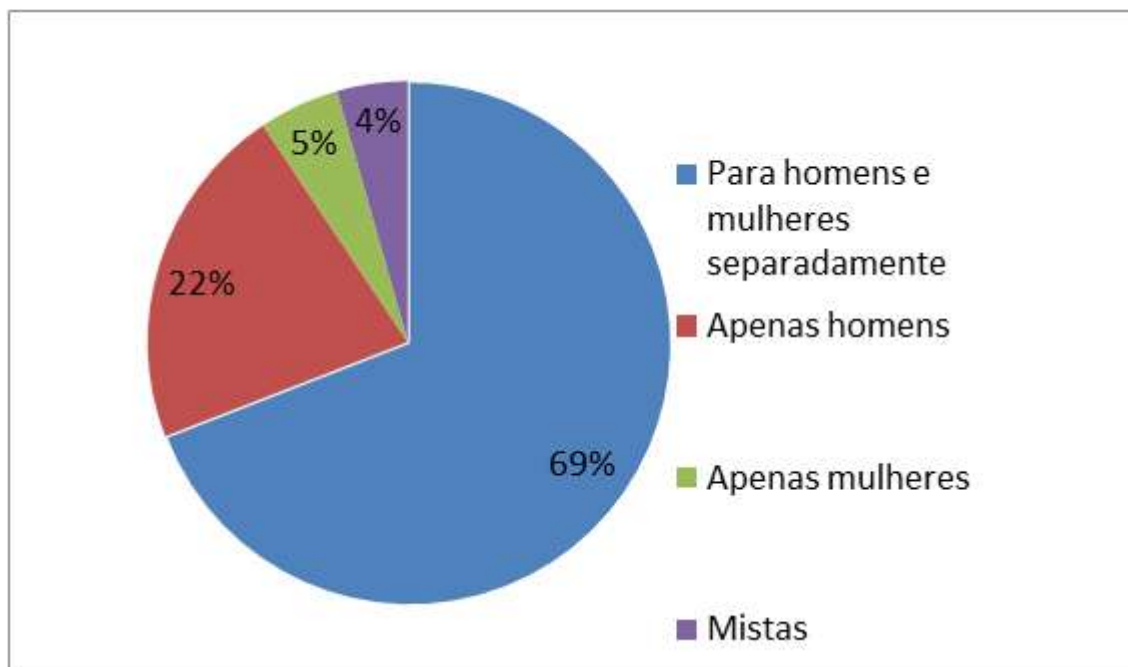


Figura 1. Distribuição das provas por sexo nos jogos de 2016

Na edição seguinte dos jogos, em 2020, houve um novo avanço na equiparação das provas para homens e mulheres. Conforme o COI (2020), nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020, a divisão da participação dos(as) atletas foi

de 51,2% e 48,8% para provas masculinas e femininas, respectivamente. Para a edição seguinte, um novo movimento é posto em prática para a equiparação de proporcionalidade. Portanto, a divisão será 50% de atletas homens e outros 50% de mulheres, com o aumento de provas mistas de 18 para 22 em relação à edição anterior. A Figura 2 apresenta a distribuição das provas entre masculinas, femininas e mistas.

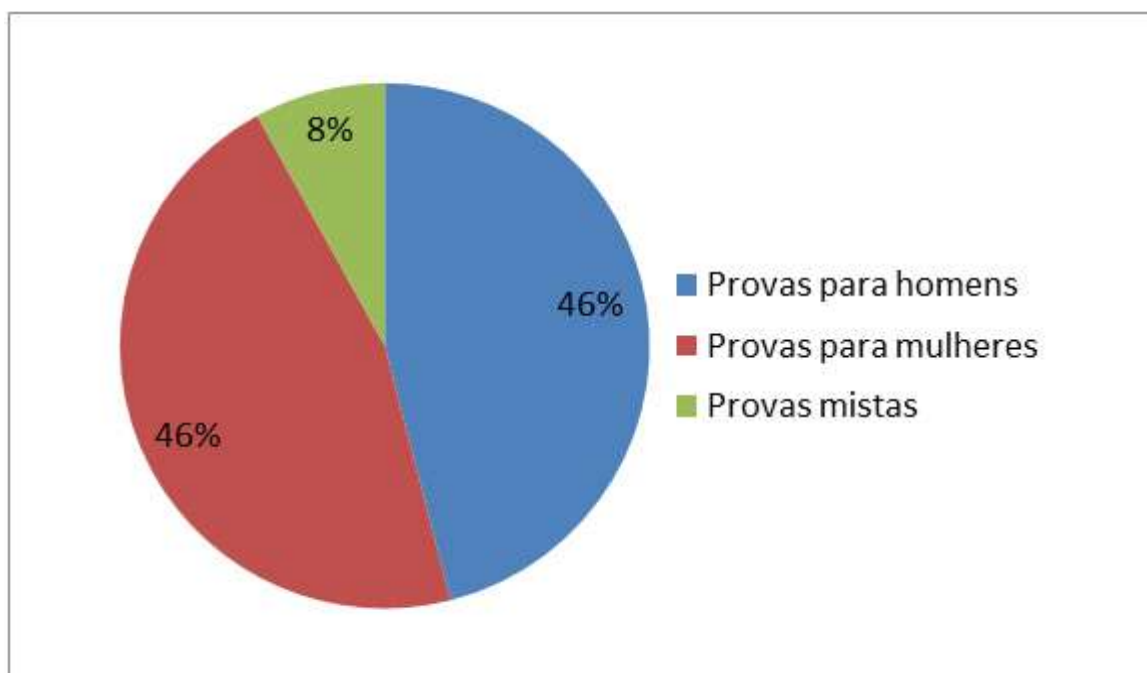


Figura 2. Distribuição das provas por sexo nos jogos de 2024

Os resultados ressaltam o ganho de espaço do esporte de mulheres ao longo da existência dos Jogos Olímpicos. Nos eventos da Grécia Antiga a participação feminina era proibida, pois a competição era exclusiva para homens de famílias nobres (The Olympic Museum Educational And Cultural Services, 2013). A participação feminina tem seu primeiro registro apenas nos Jogos Olímpicos da Era Moderna, no ano de 1900. Nos jogos de 2004 elas já correspondiam a 40,7% do total de atletas (Da Costa e Miragaya, 2006). As provas voltadas às mulheres eram somente cinco nos Jogos de 1900, evoluindo para 25 em 1952, 124 em 2004, 127 em 2008 e reduzindo-se a 123 em 2012 (Ribeiro et al., 2013). Nesta pesquisa, evidenciamos que a participação feminina volta a expandir-se, com 142 provas em 2016 e, para os Jogos de Paris 2024, contando provas exclusivamente para mulheres e mistas, chega-se ao número recorde de 175 provas.

Considerações finais

Ao realizarmos uma nova análise sobre os Jogos Olímpicos, percebemos que muitas tendências observadas na edição de 2016 se mantêm. Desde a criação dos jogos modernos, pelo Barão de Coubertin, muitas alterações ocorreram em diferentes elementos do evento. Se tratando de um megaevento, muitas esferas da sociedade criaram relações e exerceram influências no que diz respeito às Olimpíadas para além do âmbito unicamente esportivo. Considerando o esporte como um dos grandes fenômenos culturais da sociedade contemporânea, suas características são nutridas de muitas semelhanças com as do contexto em que está inserido.

Para contribuir a compreensão de alguns elementos relativos a esse amplo contexto, a Praxiologia Motriz situa-se enquanto uma importante base científica para que se analise as estruturas esportivas do evento. Percebemos a predominância das provas puramente individuais (psicomotrizas) e a pouca incidência de esportes praticados em meio instável. Um grande destaque se deu no aumento das provas destinadas às mulheres, que atingiram a mesma proporção das masculinas.

Referências

Brohm, J.M. (1993). *Las funciones ideológicas del deporte capitalista*. In: *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

COB. Comitê Olímpico Brasileiro. COI anuncia o programa dos Jogos Olímpicos Paris 2024. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/galerias/noticias/coi-anuncia-o-programa-dos-jogos-olimpicos-paris-2024/>

Da Costa, L.P.; Miragaya, A. (2006). *Estatuto da participação feminina nos jogos olímpicos*. Apresentado no X Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer, Educação Física e Dança. Curitiba.

Guttmann, A. (1992). *History of the modern games*. Champaign: University of Illinois.

IOC. International Olympic Committee. Sports. Disponível em: <https://olympics.com/en/sports/>

Jarvie, G. (2006). *Sport, culture, and society*. London: Routledge.

Lavega, P. (2008). *Classificação dos jogos, esportes e as práticas motrizes*. In: Ribas, J. F. M. (Org.). *Jogos e esportes: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz*. Santa Maria: Ed. da UFSM.

Lima, M. A.; Martins C. J.; Capraro, A. M. (2009). *Olimpíadas modernas: a história de uma tradição inventada*. *Pensar a Prática*, v. 12, n. 1, p. 1-11.

Machado, R. P. T. (2012). *Valor cultural e ético do "espetáculo esportivo" na Grécia antiga*.

PODIUM: *Sport, Leisure and Tourism Review*, v. (1), nº. 1. p. 47-65.

Macclancy, J. (1996). *Sport, identity, and ethnicity*. Oxford: Berg.

Maguire, J. (2005). *Power and global sport: zones of prestige, emulation, and resistance*. London: Routledge.

Mandell, R.D. (1986). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Mazzei, L. C.; Oliveira, N. S.; Junior, A. J. R.; Bastos, F. C. (2013). *Uma análise da produção acadêmica brasileira em marketing esportivo enquanto área multidisciplinar*. *Revista Brasileira de Marketing*, v. 12, n. 4, p. 183-200.

Olympic Programme Games of the XXXII Olympiad – Tokyo 2020. (2019). Disponível em: <https://www.olympic.org/tokyo-2020>. Acesso em 03/12/2019.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad*. *Léxico de Praxiología motriz*. Institut National du Sport et de l'Éducation Physique. Barcelona: Paidotribo.

Parlebas, P. (2003). Elementos de sociología del deporte. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

Ribas, J.F.M. (2014). Praxiologia Motriz e voleibol: elementos para o trabalho pedagógico.

Ijuí: Editora Unijuí.

Ribeiro, B. Z.; Felipe, M. C. R.; Silva, M. R.; Calvo, A. P. C. (2013). Evolução histórica das mulheres nos Jogos Olímpicos. Lecturas, Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v.18, n. 179.

Rubio, K. (2010). Jogos Olímpicos da era moderna: uma proposta de periodização. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v.24, n. 1, p.55-68.

Rubio, K. (2011). A dinâmica do Esporte Olímpico do Século XIX ao XXI. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v.25, p.83-90.

Silva Matias, C.J.A.; Greco, P.J. (2011). De Morgan ao voleibol moderno: o sucesso do Brasil e a relevância do levantador. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 10, n. 2, p.49-63.

Salva, L.M.; Silva, S.D.; Marques Filho, C.V.; Ribas, J.F.M. (2020). Os Jogos Olímpicos sob a ótica da Praxiologia Motriz. Acción Motriz, n. 24, p. 37-41.

Simons, V.; Jennings, A. (1992). Los señores de los anillos. Barcelona: Ediciones Transparência.

The Olympic Museum, (2013). The olympic museum educational and cultural services. Lausanne: Editor IOC, 3rd edition.

ANÁLISIS DE LOS GESTEMAS EN EL VOLEIBOL DE PLAYA: REVISIÓN DE LA LITERATURA

ANALYSIS OF GESTURE IN BEACH VOLLEYBALL: LITERATURE REVIEW

Autores:

Óscar David Romero Fernández. Universidad Santo Tomás, Colombia. oscarromerof@usantotomas.edu.co

Luis Enrique Jiménez. Universidad Santo Tomás, Colombia. enriquejg2020@gmail.com

Isabel Adriana Sánchez. Universidad Santo Tomás, Colombia. isabel.sanchez@usta.edu.co

Recibido: 22.12.2022

Aceptado: 15.12.2023

Resumen:

Las acciones técnicas son el eje principal para poder llevar a cabo acciones dentro de las disciplinas deportivas. Esta es fundamental y resulta importante si es entrenada y sincronizada por medio de esquemas automatizados, los cuales en su gran mayoría de acciones vienen desde señales y gestos referentes a la comunicación no verbal. El objetivo de la presente revisión es establecer los gestemas que se presentan en el voleibol de playa, permitiendo comprender de manera clara los procesos de comunicación no verbal empleados por los jugadores y que se convierten en mecanismos eficientes y eficaces en torno al rendimiento deportivo. Se siguió una ruta de trabajo bajo el protocolo PRISMA. La búsqueda de artículos se realizó en las bases de datos de Science Direct y Scopus, con una ventana de tiempo en años comprendida desde el 2012 al 2022 con un resultado de 5 artículos. Los resultados refieren de un número reducido de investigaciones en el apartado praxiológico. Se estableció una ficha de análisis desde la praxiología para poder caracterizar de mejor manera el deporte, así como una codificación de señas que ejecuta el compañero, para que el jugador que realiza el servicio tenga claro lugar y técnica a emplear. La comunicación no verbal es un apartado en donde las señas, mímicas o indicaciones son parte fundamental de la estrategia y táctica utilizada en el voleibol de playa.

Palabras clave: Servicio, gestema, comunicación no verbal, voleibol de playa.

Abstract:

The technical actions are the main axis to be able to conduct actions within the sports disciplines. This is fundamental and it is important if it is trained and synchronized through automated schemes, which in many actions come from signals and gestures related to non-verbal communication. The objective of this review is to establish the gestures that occur in beach volleyball, allowing a clear understanding of the nonverbal communication processes used by players and that become efficient and effective mechanisms around sports performance. A work route was followed under the PRISMA protocol. The search for articles was conducted in the Science Direct and Scopus databases, with a time window in years from 2012 to 2022 with a result of five articles. The results refer to a reduced number of investigations in the praxiological section. An analysis form was established from praxeology to better characterize the sport, as well as a code of signs executed by the partner, so that the player who performs the service has a clear place and technique to use. Non-verbal communication is a section where signs, gestures or indications are a fundamental part of the strategy and tactics used in beach volleyball.

Keywords: Serve, gesture, non-verbal communication, beach volleyball.

Introducción

Con el pasar del tiempo, son varios los deportes que han surgido a respuestas de motivaciones e iniciativas diferentes por parte de los seres humanos que buscan formarse, divertirse o competir; dichas versiones en las disciplinas suelen manifestarse de manera general como variante en algún juego o deporte ya establecido. Este es el caso del voleibol playa, quién data sus orígenes con base en el voleibol de piso; Inchuchala y Sandoval (2016) afirman que este surgió aproximadamente sobre los años de 1927 en las playas de California y que se planteó en su momento como una variante recreativa. En lo que corresponde para mencionada disciplina, Zambrano (2021) lo define como un deporte jugado por dos equipos, conformado cada uno por dos jugadores, donde disputan puntos de manera frecuente en una cancha de arena dividida por una malla. Su objetivo radica en que cada equipo debe procurar enviar de manera regular el móvil por encima de la red, intentando que este caiga en la cancha del oponente y a su vez evitando que el mismo caiga en el espacio propio.

Teniendo en cuenta la contextualización realizada, se puede entender que el voleibol de playa es un deporte explosivo pues como lo menciona Rivero (2012), se requiere de acciones acíclicas, las cuales integran en gran manera la velocidad de reacción y ejecución, por lo cual, es pertinente involucrar los elementos elásticos referentes a los músculos implicados: los extensores de piernas, brazos y hombros. De igual manera y en concordancia con lo establecido por Arruda (2014) se necesita un alto rendimiento de manera específica, en aspectos como la fuerza, la velocidad de los movimientos, la flexibilidad y la agilidad en hombros, muñecas, cintura y rodilla; por lo que la caracterización de los jugadores debe estar basada en una composición corporal adecuada, la estatura y los pliegues cutáneos, ya que si estos se encuentran dentro de los rangos óptimos, ayudarán a que los jugadores puedan desempeñar y rendir físicamente de la mejor manera.

Revisando el deporte desde la praxiología, su lógica interna lo caracteriza como un deporte de conjunto, con interacción socio-motriz, es decir, una comunicación constante con el compañero; esta se desarrolla principalmente con gestemas, los cuáles se pueden definir según Parlebas (2001) citado por Fagundes y Magno (2017), como un signo motor, a modo de seña, gesto o indicación que le permite al deportista estar atento y preparado para reaccionar a lo que sucede en el entorno, al adversario y a su propio equipo, con la finalidad de obtener la mejor posible respuesta frente a las circunstancias que se le presenten. Precisamente con respecto a las reacciones que se tienen en el juego, Turpin et al (2007), manifiesta la importancia de las interacciones entre compañeros con base en las dinámicas de juego, arraigadas desde los gestemas, pues es una manera rápida de enviar indicaciones al compañero buscando una reacción óptima y oportuna.

Los deportes de conjunto establecen redes de comunicación claves, es decir aquella relación que se establece entre los compañeros se puede llegar a considerar como atributo o punto débil; Saravi (2007) manifestó que "todo juego colectivo se organiza en función de las interacciones motrices que aseguran las relaciones entre jugadores. Sobre la trama de las comunicaciones motrices... se va a tejer la dinámica socio motriz del juego". La importancia de los gestemas radica en que estos son reconocidos como elementos de la comunicación no verbal; en una entrevista documentada a Parlebas, Saravi (2015), sintetizó que el foco de atención debe ser la expresión del cuerpo, la postura o un simple gesto y su reacción, es decir, no es relevante observar el gesto por sí solo, por el contrario, el análisis debe orientarse en la acción realizada y la acción determinada que desencadena.

En cuanto al gesto técnico del saque su importancia radica en la postura que tienen autores como Castro et.al (2014) citado por (Oliveira y Ribas, 2019), en donde estos le brindan el rótulo como la primera arma de ataque, persiguiendo desestabilizar el sistema defensivo del equipo contrario y dificultar el gesto de la recepción de manera

rápida y eficaz. En la actualidad existe de manera establecida a modo de reglamento visual, un manual el cual es explicado por Rodríguez, Jiménez y Sánchez (2012) en donde las señales con los dedos buscan determinar las respuestas frente a la interacción entre saque y bloqueo, por ejemplo, se puede llegar a indicar si el servicio conviene jugar con la jugadora de la derecha o de la izquierda. A su vez, se puede orientar la zona a cubrir, pues la seña de un dedo orienta a la persona a defender la línea, mientras que, si se realiza con los dos, la zona a cubrir será la diagonal. Por otro lado, el puño indica que al momento en que el adversario interactúe con el pase, la persona encargada del bloqueo retrocede de la red. Por último, los tres dedos enseñan al compañero que el bloqueo se realizará únicamente en la dirección del balón.

Esta visión de los deportes desde la praxiología hace revisar y analizar aspectos que en un paneo general parecen pasar desapercibidos, sin embargo, las tendencias actuales de formación y de rendimiento hacen que el estudio de las disciplinas sea mucho más riguroso y minucioso, por lo que el más pequeño y simple detalle puede generar un resultado positivo o negativo. Por esta razón, el objetivo del presente estudio es realizar una revisión de la literatura que permita establecer los gestemas que se presentan en el voleibol de playa, a fin de comprender de manera clara los procesos de comunicación no verbal empleados por los jugadores y que se convierten en mecanismos eficientes y eficaces en torno al rendimiento deportivo.

Metodología

Tipo de estudio

El presente estudio se encuentra definido como un planteamiento con carácter descriptivo, siguiendo una ruta metodológica de búsqueda, recolección, clasificación, síntesis y análisis de la información.

Protocolo

La presente revisión de literatura se realizó siguiendo los lineamientos pertinentes con referencia al protocolo PRISMA, el cual es una guía que se ajusta a revisiones sistemáticas y metaanálisis de información.

Criterios de elección

Para los criterios de elección, no se tuvo en cuenta una ventana de tiempo determinada, pues en referencia y acorde al conocimiento y enfoque del asunto a investigar, no es un tema con un registro importante en cuanto a cantidad de artículos. De igual manera, dichos estudios deben cumplir con las características de tipo: revisiones sistemáticas y de literatura, así como artículos de intervención en donde se tenga alguna participación con población o en las que se realice observación con respecto al gesto técnico del saque en voleibol de playa. Por último y en referencia a la disciplina deportiva, la población suele oscilar entre edades entre los 17 y los 45 años, pues en este rango, se cuenta con la capacidad física y técnica que brinde posibilidades e interacciones de juego cercanas al alto rendimiento.

Para la presente revisión, se llevó a cabo la búsqueda de artículos, textos con rótulo científico e información en las siguientes bases de datos: Science Direct y Scopus. Cabe resaltar que el buscador Google Académico, fue utilizado con el fin de obtener el acceso a dos de los artículos seleccionados desde la lectura del abstract.

Tabla 1. Descripción estrategia PICOS

Descripción estrategia PICOS	Indicadores
Población (population)	Jugadores de vóley playa de ambos géneros, con edades entre los 17 y 45 años con experiencia mínima de juego de un año, sin importar el nivel de competencia.
Intervención (Intervention)	Todos los textos que analizan y observan el voleibol de playa desde el enfoque praxiológico, la comunicación no verbal, la estrategia y la táctica en referencia a las acciones técnicas de la disciplina
Comparación (Comparasion)	Textos que comparen acciones técnicas desde los gestemas o la comunicación no verbal, bien sea por géneros o con el voleibol de piso.
Resultados (Outcomes)	Se consideraron estudios que reporten resultados con valores de significancia estadística, tamaño del efecto, medidas de tendencia central, opiniones de expertos, entrenadores y/o jugadores, así como puntos en común en referencia a posturas relativas al análisis o entrenamiento de la disciplina deportiva
Estudios (Study)	Revisiones sistemáticas, narrativas o de la literatura; estudios observacionales, estudios cualitativos o estudios descriptivos de corte transversal

Fuente: Elaboración propia

Se tuvo como referencia una ruta estratégica con referencia a las variables: population, intervention, comparison, outcomes and studies conocida (PICOS) como procedimiento de búsqueda de información. A su vez, se emplearon términos en la indagación como: volleyball AND beach AND serve AND gesture. Siguiendo la estructura PICOS, la población para tener en cuenta fueron jugadores de vóley playa de ambos géneros, con edades que oscilan en el rango entre 17 y 45 años y que contarán con experiencia mínima de un año sin importar el nivel competitivo. En cuanto a la intervención es importante resaltar que se tuvieron en consideración todos aquellos textos que analicen y realicen observación del voleibol de playa desde el enfoque de la praxiología, en referencia a los gestemas, la comunicación no verbal, la estrategia y la táctica con respecto a las acciones técnicas ejecutadas en dicho deporte. Para la comparación, se confrontaron las ejecuciones técnicas desde los gestemas y/o comunicación no verbal bien sea por géneros o con el voleibol de piso. En referencia a los resultados, se buscó abarcar todos aquellos textos con aporte desde la significancia estadística, el tamaño del efecto, medidas de tendencia central y opiniones de entrenadores, jugadores o personas con un rango de experticia deportiva reconocida desde su perfil profesional y que aporten puntos de vista y posturas para el entrenamiento en el voleibol de playa.

Nivel de evidencia y grados de recomendación

Con el fin de poder analizar los artículos se empleó la escala de jerarquización dictada por la Canadian Task Force on Preventive Health Care (CTFPHC), dando lectura completa a los artículos seleccionados para la presente revisión literaria con el fin de poder clasificar los mismos en dos escalas. La primera, referente a los grados de recomendación, en donde se reportan desde la A hasta la letra I, siendo A y B como aquellos casos en donde hay una evidencia suficiente y se pueden llevar a cabo acciones y la letra I en donde se manifiesta que no existe ni cantidad ni calidad con miras a dar una posible recomendación. A su vez, para el nivel de evidencia e interpretación de los tipos de estudio, su clasificación va desde I a III, siguiendo las denominaciones de mayor a menor calidad según la validez y calidad de metodología.

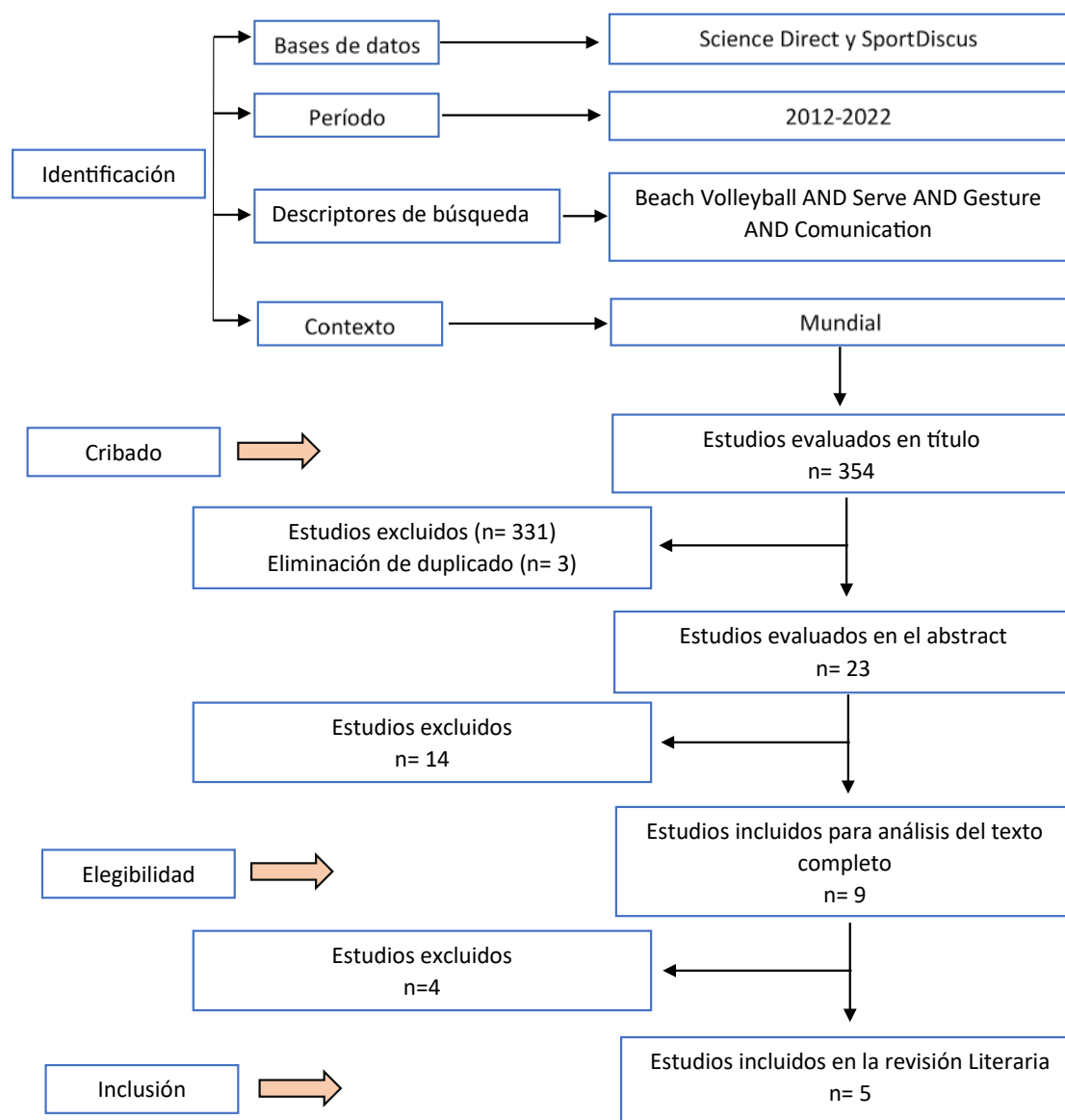


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para sistematizar la selección de estudios.

Resultados

Los estudios que fueron seleccionados ($n=5$) para el análisis correspondiente tuvieron la finalidad de establecer los gestemas que se presentan en el voleibol de playa y que permitan comprender de manera precisa y coherente los mecanismos de comunicación no verbal; por esta razón, aquellos en donde la observación y el foco de intervención se detuvo en aquellas pautas puntuales referente a gestos y señas corporales son pieza fundamental y por lo tanto estos se relacionan en la Tabla 2.

Tabla 2. Características de los estudios sistematizados

N.º	Autor	Población	Tipo de estudio	Método	Resultados	NE	GR
1	Rodríguez, Jiménez y Hernández	No específica	Descriptivo observacional	Ficha de análisis praxiológico y de indicadores estructurales y funcionales	Se aportan las principales variables de interacción con el compañero y contra los adversarios en las que se identifican orientaciones para el reparto de responsabilidades entre los dos jugadores de cada equipo. En el caso de la interacción con el compañero, la comunicación gestual y verbal conforman los cimientos sobre los que se construye el juego colectivo y se puede desarrollar una estrategia. En esta dinámica de comunicación el jugador que no tiene el balón adquiere un gran protagonismo, ofreciendo pautas espaciales (hacia dónde dirigir el balón) y temporales (cuándo hacerlo).	III	I
2	Alvarado y López	No aplica	Revisión bibliográfica	Protocolo PRISMA	Para los hombres el saque potente es el preferido en busca de poder generar un desequilibrio al equipo rival; mientras que para las mujeres se suele elegir saque flotante. Todos los resultados de la revisión se muestran desde criterios cuantitativos; de igual manera, refieren en torno a la técnica, potencia y ubicación. Ninguno tiene en cuenta la dinámica de gestema y acción técnica.	II-3	E
3	Olivia Schlappi-Lienhard & ,Ernst-Joachim Hossner	19 jugadores de defensa de voleibol de playa. 7 medallistas olímpicos (oro) y 6 campeones mundiales	Estudio cualitativo	Entrevista semiestructurada	La toma de decisiones en el voleibol de playa depende de las características del oponente, el contexto externo, la situación, los movimientos del rival y la intuición. Se afirma que patrones de miradas y de señas visuales generan tendencias que indican estrategias de miradas óptimas, que respaldan	-	-

4	Huttermann, Van der Kamp y Memert	25 participantes *23 hombres (22 diestros-1 zurdo) Edad promedio 25,9 años	Analítico	Grupos de experimentación	una excelente decisión. Se destaca de igual manera, la interacción entre el comportamiento de la mirada, la información visual y el conocimiento específico de dominio. Con un desplazamiento de uno de los jugadores rivales que corresponde a casi medio metro en la pista, los participantes eran claramente conscientes de que el equipo receptor no estaba posicionado de forma neutral. Sin embargo, las desviaciones más pequeñas de la posición neutral generalmente pasaron desapercibidas, excepto en algunos participantes que también percibieron desplazamientos correspondientes a 10 y 12 cm. En otras palabras, para desplazamientos inferiores a 10 cm (es decir, <15 píxeles) los participantes creían que el equipo contrario estaba posicionado neutralmente; y por lo tanto tenían que decidir a qué área servirían la pelota.	III	I
5	Raiola y Di Tore	10 competencias aleatorizadas en Nápoles División C Femenina.	Descriptivo	1.Revisión especializada de literatura 2. Observación 3. Investigación 4. Grupo focal	Modelo Karl Buhler's: Emisor---Mensaje---Receptor. Modelo reunido de comunicación: Emisor---Código de contexto---Canal de comunicación---Receptor. Modelo sistémico de comunicación: Decodificación mensaje no verbal: La decodificación de los signos de las expresiones faciales es funcional cuando se realiza en el mismo equipo y se implica la comunicación entre los compañeros de equipo o entre el entrenador y los atletas sobre las intenciones tácticas, estrategias y problemas de juego. En voleibol de piso el colocador	III	I

utiliza unos signos convencionales: Suele utilizarse el dedo índice; el dedo medio y el índice, pulgar e índice y pulgar y dedo meñique. La decodificación llega a ser diagnóstica cuando analiza en profundidad, las señas, gestos, movimientos del equipo contrario.

Fuente: Elaboración propia. NE: Nivel de evidencia, GR: Grado de recomendación. Nivel III para opiniones de expertos, basados en la experiencia, estudios descriptivos o informes de comités de expertos. Nivel II-3 evidencia a partir de comparaciones en el tiempo y/o resultados sin asignación aleatoria. GR: Grados de recomendación. I: existe evidencia insuficiente (en cantidad y calidad). E: Existe buena evidencia para recomendar.

La sistematización de la información reporta un total de 5 artículos, dentro de los cuales se referencian: autores, la población señalada en el texto que corresponda, una identificación del tipo de estudio realizado, el método que se llevó a cabo con el fin de dar respuesta al objetivo de las investigaciones y por último los resultados pertinentes. Es así como la mayoría de los artículos seleccionados son investigaciones que corresponden a estudios descriptivos y observacionales; en uno de ellos se plantea una ficha de evaluación praxeológica que busca en primera medida caracterizar al voleibol de playa desde esta ciencia deportiva para la comprensión total del juego. En el otro, una intervención en donde se buscó por medio de la visualización revisar las diferentes percepciones que se pueden llegar a tener al momento de ejecutar el saque, teniendo como referencia la identificación del lugar en donde se llegan a situar los jugadores que hacen de defensas. A su vez, aparece una revisión de literatura realizada con base en diferentes aspectos técnicos, dedicando un apartado especial en el servicio y el uso que este ha tenido desde la investigación, abarcando características tales como: golpe más utilizado, zona de cancha predilecta y técnica utilizada.

Teniendo en cuenta la comunicación no verbal y el apartado praxiológico, es oportuno referenciar un estudio cualitativo y un estudio teórico-argumentativo con apartado descriptivo. En el primero, a través de una entrevista semiestructurada, se busca indagar más a profundidad todos aquellos apartados que no suelen ser vistos o analizados desde la parte cuantitativa. El artículo restante, plantea y describe un modelo de comunicación y la evolución que este ha tenido según la postura de diferentes autores, en referencia al entrenamiento y la competencia.

Discusión

Considerando el objetivo de la presente revisión de literatura, se consiguió la identificación de un total de 5 estudios consultados, resumidos en dos experimentales, una revisión literaria, un estudio cualitativo y un teórico-argumentativo descriptivo. Dentro de estos, se hallaron recomendaciones, afirmaciones, cuestionamientos y posturas en referencia a la acción técnica del servicio, dada su importancia dentro del desarrollo lógico del juego, pues como lo afirma Rodríguez, Jiménez y Hernández (2012), esta es la primera acción dentro de cualquier secuencia de juego. Como primera connotación importante, en la mezcla de criterios como el servicio, los gestemas y la comunicación no verbal, son pocos los estudios que se han llevado a cabo, lo que otorga un número demasiado limitado de resultados con respecto a este foco de investigación. Por tal motivo, se muestra la necesidad de aumentar las investigaciones desde los aspectos praxeológicos.

Expuestas las causas anteriores, la postura de Raiola y Di Tore (2012) tiene un peso significativo pues dentro de la contextualización y aterrizaje investigativo en torno al voleibol de playa, se dice que existen acciones que no son cuantificables, como las decisiones e indicaciones que se pueden llegar a dar en un tiempo tan corto como el que emplea el servicio. De igual manera y teniendo como referencia estudios realizados por García y Molina (2015) y Jiménez, Penichet, Carbonell, Cabrera y Pérez (2014) se marca una tendencia en donde las variables investigadas, parten desde la técnica utilizada, la zona de ataque más utilizada y la potencia, algo que se evidencia y está en concordancia con la revisión de literatura realizada en el último tiempo por Alvarado y López (2022), en donde los resultados en torno a la acción técnica del servicio se manifiestan desde el tipo de saque predilecto.

Estudios como los realizados por Hutterman, Van der Kamp y Memert (2016) en donde se mostró material fotográfico y se variaba la posición de los jugadores del equipo rival, demostró que las diferencias según el lugar de colocación eran un condicionante para elegir el tipo de saque y lugar hacia dónde dirigir el balón; estudios como este pueden servir de referencia para ser replicados con las características praxeológicas de los gestemas con el fin de poder revisar su influencia y eficacia de la comunicación entre las duplas en el voleibol de playa.

Por último, Olivia Schlappi-Lienhard & Ernst-Joachim Hossner (2015) argumentan que la importancia de la toma de decisiones está en dependencia de las características del rival, los ítems referentes al contexto y situaciones que se presentan, los movimientos del rival y hasta la intuición que demuestran los jugadores. Es así como determinados patrones de miradas y señas juegan un papel fundamental con referencia a elegir la mejor acción posible y que corresponda a la circunstancia que se presenta. Los modelos de comunicación han tenido una evolución según las posturas de sus diferentes intérpretes, sin embargo, el expuesto por Raiola y Di Tore (2012) explicando el llamado "modelo sistémico de comunicación" (Claude Shannon-Warren Weaver) es de vital importancia, pues se caracteriza y tiene como base un canal entre los individuos que intervienen, un mensaje y señal inicial, así como un mensaje y señal final, llegando a codificar señas con los dedos índice, meñique y pulgar que responden a estrategias y una táctica adoptada.

Consideraciones finales

Dentro del proceso de revisión de literatura se establece como una limitación la cantidad de artículos e investigaciones en referencia a los gestemas y la relación que existe entre la seña utilizada y la eficacia del servicio. Dicho lo cual, la recomendación gira en torno a establecer una ficha praxiológica, que permita apuntar y contabilizar los gestemas utilizados y la resolución del saque de las duplas a evaluar.

Por último, hay que reconocer que por parte de la comunidad investigativa en torno al voleibol de playa y en lo que concierne a la acción técnica del servicio, los objetivos solo se plantean desde el acierto y error, por lo cual, se recomienda tener como soporte metodológico revisar criterios praxiológicos con el fin de tener una mirada mucho más amplia y objetiva para la disciplina deportiva.

Referencias

- Alvarado, R. y López, A. (2022). *Análisis de los factores técnico-tácticos en vóley playa: una revisión sistemática. Cultura, ciencia y deporte*. 17(52). 15-35.
- Noël, B., Hüttermann, S., Van der Kamp, S & Memmert, D. (2016) *Cortejando en la playa: cómo la posición del equipo influye implícitamente en la toma de decisiones en los saques de voleibol de playa. Revista de psicología cognitiva*. 28:7, 868-876. DOI: 10.1080/20445911.2016.114847

De Arruda, M. (2014). Rendimiento físico de jugadores de Vóley playa en superficie rígida y de arena. *Revista Peruana de ciencia de la actividad física y del deporte*, 1(1), 5-5.

Fagundes, F., y Magno, J., (2017). A decisão motriz do levantador no voleibol: Revisão de literatura e sistematização para ensino-aprendizagem segundo a Praxiologia motriz. *Movimento Revista de educação física da UFRGS*. 23(4). pp. 1161-1176. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71854>

Inchuchala, E y Chantrez, D. (2016). Caracterización morfológica y motora de las jugadoras de voleibol playa del circuito nacional colombiano. (Tesis de pregrado). Universidad del valle. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10893/9523>

Rivero, J. C. (2012). Ejercicios para el mejoramiento de la resistencia especial en las atletas de la categoría 14-15 años del equipo femenino de voleibol de playa de la EIDE" Ormani Arenado" de la provincia de Pinar del Río. *Educación física y deportes*. (164). 3-7.

Rodríguez, A. M., Alcaraz, J. M., Calero, B. J. C., Turpin, J. A. P., & Ramón, P. E. A. (2017). La pliometría en el voleibol femenino. *Revisión Sistemática. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 208-213.

Oliveira, R. V. D., & Ribas, J. F. M. (2019). A lógica interna do voleibol sob as lentes da praxiologia motriz. *Journal of Physical Education*, 30. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3073>

Raiola, G y Di Tore, A. (2012). Comunicación no verbal y voleibol: Una nueva forma de abordar este fenómeno. *Revista mediterránea de ciencias sociales*. Doi:10.5901/mjss.2012.v3n2.347

Rodríguez, J., Jiménez, F., y Hernández, J. (2012). Análisis estructural y funcional del vóley-playa: Orientaciones para la interpretación de la acción de juego. *Revista acción motriz*. 9. 16-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994314>

Saraví, J. R. (2007). *Praxiología Motriz: un debate pendiente*. Educación Física y ciencia, 9.

Saraví, J. R. (2015). La praxiología motriz como contenido de la formación docente en educación física. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 4.7

Schlappi, O y Joachim, E. (2015). Toma de decisiones en defensa de voleibol de playa: Factores cruciales derivados de entrevistas con expertos de primer nivel. *Psychology of Sport and Exercise*. 16. 60-73. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.07.005>

Zambrano, R. *Voleibol: Una visión didáctico-metodológica*. Editorial: Ediciones Usta. Bogotá-Colombia.

ENTRENAMIENTO A TRAVÉS DE LA DIMENSIÓN MOTRIZ PARA EL REMATE EN EL FÚTBOL CON LA PIERNA NO PREFERENTE EN NIÑOS DE 11 Y 12 AÑOS

TRAINING THROUGH THE MOTOR DIMENSION FOR SHOOTING WITH THE NON-PREFERRED LEG IN 11 AND 12 YEARS OLD CHILDREN IN SOCCER.

Autores: Autores:

Rodríguez Sarmiento E. M. RCD Mallorca de Bogotá: Colombia. Correo electrónico Edwin.rodasar@gmail.com

Niño Villamarín, E. A. RCD Mallorca de Bogotá: Colombia. Correo electrónico.andressx789@gmail.com

González Vanegas, J. D. RCD Mallorca de Bogotá: Colombia.

Recibido:08.06.2023

Aceptado:15.12.2023

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar la incidencia del plan de entrenamiento para el remate en el fútbol con la pierna no preferente. Para ello, se realizó un estudio en la categoría infantil (11 y 12 años) de la escuela RCD Mallorca Bogotá, en la cual se evalúa por medio de un pretest y post test, la coordinación motriz para la ejecución del remate, a través de la adaptación de la prueba No. 4 del test de coordinación motriz 3JS; posteriormente se diseña y aplica un plan de entrenamiento de elaboración propia, que se centró en la dimensión motriz desde tres estructuras: estructura coordinativa, estructura cognitiva y estructura técnico-táctica. La estadística de los datos se analizó mediante el programa R, utilizando análisis descriptivos y comparativos.

Los resultados indican que el plan de entrenamiento fue efectivo en mejorar la capacidad de rematar con la pierna no preferente en los jóvenes futbolistas participantes. Estos hallazgos sugieren que el enfoque en la dimensión motriz puede ser una estrategia efectiva para mejorar habilidades específicas en el fútbol infantil.

Palabras clave: Deporte, planificación, análisis comparativo, fútbol, coordinación motriz.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the impact of a training program on shooting with the non-preferred leg in soccer. To accomplish this, a study was conducted with the youth category (11 and 12 years old) of the RCD Mallorca Bogotá school. Motor coordination for shooting execution was assessed using a pretest and posttest, adapting the No. 4 test from the 3JS motor coordination test. Subsequently, a self-designed training program was implemented, focusing on three motor dimensions: coordinative structure, cognitive structure, and technical-tactical structure. The data were analyzed using descriptive and comparative analysis in the R software.

The results indicate that the training program was effective in improving the ability to shoot with the non-preferred leg in the participating young soccer players. These findings suggest that a focus on the motor dimension can be an effective strategy for improving specific skills in youth soccer.

Keywords: Sports, planning, comparative analysis, soccer, motor coordination.

Introducción

El siguiente artículo de investigación brinda bases concretas en cuanto al entrenamiento, la dimensión motriz, fútbol y remate en niños con edades de 11 a 12 años, con el fin de detectar y analizar la falencia que presentan los niños para utilizar la pierna no preferente, y los aportes o cambios que puede tener la aplicación de un plan de entrenamiento a través de la dimensión motriz, el cual estimule y contribuya al desarrollo de las capacidades coordinativas, cognitivas y técnico-tácticas de los jugadores.

De acuerdo con esto el entrenamiento es la respuesta a estímulos y a la carga por medio de la preparación motriz con el fin de mejorar la capacidad de rendimiento en el individuo, (Weineck, 2005). Ahora llevándolo al deporte según el autor Mora (1995), el entrenamiento deportivo es un proceso pedagógico complejo que tiene el objetivo de aumentar las capacidades físicas, técnicas, tácticas, psicológicas del atleta para lograr el rendimiento deportivo.

Por otra parte, la dimensión motriz es la capacidad que presenta un individuo para dominar y coordinar sus movimientos físicos; es un factor importante en el desarrollo humano ya que es lo que va a permitir que el sujeto pueda realizar actividades físicas y deportivas, contribuyendo a su salud y bienestar en general, comenzando desde la infancia con la adquisición de los patrones básicos motrices los cuales se van desarrollando y mejorando a lo largo de la vida a través de acciones más complejas (OMS, 2010).

Además, es el desarrollo de la dimensión motriz lo que va a permitir al individuo a sumergirse en una práctica deportiva específica en este caso el fútbol, el cual es un deporte que no tiene una secuencia de movimientos determinada y requiere de múltiples habilidades; demanda un alto grado de complejidad, ya que se juega con el pie, la cabeza y la rodilla (Martínez, 2008). Son varias las situaciones de juego que se presentan en un partido de fútbol, dentro de las cuales se encuentra la finalización con el pie no preferente, en donde la gran mayoría se ejecutan de manera errónea, esto se debe a la formación que ha tenido cada jugador de fútbol y la ausencia de un plan de entrenamiento que estimule estas capacidades en la parte formativa desde la infancia, para que puedan dar uso de su pierna no preferente en cada situación de juego.

Partiendo que el fútbol es una disciplina deportiva en la cual el tiempo para tomar decisiones es muy corto y más al ejecutar el remate al arco, tiene que haber una enseñanza en la parte formativa de los jugadores para obtener un aprendizaje motor y así, se facilite el uso de la lateralidad no dominante y dominante. En consecuencia, se realiza la elección de este deporte gracias al aporte motor, cognitivo, socio afectivo y técnico-táctico que tiene en estas edades.

Por tanto, a partir de la observación de partidos de fútbol a nivel profesional, se logra ver la dificultad que presentan los jugadores, para la resolución de situaciones de juego durante un partido de fútbol al rematar o realizar un pase con su pierna no preferente.

Por consiguiente, el remate en el fútbol se caracteriza por ser una de las acciones motrices más relevantes durante el desarrollo del juego, exigiendo que el deportista tenga un óptimo control corporal para la ejecución de este. Es por eso la importancia del dominio de ambos perfiles (perfil izquierdo y derecho) debido a la cantidad de situaciones que se presentan para rematar el balón con las dos extremidades.

Teniendo en cuenta las fases sensibles y etapas de desarrollo deportivo, como lo mencionan Ángel, Murcia y Taborda (2005) es en las edades de 11 a 12 años donde se presenta una fase denominada fase de orientación focalizada, en la cual el niño es más sensible y receptivo para aprender y desarrollar ciertos movimientos técnicos

propios de cada deporte, esto se debe a la extensa experiencia motriz que ha venido adquiriendo en las fases previas. Es por eso la importancia de intervenir en esta etapa con el fin de estimular y potenciar al máximo sus capacidades motrices, otorgándole diversas posibilidades y herramientas en el campo deportivo. Se evidencia que, en las edades mencionadas, gracias a la gran cantidad de movimientos adquiridos, el niño presenta una mayor asimilación y facilidad para aprender la técnica en una práctica deportiva (Ángel, Murcia & Taborda 2005).

De acuerdo a lo anterior, este artículo se fundamenta en las edades de 11 a 12 años, porque se detecta que al realizar ejercicios de coordinación estos promueven al desarrollo motor, aprendizaje motor y les permite tener, recursividad en el momento de ejecutar el remate con la pierna no preferente, no solo en el momento de rematar, sino en diferentes situaciones de juego, pases, movimientos en su lateralidad no dominante y dominante, obteniendo tal riqueza motora que le dará un mejor desempeño en el deporte.

Además, se deben ir desarrollando ejercicios hacia la práctica deportiva específica, esto con el fin de ir orientando al individuo hacia el deporte que más le conmueve y le resulta más eficiente a la hora de desarrollarlo. Así mismo, en esta fase de preparación multilateral orientada, se deben realizar ejercicios coordinativos y cognitivos, los cuales llevaran a la posterior ejecución de tareas técnico-tácticas propias del deporte que se desea trabajar (Seirul-lo, 2005).

Por ende, para dar sustento a esta investigación, es importante la intervención en edades tempranas, el desarrollo de las habilidades motrices, teniendo en cuenta que en estas etapas se presentan unas fases sensibles, las cuales permiten que se desarrollen de una manera precisa.

Con relación a lo anterior, surge un problema central y es la ausencia de un plan de entrenamiento a través de la dimensión motriz para el remate en el fútbol con la pierna no preferente. Ahora los efectos que conlleva esta problemática son: no uso de la pierna no preferente, jugadores de fútbol con menos recursos en el momento de rematar, los jugadores no desarrollan la habilidad motriz desde su niñez, dificultad al momento de rematar, en las sesiones de entrenamiento no se desarrollan ejercicios coordinativos que promuevan a la ejecución del remate con la pierna no preferente. Por tal motivo el objetivo de este artículo es determinar la incidencia del entrenamiento de la dimensión motriz, para la ejecución del remate en el fútbol con la pierna no preferente.

Metodología

Esta investigación es de diseño pre experimento ya que se realiza una intervención, pero no se tiene el control total de las variables, además; esta se desarrolla en un contexto natural y es aplicado a un solo grupo que ya está conformado previamente, llamado grupo experimental al cual se le aplico un pretest y un post test (Arias y Covinos, 2021).

Por lo anteriormente mencionado, se maneja el enfoque cuantitativo ya que se parte desde el planteamiento de un problema de estudio delimitado y concreto en una población determinada, para así, sobre la base de la revisión de la literatura, construir un marco teórico, del cual se derivan unos propósitos, los cuales se irán alcanzando mediante el desarrollo de la investigación y la aplicación del plan de entrenamiento; finalizando con la recolección de datos para su posterior análisis.

De esta manera, el alcance es descriptivo ya que en este estudio se especifican características, propiedades y perfiles del grupo. Además, este tipo de investigación ayuda a definir qué características se desean describir, también determinar cómo se realizó la selección de la muestra y la recolección de los datos para su posterior análisis y así dar cuenta de los resultados (Monje, 2011).

Este estudio se desarrolló a partir de la evaluación de la coordinación motriz para el remate en el fútbol con la pierna no preferente, utilizando la prueba número 4 del test de coordinación motriz 3JS, la cual paso por una rejilla de revisión por expertos ya que se le realizó una adaptación con el fin de poder evaluar lo deseado; inicialmente se realizó una prueba piloto con el fin de conocer la confiabilidad y viabilidad de la prueba ya adaptada; posteriormente, se desarrolló un pretest aplicado en un único grupo de 18 jugadores de 11 y 12 años pertenecientes a la escuela de fútbol RCD Mallorca Bogotá; lo cual dio paso para el diseño y aplicación de un plan de entrenamiento a través de la dimensión motriz orientado hacia 3 estructuras en específico: estructura coordinativa, estructura cognitiva y estructura técnico-táctica.

En consecuencia, el plan de entrenamiento se desarrolló en 45 sesiones con una frecuencia de 3 sesiones por semana, siendo un total de 15 semanas de intervención; para así, finalizar con el post test para poder analizar y contrastar los datos de las dos pruebas tomadas y así, determinar la incidencia del plan de entrenamiento a través de la dimensión motriz para el remate en el fútbol con la pierna no preferente.

RCD Mallorca es una escuela de fútbol ubicada en la ciudad de Bogotá, la cual fue formada en el año 2014. Esta es una escuela de formación deportiva que tiene como principal objetivo contribuir a todas las dimensiones que componen al deportista permitiéndole tener un desarrollo integral.

No existe una cantidad establecida que debe tener la muestra, sin embargo, es importante que se sepa delimitar correctamente según los objetivos que se desean alcanzar en el estudio y la situación problemática planteada; de esta manera, el tipo de muestra es no probabilística, ya que la población con la que se está trabajando es muy pequeña y no hay una selección de muestreo estadístico, además, se determina la muestra de tipo muestreo intencional (González, 2021).

Siendo así, la muestra está conformada por 18 niños de 11 y 12 años de la categoría infantil de la escuela de fútbol RCD Mallorca Bogotá, a los cuales se les aplico una prueba inicial (pretest), un plan de entrenamiento y una prueba final (post test).

Resultados

Para el desarrollo del pretest y post test, se utilizó la adaptación de la prueba No. 4 del test de coordinación motriz 3 JS Benjumea y colaboradores (2017), cada sujeto conto con dos intentos para su ejecución, cada intento obtuvo una calificación de 1 a 5 y al final se sumó la valoración de cada intento para así dar un resultado final.

Con el fin de poder identificar la valoración que obtuvo cada jugador se utilizó una escala Likert por medio de colores, las barras que están en color rojo denominan un resultado muy bajo (1-2); las barras de color violeta representan un resultado bajo (3-4); mientras que, el color azul distingue una calificación de regular (5-6); para indicar que el resultado fue alto (7-8) lo representa el color amarillo y finalmente, con color verde el cual determina un valor de muy alto (9-10).

La siguiente tabla (1) muestra la escala Likert de dicho proceso:

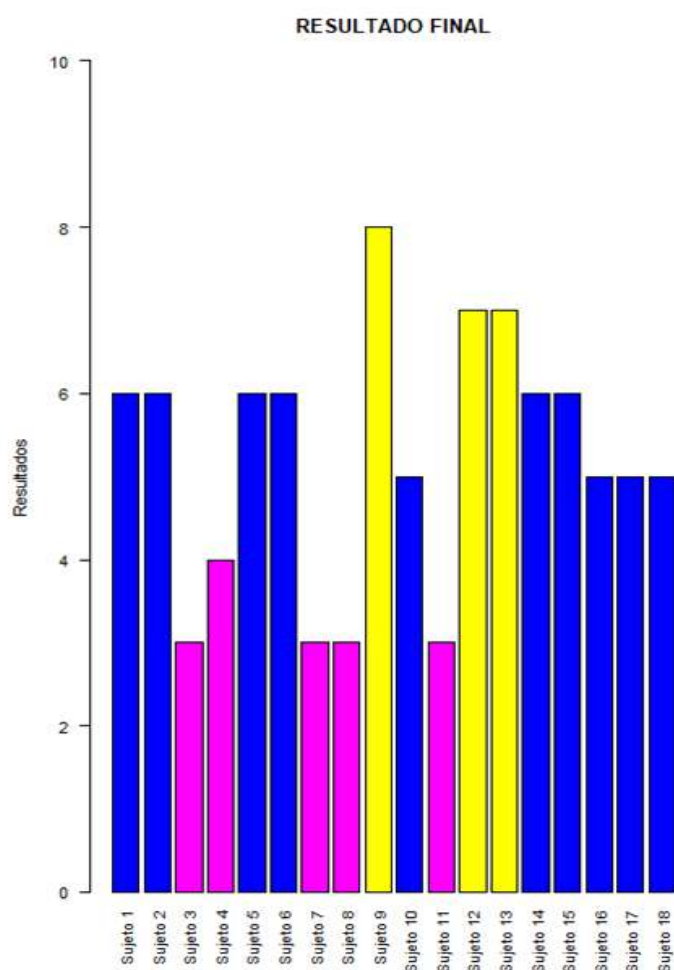
Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
1-2	3-4	5-6	7-8	9-10

Tabla 1. Escala Likert Fuente. Elaboración propia

Pretest

La prueba inicial (pretest) se desarrolló el día 03 de Diciembre del año 2022, con 18 jugadores de la escuela RCD Mallorca Bogotá. Posteriormente se mostrará lo que fue la realización de esta, la cual conto con dos intentos y el resultado final de la prueba.

A continuación, se presenta la gráfica 1 la cual determina el resultado final de la prueba (pretest), que es la sumatoria de los resultados de cada intento.



Gráfica 1. Pretest Fuente. Elaboración propia

En cuanto a los resultados finales del pretest, los sujetos (3, 4, 7, 8 y 11) lograron según la escala Likert un resultado bajo (3-4) distinguido por las barras de color violeta, lo cual determina que coordinativamente no ejecuto el movimiento de la manera correcta.

Por su parte, los sujetos (1, 2, 5, 6, 10, 14, 15, 16, 17, y 18) consiguieron según la escala Likert un resultado regular (5-6) identificado por las barras de color azul, puesto que coordinativamente ejecuta algunos movimientos de manera correcta, sin embargo; presenta dificultad para la ejecución de otros, no realiza la secuencia de movimientos, desde el tronco hasta el pie.

Finalmente, los sujetos (9,12,13) obtuvieron según la escala de Likert un resultado bueno (7-8), identificado por las barras de color amarillo, puesto que ejecutaron los movimientos de una manera más adecuada, en la cual hay que mejorar algunos ítems específicos en cuanto a la ejecución y a la dirección que se le da al balón al momento del remate.

Además, haciendo uso de la estadística descriptiva se lograron identificar las siguientes medidas del resultado final del pretest:

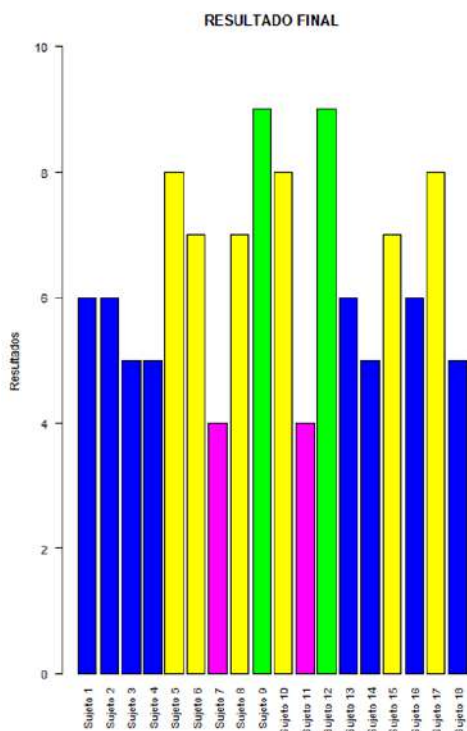
- Promedio: 5,22 (del resultado final del pretest, de los 18 sujetos objeto de estudio)
- Moda: 6 (con relación a la escala Likert de la prueba)
- Rango 5 (del resultado final del pretest, de los 18 sujetos objeto de estudio)

Estos datos permiten evidenciar ciertas dificultades coordinativas que presenta el grupo para la ejecución del remate con la pierna no preferente, ya que según el resultado en la escala Likert es de regular (5-6) dentro de las que se destacan que la gran mayoría no coloca el pie de apoyo al lado del balón y golpea este con un movimiento de pierna y pie; además, no acompaña armónicamente el movimiento con el tronco y la extensión/flexión de los brazos.

Post test

La realización de la prueba final (post test) se llevó a cabo 15 semanas después a la realización del pretest, justo después de finalizar la aplicación del plan de entrenamiento, esto fue el día sábado 01 de Abril del año 2023, participaron los 18 jugadores de la categoría infantil de la escuela RCD Mallorca Bogotá.

La siguiente gráfica 2, permite evidenciar dicho proceso



Gráfica 2. Post test. Fuente. Elaboración propia

En el resultado final del post test, los sujetos (7 y 11) lograron según la escala Likert un resultado bajo (3-4) distinguido por las barras de color violeta, lo cual determina que coordinativamente no ejecuto el movimiento de la manera más correcta.

Mientras que, los sujetos (1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 16 y 18) consiguieron según la escala Likert un resultado regular (5-6) identificado por las barras de color azul, puesto que coordinativamente ejecuta algunos movimientos de manera correcta, sin embargo; presenta dificultad para la ejecución de otros, no realiza la secuencia de movimientos, desde el tronco hasta el pie.

Posteriormente, los sujetos (5, 6, 8, 10, 15 y 17) obtuvieron según la escala de Likert un resultado bueno (7-8), identificado por las barras de color amarillo, puesto que ejecutaron los movimientos de una manera más adecuada, en la cual hay que mejorar algunos ítems específicos en cuanto a la ejecución y a la dirección que se le da al balón al momento del remate.

Finalmente, fueron los sujetos (9 y 12) quienes consiguieron el resultado mayor, ya que según la escala Likert su valoración fue de muy alto (9-10), distinguido por las barras de color verde, debido a que en los dos intentos ejecuto los movimientos de la manera más apropiada según los indicadores de la prueba, dándole la ubicación y dirección deseada al balón.

Además, haciendo uso de la estadística descriptiva se lograron identificar las siguientes medidas del resultado final del post test:

- Promedio: 6,38 (del resultado final del post test, de los 18 sujetos objeto de estudio)
- Moda: 5 (con relación a la escala Likert de la prueba)
- Rango 5 (del resultado final del post test, de los 18 sujetos objeto de estudio)

De esta manera, se puede evidenciar un cambio en el promedio del post test: 6,38 en comparación al promedio del pretest: 5,22 lo que determina que el grupo tuvo un mejor desarrollo en la prueba final que en la prueba inicial, sin embargo, el resultado de la moda en el post test: 5 fue menor que la moda en el pretest: 6 identificando a la mayoría de los jugadores con esa valoración y, finalmente, el rango del pretest: 5 se mantuvo igual con el del post test: 5.

La siguiente gráfica 3 comparativa Matplot, da cuenta de los resultados que obtuvo cada sujeto en la realización tanto del pretest como del post test. Esto con el fin de conocer el cambio que se presentó en la ejecución de la prueba en dos diferentes momentos.



Gráfica 3. Comparativo de resultados. Fuente. Elaboración propia

De esta manera, se puede ver cuál fue el resultado de la prueba antes de la aplicación del plan de entrenamiento y cuál fue el resultado después de la aplicación de este.

Inicialmente, los sujetos (13 y 14) disminuyeron en un punto su calificación en el post test, puesto que podría ser a su alta inasistencia a las sesiones de entrenamiento, como la baja disposición que presentaron para el desarrollo de los ejercicios y de la prueba.

Los sujetos (1, 2 y 18), obtuvieron la misma calificación en las dos pruebas regular (5-6), esto podría deberse a que su asistencia a las sesiones de entrenamiento fue irregular, además, de las llegadas tarde a estas y su falta de concentración para desarrollar los ejercicios planteados.

Mientras que, los sujetos (7 y 11) aunque aumentaron en un punto su valoración (de 3 a 4), siguieron estando según la escala Likert en la valoración de bajo (3-4), puesto que podría darse a que asistieron con regularidad a los entrenamientos, y su disposición para el desarrollo de los ejercicios fue intermitente.

Por otra parte, los sujetos (3, 4, 5, 6, 8, 10, 15, 16 y 17) tuvieron una mayor calificación después de la aplicación del plan de entrenamiento, pasando de una escala de valoración menor a una mayor, esto podría ser debido a su asistencia a casi todas las sesiones de entrenamiento, así mismo, su participación activa en los ejercicios desarrollados y la alta disposición que presentaron en estos, como en la ejecución de la prueba.

Finalmente, fueron los sujetos (9 y 12) los cuales lograron la mayor calificación pasando en la escala de valoración de alto (7-8) a muy alto (9-10), esto pudo haberse dado gracias a que asistieron a casi todas las sesiones de entrenamiento y a su alta participación y predisposición que presentaron para el desarrollo de los ejercicios, así mismo, para la ejecución de la prueba.

Discusión

Se evidenciaron casos en los cuales varios jugadores no presentaron ninguna mejora o cambio después de la aplicación del plan de entrenamiento, esto puede deberse a varias razones como: la inasistencia a las sesiones de entrenamiento; la baja disposición para la ejecución de los ejercicios; la dificultad que varios presentan para la realización de algunos movimientos.

Es de suma importancia que, en las etapas anteriores a la trabajada, la estimulación y el desarrollo de los patrones básicos de movimiento, esto teniendo en cuenta lo desarrollado en la investigación de Díaz (1999) la enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas, ya que estos van a hacer la base para el aprendizaje y desarrollo de movimientos más complejos, como los técnicos que demanda cada deporte.

Además, se recomienda la estimulación temprana de las habilidades básicas motrices, esto teniendo en cuenta la investigación de Seirul-lo (2005) Motricidad Básica y su Aplicación a la Iniciación Deportiva, para que cuando el individuo llegue a etapas posteriores no presente dificultades para el aprendizaje y ejecución de movimientos técnicos deportivos.

Conclusiones

El plan de entrenamiento a través de la dimensión motriz, presentó una incidencia positiva para el remate con la pierna no preferente en los jugadores que asistieron con regularidad a las sesiones de entrenamiento, ya que esto

se pudo evidenciar en los resultados del pretest y del post test, presentando una mejoría en la comparación de uno con el otro.

Por otra parte, los jugadores que no asistieron con frecuencia y no desarrollaron los ejercicios correctamente, no presentaron ningún cambio en cuanto al desarrollo de las pruebas, es más, se presentó el caso de dos sujetos en los cuales la ejecución del pretest fue mayor a la del post test, esto pudo darse a las inasistencias que tuvieron durante la aplicación del plan de entrenamiento y la poca estimulación en las estructuras trabajadas, coordinativa, cognitiva y técnico – táctica.

Referencias Bibliográficas

- Ángel, L., Murcia, N., & Taborda, J. (2005). *Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil*.
- Arias González, J., & Covinhos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Arequipa: ENFOQUES CONSULTING EIRL.
- Benjumea, J. A., Caicedo, E., Sánchez, N., & Reyes, M. (2017). *Validación del test de coordinación motriz 3 (TCM-3) en población infantil de la ciudad de Cali (Colombia)*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(66), 631-648.
- González, M. (2021). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Editorial de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Martínez, J. F. (2008). *Desarrollo de la dimensión motriz en el fútbol*. *Revista Digital*, 12(109).
<http://www.efdeportes.com/efd109/dimension-motriz-en-el-futbol.htm>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Recuperado de http://congreso enfermeria.com/2016/sites/default/files/styles/monjecarlosarturoguiadidacticametodologiadelainvestigacion_1421658502527.pdf
- Mora, J. (1995). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo*. Editorial Gymnos.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Actividad física y salud*. Recuperado de <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- Seirul-lo, F. (2005). *Motricidad básica y su aplicación a la iniciación deportiva*. APUNTES DE CLASE.
- Seirul-lo, F. (2005). *Preparación física y entrenamiento específico*. Paidotribo.
- Taborda, E., Ángel, R., & Murcia, M. (2005). *Desarrollo motor y deporte: un proceso inseparable*. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 1(2), 47-54.
- Weineck, J. (2005). *Entrenamiento total*. Ediciones Paidotribo.
- <https://doi.org/10.12800/ccd.v1i2.84>

World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.

INICIACIÓN DEPORTIVA EN LAS DIMENSIONES: COORDINATIVA, EMOCIONAL Y COGNITIVA EN NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS: REVISIÓN DOCUMENTAL

SPORTS INITIATION IN THE DIMENSIONS: COORDINATIVE, EMOTIONAL, AND COGNITIVE IN CHILDREN FROM 6 TO 8 YEARS OLD: DOCUMENTARY REVIEW.

INICIAÇÃO ESPORTIVA NAS DIMENSÕES: COORDENATIVA, EMOCIONAL E COGNITIVA EM CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS DE IDADE: REVISÃO DOCUMENTAL.

Autores : Sipamoncha, A.F. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Correo electrónico: andresfabi11@gmail.com
Romero Tolosa, J. S . Universidad; Pedagógica Nacional. Colombia

Recepción:03.06.2023
Aceptación:15.12.2023

Resumen

La incidencia de una correcta iniciación deportiva, considerando a los niños que ingresan al deporte como seres multidimensionales, centrándonos en las dimensiones coordinativa, emocional y cognitiva, ha demostrado cambios positivos en el desarrollo formativo de los deportistas infantiles. Este artículo tiene como objetivo caracterizar la iniciación deportiva en niños de 6 a 8 años , identificar la metodología aplicada actualmente en el ámbito de las escuelas de formación responsables de esta etapa, se analizan las necesidades multidimensionales para el desarrollo de capacidades y habilidades, así como los modelos y métodos de planificación pertinentes. Metodología: Para la recolección de información se utilizó la técnica de revisión documental, se adiciona un análisis hermenéutico de contenido a la información acopiada en matrices de registro y de análisis. Se consultaron bases de datos como: PubMed, Science direct, Scielo, Dialnet, Redalyc, repositorios de universidades y buscadores de internet como Google academic. Para la selección de los artículos se aplicaron específicos criterios de inclusión como: edad, disciplina deportiva, etapa de formación y desempeños esperados. Hallazgos: se encuentran procesos de iniciación deportiva basados en especialización temprana con ausencia de juego como método de enseñanza en algunas escuelas de formación deportiva. Conclusiones: la revisión aporta una caracterización sobre la iniciación deportiva en los niños de 6 a 8 años, la metodología pertinente para enseñar en esta edad es la global , el método a utilizar es el ludotécnico, el desarrollo de la coordinación motriz es la base de la iniciación deportiva, las modificaciones a los deportes sirven para facilitar su aprendizaje, la multidimensional define la complejidad del ser humano y el efecto del deporte.

Palabras clave: Niños de 6 a 8 años, Iniciación deportiva, dimensiones (coordinativa, cognitiva y emocional), Propuesta didáctica.

Abstract

The incidence of a correct sports initiation, considering the children who enter the sport as multidimensional beings, focusing on the coordination, emotional and cognitive dimensions, has shown positive changes in the formative development of children athletes. The objective of this article is to characterize the sport initiation in children from 6 to 8 years old, to identify the methodology currently applied in the training schools responsible for this stage, to analyze the multidimensional needs for the development of capacities and skills, as well as the relevant models and planning methods. Methodology: For the collection of information, the documentary review technique was used, and a hermeneutic content analysis was added to the information collected in registration and analysis matrices. Databases such as: PubMed, Science direct, Scielo, Dialnet, Redalyc, university repositories and Internet search engines such as Google academic were consulted. For the selection of articles, specific inclusion criteria were applied, such as: age, sports discipline, stage of training and expected performances. Findings: we found sport initiation processes based on early specialization with the absence of games as a teaching method in some sport training schools. Conclusions: the review provides a characterization of sports initiation in children from 6 to 8 years of age, the relevant methodology to teach at this age is global, the method to be used is the play-technical, the development of motor coordination is the basis of sports initiation, modifications to sports serve to facilitate learning, the multidimensional defines the complexity of the human being and the effect of sport.

Keywords: Children from 6 to 8 years old, Sports initiation, dimensions (coordinative, cognitive, and emotional), Didactic proposal.

Resumo

A incidência de uma correta iniciação esportiva, considerando as crianças que ingressam no esporte como seres multidimensionais, com foco nas dimensões coordenativa, emocional e cognitiva, têm demonstrado mudanças positivas no desenvolvimento formativo dos esportistas infantis. O objetivo deste artigo é caracterizar a iniciação esportiva em crianças de 6 a 8 anos de idade, identificar a metodologia atualmente aplicada nas escolas de formação responsáveis por essa etapa, analisar as necessidades multidimensionais para o desenvolvimento de capacidades e habilidades, bem como os modelos e métodos de planejamento relevantes. Metodologia: Para a coleta de informações, foi utilizada a técnica de revisão documental, e uma análise hermenêutica de conteúdo foi adicionada às informações coletadas em matrizes de registro e análise. Foram consultadas bases de dados como: PubMed, Science direct, Scielo, Dialnet, Redalyc, repositórios de universidades e mecanismos de busca na internet, como o Google acadêmico. Para a seleção dos artigos, foram aplicados critérios específicos de inclusão, tais como: idade, modalidade esportiva, estágio de treinamento e desempenho esperado. Resultados: processos de iniciação esportiva baseados na especialização precoce com a ausência de jogos como método de ensino foram encontrados em algumas escolas de treinamento esportivo. Conclusões: a revisão fornece uma caracterização da iniciação esportiva em crianças de 6 a 8 anos, a metodologia relevante para o ensino nessa idade é global, o método a ser utilizado é o lúdico-técnico, o desenvolvimento da coordenação motora é a base da iniciação esportiva, as modificações nos esportes servem para facilitar seu aprendizado, o multidimensional define a complexidade do ser humano e o efeito do esporte.

Palavras-chave: Crianças de 6 a 8 anos de idade, Iniciação esportiva, dimensões (coordenação, cognitiva e emocional), Proposta didática.

Introducción

La iniciación deportiva desde hace varios años ha sido un proceso importante en la formación de deportistas del alto rendimiento y también ha sido el proceso con mayor análisis en diferentes deportes y por diferentes autores como Duran (1988), Sánchez Bañuelo (1990), Blázquez (1998) y Hernández Moreno que en 1995 especificó que la iniciación deportiva "es el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por el individuo para la adquisición del conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con él hasta que es capaz de practicarlo con adecuación a su técnica, su táctica y su reglamento".

Varios planteamientos e investigaciones que abordan la iniciación deportiva especifican que esta debe ser acorde a las edades de los niños a los que se van a intervenir, es decir que la iniciación se debe producir antes de la llegada de la pubertad. Ejemplo de ello es:

Romero Cerezo (1989:35) entiende que la iniciación deportiva debe comenzar sobre los 7-8 años, momento de adquisición de unas habilidades físicas básicas o etapa preparatoria al verdadero inicio en la especialidad deportiva que debe ser a los 10 años aproximadamente.

Además, Romero Granados (2001:22) define la iniciación deportiva como "la toma de contacto con la habilidad específica (deporte) en cualquier contexto (académico, federativo, etc.), pero respetando las características psicológicas y pedagógicas para el desarrollo global".

Los autores Murcia, Taborda y Ángel en el 2005 realizan una propuesta llamada Escuelas de Formación Deportiva con Enfoque Integral, en la cual se realiza con el niño una "formación multivariada con miras a que éste, en la edad adecuada seleccione autónomamente la práctica deportiva de su predilección y aquella en la que, sintiéndose a gusto, pueda desempeñarse con la mayor competencia de acuerdo con sus posibilidades" (p. 136).

Respecto a lo ya descrito entorno a la iniciación deportiva, se denota que no se debe empezar a realizar en los niños especializaciones tempranas como lo sería fundamentar sesiones con metodologías tradicionales, ya que se frustrara de alguna manera su motivación al realizar la práctica deportiva y esto fundamentado a lo que se va a explicar a continuación entorno a las características de las dimensiones coordinativa, cognitiva y emocional que tienen los niños en estas edades tan tempranas, porque lo esencial es que el niño empiece hacer un acercamiento al deporte de forma indirecta y esto se logra según Horts Wein (2004) realizando actividades dentro del mismo equipo, ejemplo de ello es jugar al 2 vs 2, 3 vs 3, 4 vs 4 o 5 vs 5, que son la mejor forma de empezar a guiar a los niños por este ambiente de la competición, ya que lo que menos se requiere a estas edades es poner a competir a los niños de forma especializada, por eso estos juegos en equipo tras ayudar a mejorar las capacidades físicas de los niños como correr, patear, saltar, atrapar y lanzar. Genera en ellos un proceso de diversión y gusto por el deporte, porque no van a estar todo el tiempo solo entrenando capacidades físicas, sino también de forma indirecta aprehendiendo aspectos técnicos y tácticos que más adelante en la siguiente etapa de su formación van a profundizar más y más.

Basados en las dimensiones coordinativa, cognitiva y emocional, logramos identificar la necesidad latente de encontrar una metodología distinta a la tradicional, para que lo que se desenvuelva en la etapa de iniciación se relacione con actividades lúdicas que utilicen el juego como forma indirecta para enseñar gestos y patrones motrices, además de aspectos técnicos, tácticos y que hagan un acercamiento a los aspectos de la competición. Ya que como afirma el Dr. Hopf (2009) en su texto el dilema, al trabajar en el niño la técnica deportiva específica, al

realizar una especialización temprana y al tener mayores exigencias no se garantiza un éxito, sino por el contrario cada vez más fracasos.

Por lo especificado anteriormente se escoge como primer método de enseñanza el global, ya que, como planteó Blázquez, D. (1992), el método global consiste en el aprendizaje de la acción motriz desde el inicio hasta el final, es decir, la ejecución de forma integral, la cual se utiliza fundamentalmente en las acciones motrices simples que son fáciles de ejecutar y que su estructura permite dividirla para su ejecución. Esto quiere decir que la ejecución de las diferentes acciones motrices que hacen los niños, al momento de realizarlas debe llevar desde los movimientos más fáciles hasta los más complejos y con ello lograr llevar una organización al momento de realizar sus prácticas.

Grosser, M. (1988) " especifica que el método global suele ser el más eficaz en la modificación de una conducta motriz o para la eliminación de fallos del movimiento, igualmente para perfeccionar partes específicas del movimiento, el método global requiere, en general, una mayor experiencia motora y pone más a prueba las capacidades cognitivas del deportista", además El método global o integral se da a través de pequeños juegos de 3 x 3, 4 x 4...- ello dependiendo de la cantidad de jugadores- y en espacios con diferentes dimensiones, pero siempre en espacios reducidos (Pacheco, 2004). Partiendo de lo anterior, es que resulta este método de gran motivación para los participantes, pues supone que para superar a un contrario requiere la intervención automática de sus capacidades físicas y mentales (imaginación, creatividad, entre otras). Aquí el jugador se enfrenta a una situación problema y decide resolverla, escogiendo aquella acción que crea más conveniente.

Teórico

Según la matriz de registro que se realizó se determinó que la iniciación deportiva se ha trabajado en muchos aspectos de la multilateralidad de los niños a edades de los 7 a 10 años y que se ha tenido en cuenta los factores integrales de ellos pero que se ha realizado siempre desde un método tradicional lo que causa en muchos casos la deserción de los niños por desmotivación en los entrenamientos o por el simple hecho de que tal vez se sientan frustrados por que lo que se les enseña ya no es de su interés por lo repetitivo de las sesiones.

Para el plan de intervención se tuvo en cuenta otros planes metodológicos como el desarrollado por Gonzales, León, Nomesque y Vanegas (2021) los cuales enfocaron su estudio con relación a las experiencias motrices deportivas con un enfoque integral, como contribución a la iniciación deportiva de niños de 7 años, pero donde se centraron en solo el aspecto motriz dejando a un lado otros factores que influyen a los niños, los cuales nosotros tendremos en cuenta en nuestra propuesta metodológica, ya que es de vital importancia desarrollar de manera correcta el proceso de aprendizaje de los niños en su etapa de iniciación deportiva, por el hecho de que desde ese preciso instante comienzan su recorrido por el deporte de alto rendimiento y su posible recorrido profesional y laboral como posibles medallistas olímpicos o ganadores de innumerables reconocimientos por el esfuerzo realizado.

Lo anterior especifica el porqué de la pertinencia de un correcto proyecto para esta población, ya que la parte multidimensional no se ha desarrollado completamente en la etapa de iniciación deportiva y mucho menos se ha logrado garantizar que se alcancen y desarrollen los procesos correctos para pasar a la siguiente etapa de fundamentación deportiva. Por ello nuestra propuesta dará solución o un breve acercamiento a lo que se debería hacer en este proceso tan importante como lo es la iniciación deportiva.

En lo planteado para el debido paso a paso correcto de una propuesta didáctica, se identifican como categorías de análisis la etapa de iniciación deportiva, las características de los niños de 6 a 8 años y las dimensiones; coordinativas, cognitivas y emocionales presentes en los deportistas, se tendrá como metodología el método inductivo (didáctico) y el global, implementando a su vez el componente lúdico, en este caso con juegos que de forma indirecta enseñen a los niños aspectos técnicos y tácticos.

La primera categoría es la iniciación deportiva que Blázquez Sánchez (1995, p. 22) la define como «el periodo en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes». Esta propuesta supone un cambio fundamental en el proceso de enseñanza deportiva, puesto que se abre la posibilidad de abordar la enseñanza de los deportes atendiendo a las características comunes que poseen las especialidades que pertenecen a una misma categoría: reglas, principios tácticos, técnicas, tiempo, etc.

También Sánchez Bañuelos (1990) entiende el concepto de iniciación deportiva en un sentido amplio, esto es, “no considera a un individuo iniciado hasta que no es capaz de tener una operatividad básica, sobre el conjunto global de la actividad deportiva, en la situación real de un juego o competición”. Es un concepto de operatividad motriz y no de comprensión y memorización de una serie de datos a nivel verbal.

Para Romero Granados (2001), entorno a las fases que propone, los niños de 6 a 8 años en su iniciación deportiva tienen como objetivo aprender habilidades coordinativas a partir de juegos

la definición de iniciación deportiva que se adoptará para la construcción de una propuesta metodológica es la de Francisco Seirul-lo Vargas (2004 - 2005), el cual en su documento Motricidad Básica y su Aplicación a la Iniciación Deportiva, Afirma que los niños a la edad de 5 a 7 años se encuentran en la fase de la práctica regular inespecífica, la cual se estructura en tres partes importantes, las cuales son:

Que tiene como finalidad formar íntegramente la habilidad motriz del sujeto. Aún no sabemos si el alumno va a ser deportista, él quiere serlo y para eso deberá realizar una práctica suficiente para obtener una buena optimización de toda su motricidad.

Condiciones de las tareas

-Debemos construir tareas en las que haya una actividad centrada en elementos cognitivos o coordinativos o socioafectivos pero con una práctica suficiente para que haya seguridad en la adquisición del objetivo propuesto.

-Las tareas deben presentarse cíclicamente casi en las mismas condiciones para confirmar su asimilación en el tiempo y en situaciones similares.

-Cuantitativamente deben tener prioridad las situaciones coordinativo-cognitivas sobre las socioafectivas. Pero todas deben tener un alto nivel cualitativo evidentemente ajustado al nivel del alumno.

la segunda categoría es referente a las características presentes en los niños entorno a la dimensión coordinativa, en el cual se identificó como dice Albornoz en su artículo “Iniciación al deporte: Orientación al fútbol infantil” que los niños están en una fase sensible de la coordinación donde entrenan, fortalecen y desarrollan más sus capacidades perceptivo-motrices, de equilibrio y coordinación. Además, según Kurt (2004) los niños a estas edades deben perfeccionar los patrones básicos de movimiento y las capacidades coordinativas, ya que son más conscientes de sus propios movimientos y generan una maduración más fina en la aplicación de tales movimientos, entorno a esta

parte Seefeldt citado por Castejón (1995, p.55) nos indica que las habilidades se van superponiendo y la consolidación de dichas habilidades permite la adquisición de otras nuevas. En la edad de 6-7 años es, según este autor, cuando se dan las transformaciones más importantes de los patrones motores básicos, para pasar después a las habilidades motrices de transición.

Sánchez Bañuelos (1984) siguiendo a Godfrey y Kephart (1969) agrupa las habilidades básicas en dos categorías:

- Locomotrices: movimientos que implican el manejo del propio cuerpo (desplazamientos, saltos y giros)
- Manipulativas: movimientos en los que la acción fundamental se centra en el manejo de objetos (lanzamientos y recepciones)

Albornoz también nos especifica que el desarrollo de las habilidades motrices presentes en los niños de 6 a 8 años evoluciona en aspectos tales como:

- Desarrollo de las habilidades y destrezas básicas mediante movimientos básicos que impliquen el dominio del propio cuerpo y el manejo de objetos.
- Estos movimientos básicos están referidos a desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.
- En la actividad física se utiliza el componente lúdico-competitivo.
- Se busca el perfeccionamiento y una mayor complejidad de los movimientos de la etapa anterior.
- Se siguen estrategias de búsqueda fundamentalmente, pero a veces será necesaria la instrucción directa por parte del profesor para enseñar algunos movimientos complejos.

En torno a la parte de las dimensiones que manejan, Joaquín Montaña (2021), afirmó que el ser humano en su vida y existencia está conformado por varias esferas diferentes. Cada una de esas dimensiones son parte de la complejidad del ser humano, que va más allá de su simple existencia física e incorpora. Encontramos que hacen parte también de su desarrollo áreas como la social, la emocional o lo cognitivo, que de alguna u otra forma hacen parte de su crecimiento como una persona íntegra.

En la dimensión de la parte física la OMS nos dice que los niños a la edad de 6 y 8 años presentan cambios notables en su talla y peso, ejemplo de ello es que a los 6 años suelen medir 1.16 cm, los de 7 años llegan a medir 1.22 cm y los de 8 años aproximadamente logran medir hasta 1.26 cm. y que para que esto sea posible deben tener un correcto proceso nutricional. Por ello el pediatra J.M. Moreno Villares afirma que lo recomendable es que los niños a la edad de 6 a 8 años empiezan a tener un mayor consumo de energía, de alimentos de origen animal, ricos en proteínas y grasa, un mayor consumo de vegetales y frutas, y por último un buen consumo de cereales y lácteos que le ayudaran en su correcto crecimiento.

La tercera categoría específica lo relacionado a la dimensión cognitiva, coordinativa y emocional.

En torno a la parte cognitiva Jean Piaget nos dice que “los niños en edades de 6 a 11 años se encuentran en una etapa de operaciones concretas, donde adquiere la suficiente maduración biológica para empezar a operar a través de reglas”. Es decir, en una etapa de pensamiento lógico donde empiezan a adquirir nuevos conocimientos y

empiezan a resolver operaciones o problemas que no tienen mucho nivel de complejidad, ya que en estas edades el cerebro de los niños se empieza a desarrollar rápidamente, lo que les ayuda a madurar notablemente su atención y memoria, que logra que ellos se empiecen a adaptar de mejor manera a lo que sucede de nuevo o especial a su alrededor.

En la dimensión cognitiva según Malena Hawkins (2021) los niños presentan además varios cambios en su desarrollo psicológico como lo son; la independencia hacia sus padres (ya que comienzan a generar vínculos de amistad con sus compañeros y tratar de tener la aceptación de estos). El trabajo en equipo (porque al cambiar su lugar de estudio y espacio de interacción "escuela", tienen que acoplarse y necesitan empezar adaptarse a las nuevas responsabilidades que ello trae consigo) y el no egocentrismo (por que ya tienen que empezar a entender que deben interactuar y compartir con otros individuos).

Para esta etapa cognitiva los niños en la parte social empiezan a tomar en cuenta las opiniones que tienen sus compañeros respecto a ellos y tienden a formar su propio autoconcepto respecto a ello, según González-Piende et al. (1997), Huber y Staton (1976) indican que el autoconcepto no es más que las percepciones que un individuo tiene sobre sí mismo por medio de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influidas por los refuerzos y feedback de los otros significativos.

El desarrollo cognitivo según las teorías de Piaget y Vygotsky citados por Linares (2007) se le atribuye "al conjunto de transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento en el transcurso de la vida, especialmente durante el período del desarrollo, y por el cual aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad". Lo que nos lleva a inferir que el desarrollo cognitivo es donde se originan las funciones ejecutivas que se generan en el cerebro.

Después de lo ya explicado entorno a la dimensión cognitiva, las Funciones ejecutivas son la parte que más se adhiere a lo que se está buscando:

El término "Funciones Ejecutivas" es un término relativamente reciente dentro de las neurociencias. La observación de que las áreas cerebrales prefrontales están involucradas en estrategias cognitivas, tales como la solución de problemas, formación de conceptos, planeación y memoria de trabajo, dio como resultado el término "funciones ejecutivas" (Ardila & Surloff, 2007).

Estas funciones ejecutivas son tales como; pensar, adaptación al medio, manejo de situaciones, resolución de problemas, memoria, etc. Es decir, funciones que permiten lograr desenvolverse en el entorno.

Tal como lo afirman Yeager y Yeager (2013) citados por Pino (2014) "el niño puede controlar su comportamiento basándose en instrucciones o influencia de otros, pero el niño que ha desarrollado las funciones ejecutivas ha aprendido que puede manejar sus diferentes recursos mentales para alterar los resultados de un evento".

En resumen, el niño que posee un buen desarrollo cognitivo logra de manera acertada estimular sus funciones ejecutivas, además de permitirle ser una persona independiente, capaz de desenvolverse en cualquier medio, tanto en lo social, afectivo, motriz y cognitivo. Pero también al tener una formación desde edades tempranas basadas en el juego dirigido a la estimulación de sus dimensiones, generará en él una persona íntegra para la sociedad y para sí mismo.

Otro factor importante es la Metacognición:

La metacognición incluye dos dimensiones básicas relacionadas: el conocimiento y la regulación de la cognición (Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs & Paris, 1987). La primera se refiere a lo que sabemos acerca de la propia cognición: habilidades, estrategias y recursos necesarios para ejecutar una tarea de manera efectiva-saber qué hacer. La segunda es la capacidad de usar mecanismos auto-reguladores para asegurar el éxito de la tarea - saber cómo y cuándo hacer qué cosas (Schraw & Sperling, 1994).

Después de lo descrito en la parte cognitiva, se especificara lo relacionado a la dimensión emocional que empieza a tener una influencia importante en los niños de 6 a 8 años, ya que a estas edades tan tempranas y por la transición que hay entre la etapa preescolar y la escolar, se empieza a reflejar en ellos ese sentimiento de tristeza o felicidad por encajar o no en un lugar donde apenas se está acoplando o por tener la atención que ellos creen merecer, para entender un poco más de esto, se debe tener claro que las emociones son entendidas como aquellas que pueden inferirse directamente de las expresiones faciales como son la alegría, el interés, la sorpresa, el miedo, la ira o cólera y el malestar o enfado (Campos y otros, 1983), y que son comunes en todas las culturas.

Para Zaccagnini (2004) las emociones "son una compleja combinación de procesos corporales, perceptivos y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas"

La ocurrencia de las emociones autoconscientes se desarrolla con la capacidad de comprender las normas y evaluar la propia actuación en función de las impresiones que estas emociones generan. a los seis años los niños manifiestan estas emociones autoconscientes independiente de la presencia de otras personas (Graham, Doubleday y Guarino, 1984). Un aspecto relevante, estimulado por el surgimiento de las emociones autoconscientes evaluativas, es la relación con la atribución de logro, que como lo señala Berk (1999: 526), son emociones básicas o primarias de alegría o tristeza que acompañan al éxito o al fracaso independientemente del desafío de la tarea

El éxito o fracaso obtenido se relaciona con el grado de la dificultad de la tarea. De este modo, si el niño percibe que ha resuelto exitosamente una tarea difícil, se sentirá orgulloso de sí mismo, de igual forma que sentirá mayor vergüenza si fracasa en una tarea fácil (Lewis, Alessandri y Sullivan, 1992)

Por lo dicho anteriormente en torno al sentimiento del éxito y el fracaso. Y al producirse un incremento en las interacciones sociales, se va a empezar a generar la formación del autoconcepto, en donde el desarrollo cognitivo tendrá un papel importante, que interviene sobre la forma en que realizamos los procesos reflexivos sobre el yo, y en el modo en cómo se estructuran estos conceptos y la interacción social. Mead (1934) consideraba que el autoconcepto está relacionado con lo que creemos que las personas significativas de nuestra vida piensan sobre nosotros. Mead llamaba a este concepto "yo reflejado" u "otro generalizado". Desde esta perspectiva, los niños empiezan a formar el autoconcepto cuando pueden comprender las actitudes que los otros tienen hacia ellos, es decir cuando imaginan lo que los otros piensan sobre nuestro "yo".

Para Burns (1990) el autoconcepto es un conjunto organizado de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo. Dentro de la actitud hay tres componentes:

- Componente Cognoscitivo: Autoimagen. Este se refiere a la percepción mental que el individuo tiene de sí mismo.
- Componente afectivo y emocional: Autoestima. Este hace referencia a la evolución que hace el individuo de sí mismo.
- Componente Comportamental: Motivación. Hace referencia a la necesidad de la motivación en la autorregulación de la conducta.

En esta época dada entre los 6 y 8 años, el niño comienza a formar su autoconcepto a partir de la agrupación que hace de las comparaciones que realiza con sus iguales, en función de sus atributos, talentos, aptitudes, apariencia, posesiones y familia que le definen; lo que a veces puede llevar a experimentar sentimientos de inadecuación, fracaso, vergüenza, humillación, etc., (Saarni, 1997). A los ocho años y a medida en que se incrementa la comprensión emocional y social, el niño incorpora más aspectos de personalidad. En un primer momento este proceso destaca por la alusión a competencias observables ("soy bueno en matemáticas" o "juego bien al fútbol"), para luego definirse en función de los atributos psicológicos ("soy simpático" o "soy inteligente") (Berk, 1999: 580-581)

La autoestima, la evaluación emocional del autoconcepto, es uno de los aspectos más relevantes del desarrollo socioafectivo. De hecho, la autoestima influye en las experiencias emocionales, Al principio de la niñez la autoestima es muy alta, después disminuye ligeramente en los primeros años de escuela, cuando toman una especial relevancia las comparaciones sociales con los niños y los juicios del profesor en función del rendimiento académico y la conducta de los demás compañeros (Stipek y MacIver, 1989). Hacia los siete años ya se observa una autoestima relacionada con las competencias, diferenciada de una autoestima social (Harter, 1982).

En el período escolar, la autoestima académica tiene una gran relevancia en los procesos de aprendizaje, puesto que se vincula de forma importante a la motivación a través de la autoeficacia percibida, que se refiere a la percepción personal de cuán competente se es en la realización de una tarea determinada. Cuando la dificultad de la tarea sobrepasa desmedidamente el nivel de autoeficacia percibida, el niño se desmotiva. Lo mismo ocurre si el nivel de dificultad de la tarea está por debajo de las competencias autopercebidas. Para lograr mantener una adecuada motivación en las actividades deportivas, hay que asegurar que la tarea suponga un reto, pero un reto accesible, es decir, la dificultad debe estar en consonancia con la autoeficacia percibida de cada niño. Si un niño es competente, pero tiene una baja autoeficacia no logrará avanzar en los aprendizajes.

Después de lo descrito anteriormente en la dimensión emocional, se quiere tener en cuenta para la iniciación deportiva de los niños la inteligencia emocional, por qué;

Según Daniel Goleman (1995) la inteligencia emocional "Es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de los demás, motivarnos a nosotros mismos, para manejar acertadamente las emociones, tanto en nosotros mismos como en nuestras relaciones humanas".

Para Mayer y Salovey (1997) "La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual".

En concordancia a la definición de Goleman se puede destacar las siguientes características que posee una persona emocionalmente inteligente:

- **Autoconocimiento.** La inteligencia emocional supone conocerse a uno mismo, saber y entender los estados de ánimo que tenemos y a qué se deben, así como las consecuencias que esos estados de ánimo pueden tener en otras personas.
- **Autorregulación.** Una persona que es inteligente desde el punto de vista emocional sabe controlar sus impulsos, sus emociones y pensar antes de actuar. La autorregulación supone el uso de la asertividad, la apertura a nuevas ideas, la flexibilidad ante los cambios.
- **Empatía.** Se trata no solo de escuchar a otra persona, sino de realmente ponernos en su lugar, saber cómo se siente, qué emociones siente, por qué las expresa de una determinada manera.
- **Habilidades sociales.** Las anteriores características ayudan a que la persona con inteligencia emocional sepa gestionar correctamente sus habilidades sociales para tener contacto con todo tipo de personas y generar confianza.
- **Automotivación.** Una persona inteligente emocionalmente no necesita que la reconozcan o que la premien cuando logra algo, porque es capaz de automotivarse, de buscar en su interior las razones para seguir adelante en su vida.

Para la categoría del deporte modificado del fútbol, se utilizará el 3 vs 3 como una competición del Mini fútbol para hacer un acercamiento a la competición a los niños participantes del plan de intervención.

Se encontró en torno al fútbol 3 vs 3 el estudio hecho por Ginés Pérez Iniesta y Jorge Sánchez Lorente licenciados en ciencia de la actividad física y del deporte de España que hablan acerca de hacer competiciones de fútbol 3 dentro del equipo para estimular el desarrollo psicomotor y competitivo de los niños inconscientemente.

Fortaleciendo esta idea se encontró un autor que también tocaba mucho sobre este tema el cual es Horts Wein, que en su libro "Fútbol a la medida del niño vol 1 y 2" nos decía que el fútbol 3 era la mejor forma de empezar a guiar a los niños por este ambiente de la competición, ya que como se describe en las características de los niños de 6 a 8 años anteriormente; la idea aún no es poner a competir a los niños de forma especializada, por eso el juego de fútbol 3 tras ayudar a mejorar las capacidades físicas de los niños como correr, patear, saltar, atrapar y lanzar. Genera en ellos un proceso de diversión y gusto por el deporte, porque no van a estar todo el tiempo solo entrenando capacidades físicas.

Las reglas de este modelo deportivo son las siguientes:

- **Dimensiones.** El campo de juego tendrá una longitud máxima de 25 m. y mínima de 23.5 m. La anchura máxima será 23.5 m. y la mínima 20m. La superficie de juego puede ser de césped natural, artificial, pista polideportiva.
- **No hay fuera de juego**
- **Las porterías.** La distancia entre los postes verticales oscilará entre 2,50 m. (mín.) y 3 m. (máx.), mientras que

la altura del larguero distará entre 1,20 m. (mín.) y 1,50 m. (máx.). Las porterías pueden ser construidas a medida o simplemente mediante la utilización de picas y sus correspondientes bases, con una cinta adhesiva que, conectando ambas picas lo actúe como larguero.

- El balón. Se recomienda para prebenjamines el balón de la talla 3.
- Número de jugadores. Cada periodo de juego será disputado por dos equipos, cada uno compuesto por tres jugadores, uno de los cuales será portero, el cual dispondrá de la misma libertad que el resto de sus compañeros para marcar goles. Cada jugador jugará uno (campo único) o dos periodos no consecutivos como máximo (2 campos). No habrá sustituciones salvo incapacidad física o psíquica del niño para continuar en el juego.
- Duración. El encuentro estará formado por un total de 4 periodos de 10 minutos (8 en el caso de que haya 2 campos), existiendo 1 minuto de descanso entre cada periodo para facilitar la ubicación de otro grupo diferente de niños en el terreno de juego. No habrá resultado final, ya que la finalidad es fomentar la diversión y la creatividad del niño.

Metodología

En la amplitud de los términos a investigar, bajo la metodología de investigación documental, se utilizaron unas categorías de análisis para encontrar los artículos científicos y académicos, primero que estuvieran escritos en español, publicados en revistas indexadas de ciencias; para esto se consultaron diversas bases de datos como: Pubmed, Scielo, Dialnet y buscadores de internet como : Google academic, en las que se buscaron temas afines a: la iniciación deportiva, las dimensiones (cognitiva, coordinativa y emocional), niños de 6 a 8 años. Además, como requisito para ser incluidos dentro de esta revisión, se tuvo en cuenta una venta temporal en la que se encontraron artículos publicados a partir del año 2009 a 2022. Cabe decir que de 70 documentos revisados solo 29 respondieron al objetivo planteado. Para el análisis se utilizó la herramienta denominada "matriz de documental," la cual permitió al investigador almacenar y procesar la información de los documentos revisados de manera precisa y ordenada.

Criterios de inclusión

- ★ Documentos referentes a iniciación deportiva en niños hasta los 8 años.
- ★ los documentos se tenían que encontrar en las siguientes bases de datos cuya información es confiable : Science direct PubMed, Scielo, Dialnet, Redalyc
- ★ Repositorio universidad pedagógica nacional.
- ★ Los estudios estuviesen redactados en inglés o español

Criterios de exclusión

- ★ Las investigaciones superan la edad de la investigación de 8 años.
- ★ Los estudios que no estén redactados en inglés o español.
- ★ Los estudios que no estén en las siguientes bases de datos: PubMed, Scielo, Dialnet, Redalyc

Resultados

Considerando a los niños que están ingresando al deporte como seres multidimensionales, que afectan y serán afectados frente a las diferentes dinámicas dadas dentro del deporte. No podemos hacer caso omiso a las marcadas características de aprendizaje que tiene esta etapa y como lo han señalado diferentes autores. Encontramos hallazgos como:

- La edad idónea para la iniciación deportiva es antes de los 8 años esto lo confirma Romero Cerezo (1989:35), entiende que la iniciación deportiva debe comenzar sobre los 7-8 años, momento de adquisición de unas habilidades físicas básicas o etapa preparatoria al verdadero inicio en la especialidad deportiva que debe ser a los 10 años aproximadamente.
- Métodos de enseñanza eficientes para niños de 6 a 8 años, en este encontramos el método de enseñanza global, ya que, como planteó Blázquez, D. (1992), el método global consiste en el aprendizaje de la acción motriz desde el inicio hasta el final, es decir, la ejecución de forma integral, la cual se utiliza fundamentalmente en las acciones motrices simples que son fáciles de ejecutar y que su estructura permite dividirla para su ejecución. el método global requiere, en general, una mayor experiencia motora y pone más a prueba las capacidades cognitivas del deportista", además El método global o integral se da a través de pequeños juegos de 3 x 3, 4 x 4...- ello dependiendo de la cantidad de jugadores- y en espacios con diferentes dimensiones.
- Según Francisco Seirul-lo Vargas (2004 - 2005), en su documento Motricidad Básica y su Aplicación a la Iniciación Deportiva, Afirma que los niños a la edad de 5 a 7 años se encuentran en la fase de la práctica regular inespecífica, la cual se estructura en tres partes importantes, las cuales son el desarrollo de tres estructuras principales que denominamos dimensiones:
- Para el desarrollo de la dimensión coordinativa según Albornoz nos especifica que el desarrollo de las habilidades motrices presentes en los niños de 6 a 8 años y evoluciona en aspectos tales como:
 - Desarrollo de las habilidades y destrezas básicas mediante movimientos básicos que impliquen el dominio del propio cuerpo y el manejo de objetos.
 - Estos movimientos básicos están referidos a desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.
 - En la actividad física se utiliza el componente lúdico-competitivo.
 - Se busca el perfeccionamiento y una mayor complejidad de los movimientos de la etapa anterior.
 - Se siguen estrategias de búsqueda fundamentalmente, pero a veces será necesaria la instrucción directa por parte del profesor para enseñar algunos movimientos complejos.
- Para el desarrollo de la dimensión emocional, de forma autoconsciente se desarrolla con la capacidad de comprender las normas y evaluar la propia actuación en función de las impresiones que estas emociones generan. a los seis años los niños manifiestan estas emociones autoconscientes independiente de la presencia de otras personas (Graham, Doubleday y Guarino, 1984).

- En concordancia a la definición de Goleman se puede destacar las siguientes características que posee una persona emocionalmente inteligente y que se propone desarrollar en los niños:
- Autoconocimiento.
- Autorregulación.
- Empatía.
- Habilidades sociales.
- Automotivación.
- Para el desarrollo de la dimensión cognitiva
- El término “Funciones Ejecutivas” es un término relativamente reciente dentro de las neurociencias. La observación de que las áreas cerebrales prefrontales están involucradas en estrategias cognitivas, tales como la solución de problemas, formación de conceptos, planeación y memoria de trabajo, dio como resultado el término “funciones ejecutivas” (Ardila & Surloff, 2007).
- Estas funciones ejecutivas son tales como; pensar, adaptación al medio, manejo de situaciones, resolución de problemas, memoria, etc. Es decir, funciones que permiten lograr desenvolverse en el entorno. Los ejercicios propuestos en la iniciación deportiva deben estimular estos procesos.
- Para la competencia en la iniciación deportiva se recomienda utilizar el deporte modificado del fútbol. Se encontró en torno al fútbol 3 vs 3 el estudio hecho por Ginés Pérez Iniesta y Jorge Sánchez Lorente licenciados en ciencia de la actividad física y del deporte de España que hablan acerca de hacer competiciones de fútbol 3 dentro del equipo para estimular el desarrollo psicomotor y competitivo de los niños inconscientemente. Las reglas de este modelo deportivo son las siguientes:
- Dimensiones. El campo de juego tendrá una longitud máxima de 25 m. y mínima de 23.5 m. La anchura máxima será 23.5 m. y la mínima 20m. La superficie de juego puede ser de césped natural, artificial, pista polideportiva, etc.
- No hay fuera de juego
- Las porterías. La distancia entre los postes verticales oscilará entre 2,50 m. (mín.) y 3 m. (máx.), mientras que la altura del larguero distará entre 1,20 m. (mín.) y 1,50 m. (máx.).
- El balón. Se recomienda para prebenjamines el balón de la talla 3.
- El número de jugadores por equipo es de 3 integrantes.
- Duración. El encuentro estará formado por un total de 4 periodos de 10 minutos (8 en el caso de que haya 2 campos), existiendo 1 minuto de descanso entre cada periodo .
-

Discusión

Referente a la iniciación deportiva y como se ha venido manejando a través de los años en algunas escuelas de formación deportiva. en donde se centran en la especialización temprana e implementan métodos con ausencia del componente ludotécnico y sin tener en cuenta la edad que inicia o que habilidades tiene el niño antes de comenzar con su proceso de iniciación, entorpeciendo procesos formativos sin algún resultado frente a la llegada de estos niños al deporte de alto rendimiento. Dentro de lo recolectado pudimos hacer énfasis en la edad de 6 a 8 años teniendo en cuenta varios procesos de aprendizaje pertinentes a esta edad, tanto físicos, cognitivos y emocionales las diferentes teorías en las que nos basamos corroboran los factores importantes dentro de la iniciación. Encontrando métodos de enseñanza eficientes para los niños, como el método global, tener en cuenta el desarrollo de las dimensiones propuestas: coordinación, emocional y cognitiva. haciendo de los niños que ingresan al deporte sujetos integrales que podrán participar positivamente del deporte que ellos quieran elegir.

Conclusiones

El juego en el deporte constituye un objetivo principal dentro de la iniciación deportiva, porque permite que el niño se enfoque en el desarrollo de sus dimensiones. las habilidades sociales sin descuidar las motrices, al contrario fortaleciéndose.

Se debe evitar la especialización temprana y el deporte de competencia. y potenciar el deporte con carácter lúdico, recreativo e incentivar la participación deportiva para todas y todos.

La iniciación deportiva debe desarrollarse bajo un entorno que se promueva la participación, diversión y la creatividad. y que tenga como finalidad el desarrollo integral de los niños. su desarrollo multidimensional.

Será necesario hacer las modificaciones pertinentes al deporte para favorecer la participación igualitaria y que favorezca conductas de colaboración frente a la competición.

REFERENCIAS

Albornoz, O. (1979) *Iniciación al Deporte: Orientado al Fútbol Infantil*. PORTALFITNESS.
http://www.portalfitness.com/articulos/educacion_fisica/albornoz/iniciacion_deporte_futbol.htm

Alejandro Garrido (2010). *Medición y evaluación de la condición física: Batería de test Eurofit*.
<https://www.efdeportes.com/efd141/bateria-de-test-eurofit.htm>

Ardila, A., & Surloff, C. (2007). *Dysexecutive syndromes*. San Diego: Medlink: Neurology.

Blázquez, D. (1992) *Evaluar en Educación Física*. INDE Publicaciones. Barcelona.

Blázquez Sánchez, D. (Dir.) (1995). *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde

Blázquez, D. (1995) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE.

Berk, L.E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice Hall Iberia: Madrid.

Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms* In E. Weinert

y R. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ega.

Campos, J.J., Kaplovitz, K. B., Lamb, M. E., Goldsmith, H.H., Stenberg, C. (1983). *Socioemotional Development*. En M.M. Haith y J.J. Campos, (eds.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Infancy and developmental psychobiology* (pp. 783-915). Nueva York: Wiley

Castejón, F.J. (1995). *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid: Dykinson.

Castillo, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: currículo y Práctica*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/42457>

Contreras O. De la Torre E y Velázquez, R. (2001). *Iniciación Deportiva*. Madrid: Síntesis.

<https://www.efdeportes.com/efd167/la-iniciacion-deportiva-en-el-ambito-escolar.htm>

De Piaget, T. D. D. C. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado de:

http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf, 29.

Duarte, L. (2003). *Evaluación de las cualidades físicas en los escolares del Distrito Capital*. 75.

Francisco Ibáñez (2007). *Modelos de intervención didáctica en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los deportes*. de: <https://www.efdeportes.com/efd112/modelos-de-intervencion-didactica-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-de-los-deportes.htm>

Graham, S.; Doubleday, C. y Guarino, P.A. (1984). *The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger, and guilt*. *Child Development*, 55, 561-565.

Giménez, Molina y Tovar (2012). *El método global, como herramienta en la formación de las capacidades motrices, durante el proceso de enseñanza del tenis de campo para niños de 6 a 8 años en la escuela de tenis de campo backswing*. 129.

González Villora, S., García López, L. M., Contreras Jordan, O. Sánchez-Mora Moreno, D. (2015). *El concepto de iniciación deportiva en la actualidad (The concept of sport initiation nowadays)*. *Retos*, 15, 14-20. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34992>

Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=x8cTlu1rmA4C&printsec=frontcover&dq=daniel+goleman&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj9puWx2eHVAhVEilQKHU84CxEQ6AEIJzAA#v=onepage&q=daniel%20goleman&f=false>

González Villora, S., García López, L. M., Contreras Jordan, O. Sánchez-Mora Moreno, D. (2015). *El concepto de iniciación deportiva en la actualidad (The concept of sport initiation nowadays)*. *Retos*, 15, 14-20.

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y González, S.; García, M. (1997). *Autoconcepto*,

autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 271-289, 9 (2).

Gonzales, G. León, D. Nomesque, P. y Vanegas, B. (2021). *Experiencias motrices deportivas, con enfoque integral, como contribución a la iniciación deportiva de niños de 7 años. Colombia [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13348>

Gozzoli, C., Locatelli, E., Massin, D., & Wangemann, B. (2007). *MINIATLETISMO - Una Guía Práctica para Animadores de Eventos*. 77.

Grosser, M. (1988) *Principios del entrenamiento deportivo*. España, Ediciones Martínez Roca.

Harter, S. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*. En E.M. Hetherington (Ed). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 275-385). Nueva York: Wiley.

Hawkins, M. (2021). *Desarrollo de los niños de seis años*. Recuperado el 26 de mayo de 2021 de:
<https://www.guiainfantil.com/articulos/salud/desarrollo-de-los-ninos-de-seis-anos/>

Hopf, H. (2009). *El dilema del entrenador, especialización temprana o formación global*. *Educación Física Y Deporte*, 21 (2), 5-13.

Horst Wein (2004). *Fútbol a la medida del niño* vol. 1. 534.

Iniesta, Lorente (2010). *El futbol 3, el juego ideal para prebenjamines, para una iniciación coherente y a medida del niño*. de: <https://www.efdeportes.com/efd143/el-futbol-3-el-juego-ideal-para-prebenjamines.htm>

Lewis, M., Alessandri, S.M., y Sullivan, M.W. (1992). *Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty*. *Child Development*, 63, 630-638.

María Chamba. (2015). *El desarrollo psicosocial de los niños y niñas de la escuela "alonso de mercadillo" y la intervención del trabajador social*. 163. de: <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/10411/1/MARIA%20RUALES.pdf>

Mayer, J. D. y Salovey, R (1997). «What is Emotional Intelligence?», en P. Salovey y D. J. Sluyter: *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooksgines

Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Montaño, Joaquín. (13 de abril de 2021). *Multidimensionalidad del ser humano*. *Lifeder*. Recuperado de:
<https://www.lifeder.com/multidimensionalidad-ser-humano/>.

Murcia Peña, Napoleón, Taborda, J & Ángel, L. F. (1998). *Escuelas de formación deportiva con enfoque integral*.

Parra, L. C. C., & Rosero, C. A. B. (2016). *La gimnasia básica como estrategia para fortalecer la motricidad gruesa en niños y niñas de 7 y 8 años*. 87.

Pedral, N. (2006). *Estadios según Piaget. Página de Psicología general, del desarrollo y del aprendizaje*. Recuperado el 12

de octubre de 2014 de: <http://www.pedregal.org/psicologia/nicolasp/estadios.php3>

Pedral, N. (2006). Estadios según Piaget. Página de Psicología general, del desarrollo y del aprendizaje. Recuperado el 12 de octubre de 2014 de: <http://www.pedregal.org/psicologia/nicolasp/estadios.php3>

Piaget, J. (1967). Etapas del desarrollo cognitivo. Recuperado el, 20.

Ponce Pino, M. I. (2014). El desarrollo de las funciones ejecutivas a través del juego en niños de 0 a 5 años (Bachelor's thesis, Quito: USFQ, 2014).

Roberto Pérez (2014). Incidencia de diferentes metodologías de enseñanza-entrenamiento en el fútbol base sobre indicadores del abandono deportivo. 335.

Robinson S, Fall C. Infant Nutrition, and later health: a review of current evidence. *Nutrients*. 2012; 4: 859-74. 2.

<https://www.todopapas.com/ninos/desarrollo-infantil/pesos-y-estaturas-en-ninos-recomendadas-por-la-oms-10165>

Romero Granados, S. (2001). Formación deportiva. Nuevos retos en educación. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Romero, Cerezo C. Acondicionamiento físico de los 8 a los 18 años. Federación Andaluza de Fútbol. Granada. 1989.

[https://efdeportes.com/efd44/inic.htm#:~:text=Romero%20Cerezo%20\(1989%3A35\),a%20los%2010%20a%C3%B1os%20aproximadamente.](https://efdeportes.com/efd44/inic.htm#:~:text=Romero%20Cerezo%20(1989%3A35),a%20los%2010%20a%C3%B1os%20aproximadamente.)

Saarni, C. (1997): Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood, 35-64. En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implication. Nueva York: BasicBooks.

Sánchez Bañuelos, F. (1984). Bases para una didáctica de la educación física y el deporte. GYMNOS. Madrid

Sánchez, F. (1990). Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte. (2º edición ampliada). Madrid: Gymnos.

Schraw, G. y Dennison, RS (1994). Evaluación de la conciencia metacognitiva. *Psicología educativa contemporánea*, 19 (4), 460-475.

Seiru-lo, F. (2005). Motricidad Básica Y Su Aplicación A La Iniciación Deportiva.

Sixto González Villora, Luis Miguel García López, Onofre Ricardo Contreras Jordan y David Sánchez-Mora Moreno. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 2009, nº 15, pp. 14-20.

<https://www.researchgate.net/publication/46280072>

Stipek, D.J. y MacIver, D. (1989): Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 531-538.

Zaccagnini. J. L. (2004). Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana. Madrid: Biblioteca Nueva.

PROPUESTA DE JUEGOS SOCIOMOTRICES Y SU APLICABILIDAD EN APRENDIZAJES PEDAGÓGICOS

“PROPOSAL OF SOCIOMOTOR GAMES AND THEIR APPLICABILITY IN PEDAGOGICAL LEARNING”

Autores: Cesar Araya Zarricueta Depto. Educ. Física – Humanidades. Universidad de Atacama. Chile
cesar.araya@uda.cl

Recibido: 01.09.2022

Aceptado: 15.12.2023

RESUMEN

La investigación plantea una propuesta didáctica que considera a la Sociomotricidad con el fin de optimizar los resultados de aprendizaje y así aportar al desarrollo integral en los estudiantes. El objetivo de este trabajo es proponer un formato para la presentación de juegos sociomotrices a utilizar en la clase de Educación Física y Salud. Para ello, se realiza una extensa revisión bibliográfica sobre las bases curriculares chilenas, sus planes y programas donde el equipo logra evidenciar la importancia de la sociomotricidad y la del juego, para el desarrollo de quienes lo practican.

Palabras claves: Juegos, Sociomotricidad, Proceso de enseñanza y aprendizaje.

ABSTRACT

The research proposes a didactic proposal that considers Sociomotricity to optimize learning results and thus contribute to the comprehensive development of students. The objective of this work is to propose a format for the presentation of sociomotor games to be used in the Physical Education class. For this, an extensive bibliographic review is conducted on the Chilean curricular bases, their plans, and programs where the team manages to demonstrate the importance of sociomotricity and that of the game, for the development of those who practice it.

Keywords: Games, Sociomotricity, Teaching and learning process.

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se aborda una deficiencia encontrada en las Bases Curriculares (BCCH) del Ministerio de Educación de Chile, ya que en los Planes y Programas de la asignatura Educación Física y Salud, (en adelante EFIS) no existen directrices que garanticen una correcta aplicación didáctica de la sociomotricidad en el contexto escolar.

Se propuso a la sociomotricidad porque busca desarrollar las capacidades físicas y emocionales del estudiante y al mismo tiempo el desarrollo de su inteligencia motriz. Se debe destacar que en esta tarea el rol del profesor resulta relevante, porque deberá elegir y utilizar estrategias adecuadas para cumplir estos objetivos y fundamentalmente debiendo entender a la Educación Física “cómo una práctica pedagógica que se apoya en el conocimiento científico, cuyo enfoque está centrado en el movimiento y la interacción donde lo significativo de las prácticas se

centrará ,en todas las acciones que acompañen al niño y la niña, en el desarrollo de las actividades dentro de la clase” (Parlebas, 2001).

En línea para sustentar esta propuesta, Calcina (2017) en su investigación titulada “La sociomotricidad y su influencia en el pensamiento estratégico de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Educación Física Lampa – año 2017”, recomendó que la sociomotricidad debe ser incluida en el currículo nacional de Perú, porque incentiva la participación de los estudiantes, lo que refuerza la idea que esta estrategia, no solo brinda un espacio de juego y diversión, sino que impulsa también el fortalecimiento de habilidades y relaciones interpersonales.

Por otra parte, mediante una revisión bibliográfica y conversaciones con profesores idóneos en el tema tratado en la presente investigación, se determinó destacar referentes y sustentos teóricos, recopilar investigaciones junto con sus respectivos autores, lo que respaldó los fundamentos y herramientas para la construcción de esta propuesta.

Dicho lo anterior, teniendo en cuenta todos los aspectos positivos y beneficios que están ligados a la Sociomotricidad, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál sería la manera más adecuada de presentar estas actividades para permitir optimizar los objetivos de aprendizaje definidos en los planes y programas para la clase de EFIS?

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Proponer una estrategia didáctica para desarrollar la sociomotricidad a través de juegos en la clase de EFIS.

Objetivos específicos:

- Diseñar una propuesta didáctica de juegos sociomotrices que cumpla con las orientaciones de aprendizajes transversales que entrega la reforma curricular de la asignatura de EFIS.
- Determinar los objetivos de aprendizaje más apropiados para la implementación contextualizada de la propuesta didáctica en la asignatura de EFIS.

MARCO TEÓRICO.

Para el creador de la Praxiología Motriz, Pierre Parlebas, “es la ciencia que tiene como objeto de estudio la acción motriz”. Sin embargo, es importante destacar que no es una ciencia, pero sus fundamentos se encuentran en ella (Lagardera y Lavega, 2005). Parlebas, entre sus postulados buscó resaltar los aspectos que han sido relegados, a un menor rango de prioridad en la Educación Física. Esta corriente se basa en el término acción sociomotriz.

Parámetros o elementos configuradores de la estructura de los juegos y los deportes

Las constantes estructurales de un juego o deporte se manifiestan en la presencia/ausencia de determinados elementos (espacio, tiempo, objetos, y otros protagonistas), las características de estos y en la delimitación reglamentaria de los mismos. La interrelación de estos elementos conforma el contexto o el escenario donde se desarrolla la acción de juego. Esta acción de juego se lleva a cabo bajo unas determinadas constantes funcionales. (Jiménez, 2012, p. 3)

Según Jiménez, (2012, p. 7) menciona que la estructura interna de los juegos y los deportes la configuran los siguientes elementos: a) El protagonista o protagonistas humanos de la acción; b) el espacio de juego; c) el tiempo de juego; d) la utilización o no de objetos extracorpóreos (recursos materiales). En ese documento el mismo autor, presenta el modelo estructural-sistémico de P. Parlebas, el modelo funcional de análisis de la acción de juego de J. Hernández

Moreno, y el Modelo estructural-funcional de V. Navarro y F. Jiménez. Coincidiendo en la definición de esta estructura con la propuesta de Hernández Moreno, lo que permite establecer "la definición de algunos rasgos caracterizadores de cada parámetro que configura la estructura, siendo la acción de juego la resultante de la interacción de estos parámetros". (espacio, tiempo, técnica, comunicación motriz, estrategia motriz y reglas).

La Sociomotricidad

La sociomotricidad es un concepto abordado por Parlebas (2001), en su libro Juego, deporte y sociedad, sin embargo, el tema es relativamente nuevo y poco utilizado en la asignatura de EFiS. Aunque algunos autores se han referido a ella, las investigaciones sobre la sociomotricidad y su aplicabilidad en distintas áreas de desarrollo en la etapa educativa de niños y niñas son bastante recientes.

Al respecto, Calcina (2017) se refirió a la sociomotricidad como la puesta en práctica de habilidades sociales a través de una motricidad consciente, voluntaria, que comparte ideas, emociones y sentimientos; siendo observables a través del trabajo cooperativo, que se dan entre dos o más personas en un entorno lúdico que tiene como capacidades sociomotrices la expresión, la comunicación y el movimiento. Igualmente, el autor expuso los objetivos que comprende la sociomotricidad:

- Desarrollar sus capacidades motrices y emocionales.
- Utilizar la acción motriz para promover la interactividad en los estudiantes.
- Desarrollar en el niño el gusto por la práctica de la actividad física desde la noción de conducta motriz, que posibilita el análisis de los aspectos cognoscitivos, afectivos y relacionales, constituyendo un sistema de acción específico del ser humano diferente a otros tipos de conductas como pueden ser las verbales.

Actividades sociomotrices

Las actividades sociomotrices están presentes desde muy temprano en la vida de los estudiantes, es así cómo desde el jardín ya se desarrollan actividades y juegos mediante la interacción con otros compañeros y compañeras, ayudando en gran medida a que demuestren y fortalezcan un comportamiento cooperativo con sus pares, ya sea en juegos de colaboración, de oposición, o bien de colaboración - oposición. Ahora bien, se debe indicar que el desarrollo de las actividades sociomotrices para los estudiantes, las cuales se constituyen en actividades de entretenimiento, no solo son un pasatiempo; son más que eso, es una forma de expresión social integral, puesto que no solo expresa estar contento con los demás sino que expresa un aprendizaje de algo que hasta ahora le era desconocido, pero también cultiva valores, como la ayuda, el compartir, que son potencialidades que provoca cambios cualitativos en las relaciones que establece con otros niños y niñas (Suyon y Neira, 2017).

La Sociomotricidad en las Bases Curriculares Chilenas de Educación Física

Los integrantes de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, responsables de definir las nuevas BCCH de la EFIS a implementarse en el año 2016, definieron que esta asignatura constituye “el centro de la educación escolar”, ya que, se enmarca en el “proceso de formación integral del ser humano” (Araya, 2015). Asociando que este nuevo enfoque entregue múltiples beneficios individuales y sociales a todos los estudiantes, reafirmando esto con la inclusión del término “Salud” en el nombre de la asignatura.

Las actuales bases, mencionan bastante los conceptos “desarrollo integral” y “formación integral”, los cuales ayudarán al cumplimiento de esta importante misión. La formación integral que se describe busca que los estudiantes puedan enfrentar su futuro con todas las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad. Por otra parte, un desarrollo integral de la persona implica, necesariamente, considerar el ámbito personal, social, ético y en el aprendizaje. Para lograr los propósitos descritos en las BCCH, estas tienen ocho énfasis temáticos, de los cuales para este seminario de titulación destacamos dos:

Cooperación y trabajo en equipo - Conjunción de factores para una vida activa

Se considera que la sociomotricidad, al incentivar el desarrollo de la comunicación e interacción de los estudiantes puede generar una disposición muy positiva a que los niños y niñas desde temprana edad quieran realizar actividad física, deporte y ejercicio físico, ya que, lo verían como una oportunidad de jugar, pasarla bien y disfrutar de actividades sociomotrices y no por beneficio fisiológico o el de mejorar la técnica o alguna cualidad física en especial, sino por la buena experiencia que significa para ellos.

Además, de los énfasis temáticos ya mencionados, las Bases Curriculares cuentan con tres Ejes (Habilidades motrices básicas; Vida activa y saludable; y Seguridad, juego limpio y liderazgo).

Si bien, el presente trabajo beneficia el desarrollo de los tres Ejes mencionados, el primer eje de Habilidades Motrices Básicas es al que más se enfoca la propuesta, debido a que los juegos sociomotrices están compuestos por actividades que involucran al 100% el uso y fortalecimiento de estas habilidades por parte de los estudiantes. En segundo lugar, el eje de Vida activa y saludable busca que los estudiantes sean capaces de participar en juegos recreativos y lúdicos mejorando así su condición física. Este Eje pretende que, en los años posteriores, los estudiantes aprendan a medir su frecuencia cardíaca y a monitorear el esfuerzo físico que realizan en diferentes actividades de forma autónoma. Básicamente, como lo dice el Eje, se busca que los estudiantes puedan llevar una vida activa y saludable, reconociendo los beneficios que tiene para su salud la práctica regular de actividad física en su tiempo libre. Dentro de los tres Ejes mencionados, se desarrollan once objetivos de aprendizaje, que refieren a las habilidades, conocimientos y actitudes que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Todas estas orientaciones y sugerencias teóricas mencionan de manera implícita la importancia del desarrollo de la sociomotricidad en las clases de EFIS, pero los planes y programas de estudio no ofrecen un complemento metodológico o un aporte en el cual los profesores puedan apoyarse para desarrollar de manera eficiente esta estrategia. Si bien las BCCH no tienen la obligación de entregar este material u orientaciones, se considera que presentar una propuesta de este tipo puede resultar bastante útil, para aportar al cumplimiento del nuevo enfoque de la asignatura.

MÉTODO

Alcances de la investigación

Este trabajo investigativo se enmarcó en una investigación proyectiva, por ende, en lo que concierne a los alcances de la investigación, se pretendió indagar e identificar las características de la sociomotricidad, con el fin de diseñar una propuesta para mejorar su aplicación en las intervenciones pedagógicas de la asignatura de EFIS, considerando a los actores principales que se ven beneficiados.

Diseño de la investigación

En la elaboración del diseño de la investigación se distinguieron dos momentos. El primero se ejecutó mediante un diseño documental cualitativo, el cual se centró en la recopilación y revisión de documentos contenedores de información relevante para la investigación. En el segundo momento, se identificó un diseño proyectivo, cuya elaboración se constituyó en el desarrollo de un modelo o propuesta, que tuvo como objetivo solucionar problemas o necesidades de tipo práctico (Córdoba y Monsalve, s.f).

Técnicas de investigación

Al ser una investigación de diseño documental, las técnicas de investigación que se utilizaron para llevar a cabo los procesos investigativos fueron el análisis y recopilación bibliográfica, de las cuales se pueden evidenciar los siguientes procedimientos:

- Establecer bases de información con el fin de extraer evidencia y datos confiables.
- Revisión de documentos curriculares del Mineduc y evidenciar bibliografía expuesta por otros autores.
- Clasificación de la información y datos obtenidos, en aras de responder a los objetivos planteados en la investigación.

Las acciones realizadas permitieron desarrollar en congruencia los capítulos definidos en la investigación y, a su vez, responder a la necesidad del problema planteado.

Procedimientos

En este apartado se nombran las fases que posibilitaron desarrollar el presente documento:

Fase de delimitación y formulación del problema:

Fase de revisión bibliográfica:

Fase de codificación:

Fase de análisis:

Fase proyectiva:

PROPUESTA DE JUEGOS SOCIOMOTRICES

Se buscó diseñar una propuesta didáctica de juegos sociomotrices, con la intención de complementar metodológicamente estos programas y cumplir con las orientaciones de aprendizajes que ofrece las BCCH, para así desarrollar esta temática en un contexto educativo.

En este sentido, la propuesta didáctica se contextualiza a un 1er año básico, puesto que son los Objetivos de Aprendizaje de este nivel los más adecuados para implementar estos juegos y aplicarlos progresivamente en los niveles superiores. Además, se espera que, en un contexto educativo, estos juegos puedan generar una buena relación en el grupo curso, favoreciendo un ambiente de trabajo en equipo para niños y niñas mediante la empatía, respeto y compañerismo, beneficiando el proceso de enseñanza y aprendizaje y su desarrollo holístico como personas.

Forma de presentación de los juegos

Con respecto a la presentación de los juegos, Guitart (1990) como se citó en Concha (2014) hizo alusión “al papel del educador en un juego dirigido, quien observa, coordina, organiza, motiva, revisa, ayuda y corrige”. Es por esto por lo que se consideró proponer un criterio de presentación metodológica clara y precisa, otorgándole un enfoque sociomotriz a los Objetivos de Aprendizaje presentes en los Planes y Programas de estudio de la asignatura.

Este criterio comprende las siguientes fases:

- Fase 1: Adaptación del juego:
- Fase 2: Explicación del juego:
- Fase 3: Variantes:
- Fase 4: Cumplimiento de objetivos:
- Fase 5: Reflexión:

Formato para la presentación de Juegos Sociomotrices.

Juego Nro. 1	
Nombre:	EL PISO ES LAVA.
Objetivo de aprendizaje	OA1 (1ro Básico): Demostrar habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en una variedad de juegos y actividades físicas, como saltar con dos pies consecutivamente en una dirección, lanzar un balón hacia un compañero, caminar y correr consecutivamente, lanzar y recoger un balón, caminar sobre una línea manteniendo el control del cuerpo, realizar suspensiones, giros y rodadas o volteos.
Eje temático	Habilidades motrices básicas.
Tipo de interacción sociomotriz	Cooperación.
Tiempo	Diez minutos

Espacio	Multicanchas o espacio abierto.
Materiales	Una pelota de esponja.
Descripción	La clase forma un círculo sobre la mitad de la cancha, el profesor le entrega un balón en las manos a cualquier estudiante y este lo irá pasando en la dirección que se le indique, para que sus compañeros y compañeras hagan lo mismo, con el fin de que el balón no toque el suelo en ningún momento.
Reglas	El profesor es quien determina la dirección y la velocidad de entrega y recepción del balón. Si el balón se cae, este debe volver a las manos de quien lo entregó, para que se retome la actividad.
Variante(s) metodológica(s)	Si la cantidad de estudiantes es superior a 10, se pueden formar diferentes grupos de esa cantidad, para aumentar el tiempo de participación activa de cada niño y niña. Si se observa que la actividad se desarrolla de forma exitosa, puede variar la forma en que se entrega y se recibe el balón, por ejemplo: manipular (entregar y recibir) el balón solo con la mano derecha. Se pueden agregar uno o dos balones extras a la actividad, siempre y cuando el profesor lo estime necesario.
Variante progresiva	OA1 (2do Básico): Demostrar habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles, como saltar de forma continua en un pie y luego en el otro; botear un balón mientras camina, mantener el equilibrio sobre una base a una pequeña altura, realizar suspensiones, giros y rodadas o volteos. Nueva descripción del juego: La clase forma un círculo sobre la mitad de la cancha con una distancia de 1 o 2 metros aproximadamente entre compañeros y compañeras. El profesor entrega un balón a cualquier estudiante y este lo irá lanzando a

	su compañero o compañera en la dirección que se le indique, girando el cuerpo de forma que el lanzamiento y la recepción del balón se hagan frente a frente. Reglas: El profesor es quien determina la dirección y la velocidad de entrega y recepción del balón. Si el balón se cae, este debe volver a las manos de quien lo entregó, para que se retome la actividad. Variante(s) metodológicas(s): Si la cantidad de estudiantes es superior a 10, se pueden formar diferentes grupos de esa cantidad, para aumentar el tiempo de participación activa de cada niño y niña. Si se observa que la actividad se desarrolla de forma exitosa, puede variar la forma en que se entrega y se recibe el balón, por ejemplo: manipular (lanzar y recibir) el balón solo con la mano derecha, o saltar y lanzar el balón en el aire a su compañero o compañera. Asimismo, se pueden agregar uno o dos balones extras a la actividad, siempre y cuando el profesor lo estime necesario.
Objetivo motriz	Ejecutar una correcta entrega y recepción del balón.
Objetivo sociomotriz	Introyección: que el estudiante reconozca su valor dentro del juego, siendo consciente de lo importante que es para el equipo y para el desarrollo de la actividad. Interacción: que el estudiante logre participar activamente en el juego, observando las siguientes conductas en él: ● Entrega y recibe el balón de forma correcta. ● Demuestra intención en entregar y recibir el balón de buena forma.

	● Demuestra estar atento a las consignas que entrega el profesor y a cualquier inconveniente en relación con la actividad. ● Motiva y anima a sus compañeros y compañeras a realizar la actividad. Comunicación: observar qué códigos se utilizaron para comunicarse entre compañeros y si esos códigos resultaron de manera exitosa.
Reflexión	El estudiante debe responder a las siguientes preguntas: ● ¿Cómo se sintió dentro de la actividad? ● ¿Qué sintió durante la actividad? ● ¿Sintió algún tipo de dificultad para realizar la actividad? ● ¿Qué aprendió en la actividad?

DISCUSIÓN:

El componente lúdico de la sociomotricidad posibilita no solo el logro de los objetivos de aprendizaje, sino que, a su vez, es una puerta de entrada a la exploración y desarrollo holístico del estudiante. Los actuales documentos curriculares de la asignatura de EFiS en Chile mencionan de manera implícita la sociomotricidad, puesto que se refieren a los principales componentes de esta, entre los cuales se encuentra la interacción, la comunicación y el movimiento; sumando al trabajo en equipo, que es catalogado como un agente socializador por excelencia. Además, sus tres ejes temáticos fomentan la utilización del juego, elemento didáctico por el cual se canaliza la sociomotricidad como una herramienta para contribuir al desarrollo de habilidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales. Sin embargo, mediante una extensa revisión de los planes y programas de estudio de la asignatura, se logró evidenciar una deficiencia con respecto a directrices que garanticen una correcta aplicación didáctica de la sociomotricidad en el contexto escolar, en donde se describan los aspectos importantes a considerar al momento de la planificación e implementación de los juegos sociomotrices.

Por lo anterior, a través de esta investigación, se logró diseñar una propuesta didáctica con un formato de presentación de juegos sociomotrices, con el fin de que la ejecución y aplicación práctica de esta pueda complementar las orientaciones de aprendizajes transversales que manifiesta la reforma curricular. Esto último, en aras de aportar significativamente a un correcto proceso de aprendizaje, brindando a docentes una herramienta que complemente su quehacer profesional.

CONCLUSIÓN

Una vez que se ha cumplido con lo determinado por los objetivos para el desarrollo de esta investigación, el equipo de trabajo concluye que la idea para una implementación de una propuesta didáctica, con un formato de presentación de juegos para desarrollar la sociomotricidad en la clase de EFiS, es una interesante alternativa que aportará a los objetivos que persigue el curriculum nacional, en especial para complementar el nuevo enfoque que se le quiso dar a la asignatura en la reforma curricular, teniendo especialmente en cuenta, que dentro de los Planes y Programas de las BCCH, se menciona de manera implícita la importancia de esta estrategia sociomotriz y que también nombra y destaca de forma explícita al juego, como una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Araya, C. (2017) *Contribución de la Praxiología motriz a la Educación Física Chilena*
<http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/12o-congreso/12o-congreso/actas-2017>
- Calcina, J. (2017). *La sociomotricidad y su influencia en el pensamiento estratégico de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Educación Física Lampa – año 2017. Universidad Nacional del Altiplano:*
http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/12653/Calcina_Mendoza_Jes%c3%bas_Oskars.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Concha, A. (s.f.). *El juego como propuesta para la enseñanza y aprendizaje de los deportes.*<https://www.educacionfisicachile.cl/app/download/14666617724/Adolfo+Concha.pdf?t=1506138175>
- Curriculum Nacional . (s.f.). *Introducción a Educación Física y Salud en los Programas de Estudio.*
<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Educacion-fisica-y-salud/21290:Introduccion-a-Educacion-Fisica-y-Salud-en-los-Programas-de-Estudio>
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte: análisis de la estructura de los juegos deportivos.* Ed. Inde. Barcelona
- Jiménez, F. (2012). *Tema 4.- Análisis estructural y funcional de los juegos deportivos.*
<https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/32/TEMA4Ide-11-12.pdf>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz.* Editorial Paidotribo.
- Suyon, H., y Neira, M. (2017). *Actividades Sociomotrices y su Incidencia en la Socialización de los Niños y Niñas de 4 y 5 Años de Edad, de la Institución Educativa Inicial. Nº 213 – Villa Rica – San José de Lourdes – Año 2015. [Tesis de grado]. Universidad César Vallejo.*

LA PSICOMOTRICIDAD EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA. UN ESTUDIO CON NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR DE CHIHUAHUA

PSYCHOMOTRICITY IN THE READING AND WRITING PROCESS. A STUDY WITH PRESCHOOL BOYS AND GIRLS FROM CHIHUAHUA

Autor: Natanael Cervantes Hernández. Universidad Autónoma de Chihuahua. México. Correo electrónico ncervantes@uach.mx Javier Bernabé González Bustos*, Susana Domínguez Esparza,* Estefanía Quintana Mendias*
*Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Recibido:20.04.2023

Aceptado:15.12.2023

Resumen

El propósito de la siguiente investigación fue analizar los cambios tras la aplicación de un programa psicomotriz en niños de 5 a 6 años de tercer año de preescolar sobre la lectoescritura. El estudio es de corte cuantitativo con una evaluación pre y post al programa psicomotor. Se aplicaron dos instrumentos de evaluación, el Test ABC de Filho y la prueba Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar (EEPP). Los resultados de los aspectos psicomotrices en las evaluaciones mostraron un aumento significativo en los puntajes de locomoción, equilibrio, coordinación de manos y esquema corporal con otros ($p>0.05$). En lo relacionado al test ABC de Filho, al final del estudio se presenta una clasificación de "Situación excelente, muy preparado para iniciar la lectura. En cuanto a los valores del EEPP, se observa un cambio de los alumnos del nivel 1 a nivel 2 y 3 de esta escala de valoración. Por lo cual se concluye que es necesario la aplicación de un programa psicomotor en niños de tercer año de preescolar para lograr afirmar lo necesario para adquirir la lectura y la escritura e identificar posibles dificultades y así lograr apoyar al niño que requiera alguna intervención en específico.

Palabras clave: Psicomotricidad. Lectoescritura. Preescolar.

Abstract

The purpose of the following investigation is to analyze the changes caused by the application of a psychomotor program in children from 5 to 6 years of age in the third year of preschool to acquire literacy. The study is quantitative with a pre and post evaluation of the psychomotor program. Two evaluation instruments were applied, such as the Filho ABC Test and the Preschool Psychomotricity Evaluation Scale (EEPP). The results of the psychomotoric aspects in the evaluations before and after the intervention, showed a significant increase in the scores of locomotion, balance, hand coordination and body scheme with others ($p>0.05$). Regarding the Filho ABC test, at the end of the study a classification of "Excellent situation, very prepared to start reading" is presented. Regarding EEPP performance levels, there is a change in students from level 1 to level 2 and 3 of this assessment scale. Therefore, it is concluded that the application of a psychomotor program in third-year preschool children is necessary to ensure that children have the firm foundations they need to acquire reading and writing and, to identify possible difficulties and thus achieving support for the child who requires a specific intervention.

Keywords: Psychomotricity. Reading-Writing. Preschool.

Introducción

La edad preescolar constituye una etapa importante del desarrollo psicológico del niño, al ingresar a la escuela, las niñas y los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea, de las relaciones entre las personas y el comportamiento que se espera de ellos, y han desarrollado, con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento en la vida escolar (SEP, 2012).

Muchas de las destrezas y habilidades importantes que llega a adquirir el ser humano se desarrollan en esta etapa de su vida. Por lo cual es importante que en este período a los alumnos se les de la estimulación adecuada para ir logrando cada uno de los procesos que el niño adquiere durante los primeros años de vida, y asimismo continuar con las bases que necesitarán en un futuro para ir mejorando algunas destrezas y habilidades (Mendiara, 2008). Orca (2011) menciona, que las investigaciones realizadas parten de la idea de que no se trata de que el niño aprenda las letras y sus sonidos, las palabras y sus significados, sino de que establezca una relación psicomotriz con el acto de producir lenguaje.

En la actualidad el uso de TICS son un factor motivante para el aprendizaje de la lecto-escritura (Suarez, et al., 2015). Por su parte González (2020), señala que las habilidades de pensamiento, lingüísticas, motrices, informacionales, físicas y socioemocionales son necesarias para el desarrollo de la lecto-escritura y la psicomotricidad como una estrategia adecuada para lograrlo. Hernández (2017) señala que en la actualidad la psicomotricidad y la lecto-escritura han adquirido importancia en el desarrollo integral del niño; las implicaciones que tienen ambas áreas en la educación son relevantes.

Se ha señalado que la motricidad fina es uno de los factores más importantes para el desarrollo de la lecto-escritura y además requiere un control más detallado de sus movimientos involucrando al mismo tiempo la coordinación viso manual (Aguirre 2012; Cabrera y Duepeyrón, 2019). Así mismo se señala que la preparación que debe tener el personal que interviene en la etapa de educación preescolar y la integración de los padres, para la enseñanza de la lectoescritura que garantice una mejor preparación de los niñas y niños (Lerma, 2019; Soto e Hinojo, 2004).

Silva (2017) formuló determinar la relación entre la psicomotricidad y la lecto-escritura en estudiantes de 5 años de instituciones educativas, luego de los resultados se demostró que, existió relación significativa entre la psicomotricidad y la lecto-escritura en los estudiantes. Venezuela, Martínez y Delgado (2011) investigaron un programa de intervención psicoeducativa en lenguaje escrito con sujetos que pudieran tener riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. Donde se dio prioridad en abordar algunos contenidos necesarios para lograr adquirir la lecto-escritura. Se logró observar que es importante llevar a cabo una intervención temprana, sistemática y planeada de la lecto-escritura, en sujetos que pueden presentar riesgo de aprendizaje, porque al finalizar esta investigación se logró indagar que con intervención temprana estos pequeños desarrollan y favorecen mejor sus habilidades para adquirir el proceso de lectura y escritura.

Por lo que el propósito de la siguiente investigación es analizar los cambios originados por la aplicación de un programa psicomotriz en niños de 5 a 6 años de tercer año de preescolar para adquirir de manera más rápida y eficiente la lecto-escritura en su nivel posterior.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo con 23 niños, 12 niñas y 11 niños preescolares de tercer año con una edad entre 5 y 6 años del J.N "Jorge Barousse" en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua. Para la participación los padres de familia firmaron una carta de consentimiento y se tuvo el asentimiento de los niños.

Es una investigación de corte cuantitativa y con un diseño preexperimental con evaluaciones pre y post donde la variable independiente fue el programa psicomotor y las variables dependientes fueron los aspectos y subaspectos de la psicomotricidad y el proceso de lectoescritura.

Herramientas e instrumentos

Para la valoración de los aspectos psicomotrices se utilizó la Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar (EEPP). Esta escala logra evaluar algunos aspectos de la psicomotricidad como: locomoción, equilibrio, coordinación y conocimiento del esquema corporal.

Se aplicó por medio de 6 estaciones con 1 aplicador, el cual se valoró por grupos de 5 niños a la vez. Las actividades propuestas en cada uno de los apartados de la batería son las que normalmente realizan los niños de cinco a seis años porque el objetivo del examen es precisamente detectar los retrasos o dificultades que presentan los niños de esas edades para enfocar la educación psicomotriz, de modo que represente una actividad efectiva para la recuperación de los niños.

En un principio se debe anotar el nombre de los niños en el espacio correspondiente en la hoja de anotación. La calidad de ejecución de cada ejercicio se determinó mediante la apreciación del examinador otorgando una puntuación de 2, 1, 0 dependiendo el caso. El 2 corresponde a una ejecución correcta o normal para un niño de esta edad; el 1 a una ejecución deficiente o con algunos fallos que son corregidos espontáneamente por el propio niño y el 0 a la imposibilidad de realizar la tarea o de conseguirlo sólo después de varios intentos o de una ayuda por parte del examinador.

Para la valoración del proceso de lectoescritura el Test ABC de [Lourenço Filho](#) (1960). Es una prueba de uso individual, su objetivo es detectar la madurez de un niño para el aprendizaje de lectura y escritura, entregando un pronóstico del tiempo que demora el aprendizaje de esta destreza básica. Con la aplicación de estos test se aprecia con eficiencia la capacidad de aprender la lectura y la escritura, y, entonces, organizar clases selectivas con distinto ritmo y velocidad en la enseñanza o atender las diferencias individuales dentro de una misma clase. Es un test que concede un máximo de 24 puntos y da el puntaje en términos absolutos. Se obtiene un puntaje que se interpreta de acuerdo con la siguiente tabla:

Puntaje	Descripción
17 y más	Situación excelente. Muy preparado para iniciar la lectura. Es previsible que en dos o tres meses adquiera lo fundamental y lo realice sin cansancio. Su capacidad y su interés están en el mejor momento
12 a 16	Le queda un año de madurez. Distinguirá formas, pero le resultará muy difícil seguir el ritmo de niños maduros. Conviene tomar las cosas con calma y seguir realizando ejercicios de preparación.
7 a 11	No está maduro y es un riesgo el forzarle. Incluso es abuso intentar que realice ejercicios propiamente lectores. Lo mejor es considerarle inmaduro y saber se encuentra el alumno.
Menos de 6	Negación total, al margen de la edad que tenga. Carece de destrezas mínimas.

El Test ABC consta de 8 etapas, en las cuales el niño trabaja lo siguiente: en la primera estación el niño deberá dibujar en papel la figura que el examinador le indica, se tendrá una hoja e irá señalando que dibujo realizar. En la segunda estación el niño deberá dibujar nuevamente en papel la figura que el examinador realice en el aire. En la tercera deberá evocar un relato que el examinador indique con un total aproximado de 30 palabras, el niño deberá nuevamente contarlos. El niño en esta estación deberá recortar por la línea punteada las líneas que el examinador le indique. Se le mostrará al niño una lámina con 7 objetos por 30 segundos, se retirará la lámina y se solicitará al niño mencione los objetos antes observados. Luego se le nombrarán 7 palabras, el pequeño deberá repetir las palabras que recuerda. Posteriormente el examinador nombrará 7 palabras de mayor longitud y al terminar de mencionar cada una de las palabras, el niño deberá repetirlas. Para este instrumento fue reportada una validez criterio (método ítem-test) y confiabilidad de 0.677 por parte de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú).

El segundo instrumento fue la escritura de palabras de acuerdo a Emilia Ferreiro, en el cual se le pide que observe los dibujos, indique que es y lo escriba después de haber escrito todas las palabras que se le pidió, se deberá nuevamente pedirle al niño que explique qué dice en cada palabra logrando así observar cómo es que separa la palabra si en sílabas o le da una grafía a cada letra; esta intención es para conocer y reafirmar en qué nivel, según Ferreiro, se encuentra el alumno de acuerdo a la siguiente tabla:

Clasificación	Descripción
Primer nivel	Los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Con esa distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños.
Segundo nivel	Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo. En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra, sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad. Las exigencias cuantitativas y cualitativas se extienden a las relaciones entre palabras, y los niños no admiten que dos escrituras iguales puedan servir para decir cosas diferentes.
Tercer nivel	Los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: La hipótesis silábica (una letra para representar a cada sílaba). Al inicio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de dicha sílaba; incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con ninguna letra. El control está centrado en los aspectos cuantitativos y, progresivamente, la letra que se usa para representar a cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suele ser constitutiva de la escritura convencional de ésta. La hipótesis silábico-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido). Es un período de transición en el que se mantienen y se cuestionan simultáneamente las relaciones silábicas, por ello las escrituras presentan sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra. La hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido). Implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.

Procedimiento

En primer término, se conversó con los padres de familia de los niños que participaron en el estudio donde se les explicó la mecánica de la investigación, pidiéndoles que firmen una carta de consentimiento informado donde aceptan la participación de su hijo en dicha investigación, así mismo se pidió el asentimiento del niño para participar.

Se llevó a cabo una valoración inicial con los instrumentos seleccionados: Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar (De la Cruz y Mazaira, 1998), el Test ABC de [Lourenço Filho](#) y la escritura de palabras. Se realizó la evaluación durante la mañana de trabajo de los niños, en grupos de 5 niños para ser evaluados por el aplicador, tomando un tiempo aproximado de 8 días, ubicando qué puntuación tiene cada uno de los alumnos en los rubros que evalúa la escala.

La intervención psicomotriz tuvo una duración de 12 semanas continuas, donde el niño llevará a cabo actividades psicomotoras que impacten y que ayuden al proceso de lectoescritura favoreciendo así la adquisición más rápida a dicho proceso. Por semana se programaron 4 clases con el grupo, cada sesión con una duración de 50 minutos divididas en 5 minutos de calentamiento, 40 minutos de trabajo medular y 5 minutos para el cierre de sesión. Al finalizar la intervención se midieron los mismos tres instrumentos mencionados anteriormente y de la misma manera.

Análisis estadístico

Se compararon los datos ayudándose de los datos descriptivos de la media y desviación estándar en cada una de las evaluaciones realizadas a los niños. Se compararon los resultados de la evaluación inicial y final a través de un test-t para muestras pareadas con un nivel de significancia de 0.05.

Resultados

Los resultados para la evaluación de los aspectos psicomotrices en las evaluaciones pre y post a la intervención, mostraron un aumento significativo en los puntajes de locomoción ($p=0.001$), equilibrio ($p=0.001$) coordinación de manos ($p=0.001$) y esquema corporal con otros ($p=0.002$). Estos cambios pueden observarse en la figura 1.

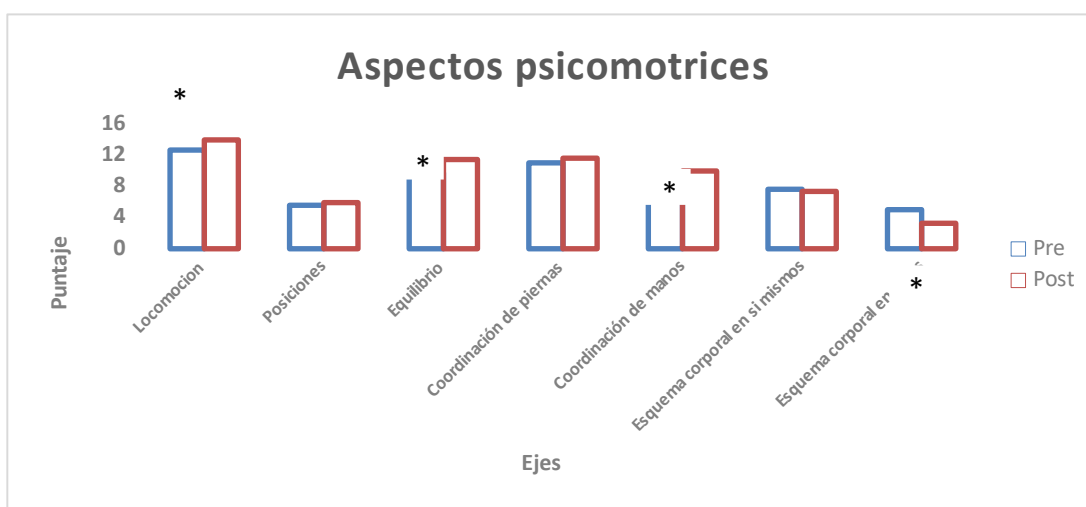


Figura 1. Aspectos psicomotrices en su comparación en mediciones pre y post

En lo referente a la los subaspectos que componen al área de locomoción, que se observan en la tabla 1, los ítems que mostraron diferencias significativas fueron los correspondientes a camina de lado (I3), correr alternando movimientos de piernas y brazos (I6) y el ítem de sube escaleras alternando los pies (I7).

Tabla 1. Prueba t con muestras relacionadas en ítems de locomoción

Ítem	Pre Media $\pm$ DE	Post Media $\pm$ DE	Diferencia inicial-final	IC del 95% Inferior	Superior	Sig. (bilateral)
I2	1.96 $\pm$ 0.20	1.96 $\pm$ 0.20	0.000	-.130	.130	1.000
I3	1.70 $\pm$ 0.47	1.96 $\pm$ 0.20	-.261	-.455	-.067	0.011
I5	1.91 $\pm$ 0.28	2.00 $\pm$ 0.00	-.087	-.212	.038	0.162
I6	1.35 $\pm$ 0.48	2.00 $\pm$ 0.00	-.652	-.863	-.442	0.001
I7	1.74 $\pm$ 0.44	2.00 $\pm$ 0.00	-.261	-.455	-.067	0.011

I2=Camina hacia atrás, I3= Camina de lado, I5=Camina en línea recta sobre una cinta, I6=Corre alternando movimientos en piernas y brazos, I7=Sube escaleras alternando los pies.

En cuanto a los subaspectos del área de posiciones no se observó diferencia significativa en ninguno de sus ítems (Tabla 2).

Tabla 2. Prueba t con muestras relacionadas en ítems de posiciones

Ítem	Pre Media $\pm$ DE	Post Media $\pm$ DE	Diferencia inicial-final	IC del 95% Inferior	Superior	Sig. (bilateral)
I8	1.61 $\pm$ 0.58	1.91 $\pm$ 0.28	-.304	-.608	.000	0.050
I9	1.96 $\pm$ 0.20	2.00 $\pm$ 0.00	-.043	-.134	.047	0.328

I8=Se mantiene en cuclillas, I9=se mantiene de rodillas, P= Posiciones

En la tabla 3 se presentan los ítems de los subaspectos del área de equilibrio; se observa una diferencia significativa en el ítem 11 que se mantiene sobre el pie derecho sin ayuda, ítem 12 se mantiene sobre el pie izquierdo sin ayuda, ítem 13 se mantiene con los dos pies sobre la tabla y ítem 16 se mantiene en un pie con los ojos cerrados.

Tabla 3. Prueba t con muestras relacionadas en ítems de equilibrio

Ítem	Pre Media $\pm$ DE	Post Media $\pm$ DE	Diferencia inicial-final	IC del 95% Inferior	Superior	Sig. (bilateral)
I11	1.35 $\pm$ 0.48	1.87 $\pm$ 0.34	-.522	-.743	-.301	0.001
I12	1.39 $\pm$ 0.49	1.91 $\pm$ 0.28	-.522	-.743	-.301	0.001
I13	1.83 $\pm$ 0.38	2.00 $\pm$ 0.00	-.174	-.342	-.006	0.043
I14	1.91 $\pm$ 0.28	1.96 $\pm$ 0.20	-.043	-.134	.047	0.328
I15	1.96 $\pm$ 0.20	1.87 $\pm$ 0.34	.087	-.038	.212	0.162
I16	1.30 $\pm$ 0.47	1.87 $\pm$ 0.34	-.565	-.784	-.346	0.001

I11=Se mantiene sobre el pie derecho sin ayuda, I12= Se mantiene sobre el pie izquierdo sin ayuda, I13= Se mantiene con los dos pies sobre la tabla, I14= Anda sobre la tabla alternando los pasos, I15= Anda sobre la tabla hacia adelante, hacia atrás y de lado, I16= Se mantiene en un pie con los ojos cerrados durante 10 segundos.

En los subaspectos de la coordinación de piernas se observó un avance significativo en el ítem 20 correspondiente a salta más de 10 veces con ritmo y el ítem 22 salta hacia atrás 5 veces o más sin caer (tabla 4). Y en la tabla 5 se muestra los ítems de los subaspectos área de coordinación de manos los cambios se mostraron en el ítem 29 que es cortar papel siguiendo una recta, ítem 30 cortar papel siguiendo una curva.

Tabla 4. Prueba t con muestras relacionadas en ítems de coordinación piernas y de coordinación de manos

Ítem	Pre Media $\pm$ DE	Post Media $\pm$ DE	Diferencia inicial-final	IC del 95% Inferior	Superior	Sig. (bilateral)
Coordinación de piernas						
I17	1.70 $\pm$ 0.47	1.91 $\pm$ 0.47	-.217	-.442	.007	0.057
I18	2.00 $\pm$ 0.00	1.91 $\pm$ 0.28	.087	-.038	.212	0.162
I19	2.00 $\pm$ 0.00	1.91 $\pm$ 0.47	.087	-.093	.267	0.328
I20	1.78 $\pm$ 0.42	2.00 $\pm$ 0.00	-.217	-.400	-.035	0.022
I21	1.91 $\pm$ 0.28	1.91 $\pm$ 0.28	.000	-.130	.130	1.000
I22	1.83 $\pm$ 0.38	2.00 $\pm$ 0.00	-.174	-.342	-.006	0.043
Coordinación de manos						
I28	1.91 $\pm$ 0.28	2.00 $\pm$ 0.00	-.087	-.212	.038	0.162
I29	1.52 $\pm$ 0.59	2.00 $\pm$ 0.00	-.478	-.735	-.222	0.001
I30	1.26 $\pm$ 0.68	1.96 $\pm$ 0.20	-.696	-1.000	-.392	0.001
I31	1.91 $\pm$ 0.28	2.00 $\pm$ 0.00	-.087	-.212	.038	0.162
I32	1.87 $\pm$ 0.34	2.00 $\pm$ 0.00	-.130	-.279	.018	0.083

I17=Salta desde una altura de 40 centímetros, I18= Salta una longitud de 35 a 60 centímetros, I19= Salta una cuerda 25, centímetros de altura, I20= Salta más de 10 veces con ritmo, I21=Salta avanzando 10 veces o más, I22=Salta hacia atrás 5 veces o más sin caer. I 28= Corta papel con tijeras, I29= Corta papel siguiendo una recta, I30=Corta papel siguiendo una curva, I31=Puede atornillas una tuerca, I32= Con los dedos doblados los toca uno a uno con el pulgar,

En los subaspectos de área de esquema corporal en sí mismo los cambios se mostraron en el ítem 33 correspondiente a conocer bien sus manos, pies, cabeza, piernas y manos al igual que el ítem 37 que es toca su rodilla derecha con su mano izquierda en este se observó retroceso al aplicar la prueba final (tabla 5). En esquema corporal en otros muestran una disminución en las puntuaciones de los ítems 39 y 40 que corresponde a señala la mano derecha y a señalar el pie izquierdo respectivamente (tabla 7).

Tabla 5. Prueba t con muestras relacionadas en ítems de esquema corporal en sí mismo y esquema corporal en otros

Ítem	Pre Media $\pm$ DE	Post Media $\pm$ DE	Diferencia inicial-final	IC del 95% Inferior	Superior	Sig. (bilateral)
Esquema corporal en sí mismo						
I33	1.57 $\pm$ 0.50	1.91 $\pm$ 0.28	-.348	-.596	-.100	0.008
I34	1.65 $\pm$ 0.48	1.48 $\pm$ 0.79	.174	-.210	.557	0.357
I35	1.30 $\pm$ 0.47	1.43 $\pm$ 0.84	-.130	-.569	.308	0.544
I36	1.78 $\pm$ 0.42	1.65 $\pm$ 0.77	.130	-.288	.549	0.525
I37	1.30 $\pm$ 0.47	0.87 $\pm$ 0.86	.435	.006	.864	0.047
Esquema corporal en otros						
I38	1.96 $\pm$ 0.20	1.65 $\pm$ 0.77	.304	-.051	.660	0.090
I39	1.61 $\pm$ 0.65	0.74 $\pm$ 0.96	.870	.343	1.396	0.002
I40	1.43 $\pm$ 0.66	0.91 $\pm$ 0.99	.522	.002	1.041	0.049

I33= Conoce bien sus manos, pies, cabeza, piernas y brazos, I34= Muestra su mano derecha cuando se le pide, I35= Muestra su mano izquierda, I36= toca su pierna derecha con su mano derecha, I37= Toca su rodilla derecha con su mano izquierda, I38= Señala el codo, I39= Señala la mano derecha, I40= Señala el pie izquierdo.

En lo relacionado al test ABC de Filho (Figura 2), se observa un valor inicial de 10.09 ± 3.46 puntos lo que lo clasifica como "No está maduro y es un riesgo el forzarle" y para la medición final se observa un puntaje a 17.39 ± 2.82 clasificándose como "Situación excelente, muy preparado para iniciar la lectura. Es previsible que en dos o tres meses adquiera lo fundamental y lo realice sin cansancio que representa un cambio estadísticamente significativo ($t = -7.304$, $p = 0.001$).



Figura 2. Graficas del test ABC de Filho ($t = -7.304$, $p = 0.001$).

En cuanto a los niveles de desempeño de EEPP, en su medición inicial se observa un porcentaje de 35 alumnos en el nivel 1 y de 65 % en nivel 2 y al finalizar la intervención los alumnos se encuentran el nivel 2 (61%) y en el nivel 3 (39%) de esta escala de valoración.



Figura 3. Niveles de desempeño de Emilia Ferreiro en sus mediciones iniciales y finales

Discusión

Durante el presente estudio, se pudo observar, a lo largo de la aplicación del programa psicomotor en los niños de tercer grado, un avance en cuanto a las habilidades necesarias para la adquisición de la lectoescritura, ya que gracias a la aplicación del programa se logró que los alumnos reforzaran ciertas habilidades que impactan de sobremanera en las habilidades necesarias para la adquisición de la lectoescritura que nos indica la madurez para iniciar en el proceso de la lectura y escritura. Como lo indican Bredekamp (2005) y Reyes (2018) la variación en el desarrollo motor se debe a una combinación de factores ambientales y genéticos, incluyendo la maduración, la motivación, la experiencia y el apoyo de los adultos.

Asimismo, las habilidades de lateralidad, ubicación espacial, ritmo, motricidad gruesa y fina son los elementos necesarios para trabajar a través de la psicomotricidad que están relacionados con el desarrollo de lectoescritura. Estos son de los aspectos que se vieron desarrollados en nuestro trabajo y que estamos de acuerdo en que apoyan este proceso (Hernández, 2022; Arias et al., 2020).

Este avance es importante, ya que la psicomotricidad tiene un enfoque que atiende a la globalidad del niño, a la valoración del cuerpo y el movimiento en ese ámbito. Con ello la estimulación psicomotriz y actividad física mejora el funcionamiento psicológico del organismo, produciendo el aprendizaje de nuevas destrezas o la mejora de aquellas que ya poseen, favoreciendo así la comunicación, el contacto social y su calidad de vida (Sassano, 2008; Pincay y Cerezo, 2022; Jiménez, 2019).

Otro factor que se vio cambio fue al que respecta a esquema corporal, en el cual pudiera apreciarse un retroceso. Esto pudiera deberse a que en el primer momento en el que se evaluó a los niños se contó con un desconocimiento de algunas partes del cuerpo sobre todo en conocer su hemisferio derecho e izquierdo tanto en su persona como en el esquema corporal en otros, por lo cual los pequeños al iniciar las pruebas contestaron y señalaron de cierta forma mediante el azar para lograr contestar lo que el aplicador le pedía.

Y en cuanto a los niveles de desempeño de Emilia Ferreiro se vio un avance en la mayoría de los alumnos, incluso en varios sujetos se lograron llevar al tercer nivel e incluso llegaron a la hipótesis alfabética logrando mostrar que están a un paso de llegar sin problemas y de forma madura al proceso de lectoescritura. Pero como lo marca Ferreiro (2001) ningún niño urbano de seis años comienza la escuela primaria con total ignorancia respecto a la lengua escrita.

Por lo cual es importante en preescolar brindarles esas bases para que conozcan pero sobre todo apoyarse en ayudarlos en madurar y adquirir las habilidades necesarias para la adquisición de la lectoescritura, ya que hay que recordar que el acceso a la lengua escrita comienza el día y la hora que el adulto decida, por lo cual es más importante proveer a los alumnos de actividades y ejercicios psicomotores que los ayuden a madurar para llevar un proceso favorable y sobre todo que disfruten el hecho de aprender a leer y escribir, debido a que estas habilidades se requieren durante toda la vida (Arraigada, 2002; Galera, 2013; Luna et al., 2019; Nemirovsky, 2023).

En lugar de preguntarse “si se debe o no se debe enseñar” la prioridad es dar a los niños ocasiones de aprender. El lenguaje escrito es mucho más que un conjunto de formas gráficas es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural.

Por lo cual es importante hacer hincapié en la importancia de preparar al niño con actividades lúdicas y psicomotrices para adquirir esta habilidad brindándole madurez y seguridad para que en un futuro logre la lectura y escritura con gusto y no sea meramente un requisito que se requiere en el nivel posterior que es la primaria.

Conclusión

Un programa psicomotor de 12 semanas mejora los aspectos psicomotrices relacionados, así como el proceso de lectoescritura en niños de tercer año de preescolar.

Es necesario identificar posibles dificultades en este proceso para poder sugerir intervenciones adecuadas y así lograr apoyar al niño que requiera en específico.

Referencias

Aguirre, J. (2012) *La psicomotricidad fina: paso previo al proceso de escritura*. Recuperado <https://www.academia.edu>.

Arias, J., Mendivel, R., & Uriol, A. (2020). *La psicomotricidad en la preescritura de los niños de 5 años de las instituciones educativas de inicial del cercado de Huancavelica*. *Conrado*, 16 (76), 43-50.

Arraigada, M. (2002). *Importancia del juego en la clase de Psicomotricidad*. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*; 5, 47-56.

Bredenkamp, S. & Copple, C. (2005) *Un bosquejo del desarrollo físico en niños de tres, cuatro y cinco años de edad en Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*, 2, 211-220 <https://doi.org/10.19083/tesis/635435>

Cabrera, B. & Dupeyrón, M. (2019). *El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar*. *Mendive. Revista de Educación*; 17 (2), 222-239. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1469>

De la Cruz, M. & Mazaira, M. (1998). *Escala de evaluación de la psicomotricidad en preescolar*. TEA Ediciones S.A.

Ferreiro, E. (2001) *El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar en Alfabetización, teoría y práctica* (118-122) México, Siglo XXI.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2v55b96.11>

Filho, L. (1960). *Test ABC*. 6a Edición. Editorial Kapeluz S.A.

Galera, A. (2013). *Conductas y capacidades: Elementos estructurales de la motricidad humana. Parte I*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires; 179.

González, M. (2020). *Habilidades para desarrollar lectoescritura en los niños de educación primaria*. Revista Estudios en Educación, 3 (4), 45-68. <https://doi.org/10.22258/uch.thesis/277>

Hernández, G.(2022). *Psicomotricidad y un armonioso aprendizaje de la lectura y escritura*. Revista *Psicomotricidad: Movimiento y Emoción (Psime)*, 8 (1)

Hernández, M. (2017). *Necesidades metodológicas de los docentes de preescolar para el desarrollo motriz en apoyo a la lectoescritura* Repositorio Institucional Universidad Panamericana.

Jiménez, C.(2019). *Programa “Juegos motrices” para mejorar la psicomotricidad de niños de 5 años de la Asociación Cultural Johannes Gutenberg en Comas [Tesis de maestría no publicada]*. Universidad Cesar Vallejo.

Lerma, R. A., Tenezaca, R. E., & Aguirre, S. Y. (2019). *El aprestamiento a la lectoescritura en la educación preescolar*. Revista Conrado, 15(66), 244-252

Luna, M., Fortich, E., Pinto, L. & Silva, A. (2019). *La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos*. Actualidades Investigativas en Educación, 19(1), 1-25.
<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.34584>

Nemirovsky, M.(2023). *Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?*. Recuperado de <https://docplayer.es/85204967-Antes-de-empezar-que-hipotesis-tienen-los-ninos-acerca-del-sistema-de-escritura.html>.

Mendiaras, J. (2008). *La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(2), 199-220. ISSN: 0213-8646.

Orca, L.(2011) *Importancia de la psicomotricidad en la etapa preescolar*. Recuperado <http://humo330.infoportales.com/categoria.asp?idcat=21>

Pincay, S. & Cerezo, B (2022). *Orientación para el desarrollo de la psicomotricidad en los niños de 5 a 6 años*. Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 7.

Reyes, G. (2018): *La importancia de fomentar la lectura en el nivel preescolar*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. En línea:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/lectura-nivel-preescolar.html/hdl.handle.net/20.500.11763/>

atlante1808lectura-nivel-preescolar

Sassano, M. (2008). *La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22 (2), 79-106. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>

Secretaría de Educación Pública (2012), *Programa de Estudio 2011 y Guía de la Educadora* (1ª. ed.) México.

Silva, M. (2017) *Psicomotricidad y lectoescritura en estudiantes de inicial 5 años instituciones educativas Red 03, Huaral 2017. Tesis para optar el grado académico de Maestra en Psicología Educativa. Repositorio Digital Institucional Universidad Cesar Vallejo.*

Soto, R. & Hinojo, F. (2004). *La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas.* Educación, 28 (2), 185-201.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2259>

Suárez, A., Pérez, C., Vergara, M. & Alférez, V. (2015). *Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos.* Revista de innovación Educativa, 7 (1).

Venezuela, M., Martínez, I. & Delgado, M. (2011). *Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultad de aprendizaje.* Revista latinoamericana de psicología, Volumen 43 (1), 35-44.