



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 Etxebeeste Otegi · Universidad del País Vasco. España

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

Dr. Juan Antón García · Universidad de Granada. España

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

Dr. Julio Garganta · Universidad de Porto. Portugal

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

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

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

Dr. Sergio Ibáñez Godoy · Universidad de Extremadura.

España

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

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

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

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

Dr. Pere Lavega Burgués · Universidad de Lleida. España

Dr. Daniel Linares Girela · Universidad de Granada. España

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. Pedro Reynaga · Universidad de Guadalajara. México.

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

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

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

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

Dr. Javier Sampedro Molinuevo · INEF de Madrid. España

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

Granja · INEFC de la Universidad de Barcelona. España

Dr. Jorge Saravi. Universidad de La Plata. Argentina

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

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

Dra. Artemis Soares · Universidade Federal do Amazonas. Brasil

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

Dr. Fernando Tavares · Universidad de Porto. Portugal

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

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

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

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

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

JUEGOS DE MESA Y EXPRESIÓN CORPORAL: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

BOARD GAMES AND EXPRESSION: PRACTICAL EXPERIENCES IN PHYSICAL EDUCATION

Juan José Pérez Soto ; María Isabel Cifo-Izquierdo

..... 9

“VALIDACIÓN DE UN MÉTODO DE ENSEÑANZA PARA INICIACIÓN DEL VOLEY”

“VALIDATION OF A TEACHING METHOD FOR VOLLEYBALL INITIATION”

Juan Manuel Ruiz ; Luis Alberto Castillo ; Adrián Nicolás Castillo

..... 22

LA EVALUACIÓN FORMADORA EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN MOTOR PARA EL APRENDIZAJE Y LA AUTORREGULACIÓN DEL ALUMNADO

FORMATIVE ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION: A DRIVING FORCE FOR STUDENT LEARNING AND SELFREGULATION.

Dr. Domingo Blázquez Sánchez

..... 47

PROGRAMA MET-IEF: ENSEÑANZA COMPRENSIVA EN DEPORTES DE CAMPO SEPARADO

MET-IEF PROGRAM: COMPREHENSIVE TEACHING IN SEPARATE FIELD SPORTS

Luis Alberto Castillo ; Juan Manuel Ruiz ; Adrián Nicolás Castillo

..... 56

ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACION FISICA Y LA MOTRICIDAD DENTRO DEL ESCENARIO ESCOLAR

STATE OF KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATIO AND MOTOR SKILLS WITHIN THE SCHOOL SETTIN

Cristian Fernando Fajardo Cruz ; Andrés Mateo Jiménez Ramos

..... 81

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO CON COMPONENTES DEL BOXEO PARA LA AGILIDAD EN LOS JÓVENES TENISTAS

BOXING COMPONENTS TRAINING PROGRAM FOR AGILITY IN YOUN TENIS PLAYERS

Ospina Brayan ; Forero Kevin ; Lara Jhon ; Vera Rivera Diana

..... 92

PERCEPCIÓN DEL LIDERAZGO EJERCIDO POR EL ENTRENADOR Y VALORES DE FUTBOLISTAS UNIVERSITARIOS
PERCEPTION OF COACH LEADERSHIP AND VALUES OF COLLEGE SOCCER PLAYERS

Gómez Figueroa JA ; Duplan Mendoza S ; Lozano Flores JC ; Barajas Pineda LT

..... 104

EDITORIAL

EDUCACIÓN FÍSICA: CRISIS Y ACTUALIDAD

Dr. Maria P. Founaud Cabeza. Profesor Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Universidad de Zaragoza. ORCID: <https://orcid.org/0001.5853-4812> ,Correo electrónico: mariafou@unizar.es

Nos encontramos en un escenario de constante crisis en la Educación Física. El profesor Parlebas ya apuntaba hace más de 50 años que la educación física era una “malquerida”, pues todos la abrazaban pero solo para poder estrangularla mejor. Es decir, cada corriente educativa, cada tendencia social, se adueña de la educación física, sin pararse a pensar ¿qué es en realidad la educación física?

En los últimos años, otra corriente educativa trata de hacerse paso en la educación física. Los modelos pedagógicos con sus hibridaciones son un fantástico recurso para el profesorado que le ayuda a gestionar sus dinámicas de aula, que le ordena el diseño de sus progresiones de aprendizaje, que le dicta la temporalización de las sesiones. En definitiva, pone el foco en facilitar la acción del docente, dándole al profesorado la receta y los recursos necesarios para llevar a cabo su labor docente. Sin embargo, si hablamos de la educación física curricular, es necesario preguntarse ¿qué es lo que aprende el alumnado cuando vivencia estas sesiones de educación física? ¿la aplicación de estos modelos le aporta realmente aprendizajes propios y específicos de la educación física o se podrían aplicar a otra asignatura del curriculum educativo? ¿Es realmente lo motriz el eje vertebrador? ¿los aprendizajes del alumnado surgen de la vivencia de la acción motriz? Y esta es la clave. La pertinencia de educación física. Porque realmente la pregunta que debemos hacernos antes de abrazar estas nuevas tendencias, y a la que ya dio respuesta el profesor Alfredo Larraz, es ¿qué es lo que debe aprender el alumnado en la clase de educación física?

Para dar respuesta a esta pregunta situamos al alumnado, a su aprendizaje y a su desarrollo como persona que vive en sociedad en el centro. Y es que, a partir de una comprensión de la educación física como la pedagogía de las conductas motrices, podemos dar respuesta a esta pregunta sin temor a equivocarnos: la acción motriz es la punta de lanza de una educación física con significado para el alumnado.

Y ahora sí podemos diseñar nuestra acción docente del día a día, sí podemos diseñar situaciones de aprendizaje coherentes y pertinentes, sí podemos temporalizar nuestras sesiones en función de este aprendizaje. Porque nuestro faro es el desarrollo de la conducta motriz de nuestro alumnado y la acción motriz será el camino.

Y, seguramente, los lectores que hayan llegado hasta aquí se estarán cuestionando que la distancia entre estas afirmaciones y su aplicación en aula hay un gran salto. Sin embargo, tan solo es necesario replantearse las dinámicas que hemos llevado a cabo durante años en las sesiones de educación física, heredadas de reminiscencias de otras épocas, para dar paso a esta nueva visión. Tan solo hay que repensar los diseños de las sesiones, sin parar de cuestionarse ¿qué es lo que aprende el alumnado en esta dinámica, tarea o situación? ¿realmente estos aprendizajes parten de la acción motriz? Y quizá para muchos suponga que los pilares de su conocimiento y sobre los que reposan años de experiencia docente se tambaleen. Pero no es algo negativo, se trata de avanzar y evolucionar para reivindicar, dentro de un contexto educativo, la necesaria presencia de la educación física en las aulas como la única asignatura que vela por el desarrollo integral del alumnado, donde implicamos a todas las dimensiones de la personalidad de nuestros estudiantes desde la acción motriz. Y este cambio es de valientes.

La educación física como un ámbito de intervención legislado por una norma educativa, tiene que atender a los fines que se le otorgan en los textos normativos actuales. Las competencias específicas son un nuevo elemento en el curriculum educativo de España. Estas competencias buscan que el alumnado movilice sus aprendizajes para resolver las tareas o situaciones de aprendizaje usando los saberes básicos propios de cada materia.

Sin embargo, a pesar de que las cinco competencias específicas que se otorgan a la educación física en estos textos normativos vuelven a suponer una pérdida de identidad, hay comunidades autónomas, que en las concreciones de dichos textos han logrado interpretar dichas competencias situando a la acción motriz como eje vertebrador. Comunidades autónomas como Euskadi o Aragón sitúan el desarrollo de la conducta motriz en el centro del proceso de aprendizaje de la educación física, y establecen una ordenación de situaciones motrices en función de los dominios de acción motriz. Gracias a ello, es relativamente sencillo establecer los saberes básicos de cada dominio de acción, pues tan solo habrá que atender a los principios operacionales por lo que se rige cada familia de prácticas motrices.

Por otra parte, además de la competencia específica propia y pertinente sobre la acción motriz, la acompañan en el curriculum educativo otras cuatro competencias específicas, que solo son comprensibles tomando como punto de partida la acción motriz. Los juegos populares y los deportes tienen un innegable vinculación con la cultura de los territorios, la vivencia emocional durante el desarrollo de la acción motriz varía no solo en función de los dominios de acción sino también en función del rol que se desarrolle en el juego entre otros factores; la evidente vinculación con el desarrollo de la salud en su más amplio concepto y la relación con la sostenibilidad que debe tener de forma transversal cualquier asignatura del curriculum educativo actual.

Por ello, animo a los lectores a repensar la educación física en sus territorios, a buscar la especificidad que nos da la identidad propia de la educación física, a abrazar a la educación física para quererla desde su pertinencia, a valorar esa identidad que nos hace únicos y necesarios en el sistema educativo. La acción motriz como punta de lanza de la educación física.

JUEGOS DE MESA Y EXPRESIÓN CORPORAL: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

BOARD GAMES AND EXPRESSION: PRACTICAL EXPERIENCES IN PHYSICAL EDUCATION

Autores:

Juan José Pérez Soto; Universidad de Murcia.

Correo electrónico: juanjoperezsoto@gmail.com ; <https://orcid.org/0000-0003-0248-9885>

María Isabel Cifo-Izquierdo; Universidad de Granada ;

Correo electrónico: mariaisabel.cifo@um.es ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4356-7915>

Recibido:10.09.2025

Aceptado:11.12.2025

Resumen:

En base a Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) el área de Educación Física debe abarcar cinco competencias específicas, entre las que se encuentra la número tres, relacionada con la autorregulación emocional, y la cuatro, asociada a las manifestaciones expresivas. En esa línea, se precisan nuevas propuestas para ampliar el tratamiento de la expresión corporal y los juegos socializadores dentro del conjunto de actividades físico-deportivas que caracteriza al área. La presente experiencia, llevada a cabo bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, desarrolla un estudio de caso en el área de Educación Física integrando tres juegos de mesa ("Guess What", "Mimic" y "Storyteller Dice") en una situación de aprendizaje orientada a la elaboración de un mimodrama grupal. Las propuestas adaptan o modifican espacios, tiempos, número de jugadores y mecánicas de tres juegos de mesa conocidos por los escolares. Los resultados que se exponen narran las propuestas realizadas y sus limitaciones, para una implementación efectiva en las programaciones de Educación Física. Futuros estudios deberán valorar el impacto de estas prácticas en comparación con otros métodos didácticos.

Palabras clave: mimodrama, escuela, actividades, metodología.

Abstract:

Based on Organic Law 3/2020 (LOMLOE), the Physical Education area must address five specific competencies, including number three, related to emotional self-regulation, and number four, associated with expressive manifestations. In this regard, new proposals are needed to broaden the treatment of body expression and socializing games within the set of physical and sports activities that characterizes the area. The present experience, carried out under a qualitative, descriptive approach, develops a case study in Physical Education by integrating three board games ("Guess What", "Mimic" and "Storyteller Dice") into a learning situation aimed at creating a group mime drama. The proposals adapt or modify the spaces, timing, number of players and mechanics of three board games familiar to the pupils. The results presented describe the proposals made and their limitations for an effective implementation in Physical Education curricula. Future studies should assess the impact of these practices in comparison with other teaching methods.

Keywords: mime-drama, schools, activities, methodology.

Introducción

La expresión corporal desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del alumnado, ya que facilita la comunicación no verbal, la creatividad, la exploración de emociones y los procesos socializadores (Montávez et al., 2022). Su relevancia trasciende lo individual, ya que fomenta competencias esenciales para desenvolverse en contextos grupales y sociales debido a su relación con el cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas de los escolares (Papí Monzó et al., 2021).

Desde una perspectiva socializadora, la expresión corporal permite a los escolares desarrollar habilidades interpersonales y mejorar la gestión de sus emociones en contextos grupales (Aguilar et al., 2019; García Cabello et al., 2023). Esta práctica se vincula directamente con la legislación educativa española actual (Ley Orgánica 3/2020), que subraya la importancia de integrar competencias expresivas y socioemocionales en el área de Educación Física, tal como se redacta en la competencia específica número 3 y 4, fomentando así el desarrollo integral y la preparación para los retos del siglo XXI.

Con el paso del tiempo, las herramientas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la expresión corporal han evolucionado en respuesta a las demandas curriculares y los cambios sociales (Sánchez Sánchez, 2023). Un ejemplo reciente es el auge de herramientas digitales y redes sociales tras la pandemia, que han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en este ámbito (Montávez y Fraile, 2023; Sánchez Martín, 2023). Sin embargo, en los últimos años, los juegos de mesa también han adquirido un creciente protagonismo como recurso pedagógico, destacando tanto en la educación general (Garrido-Sánchez y Crisol-Moya, 2023) como en Educación Física (Moneo-Benítez y Ruiz-Pericás, 2023). Estos juegos han demostrado su capacidad para promover el desarrollo socioemocional del alumnado, especialmente en primaria. Dell'Angela et al. (2020) señala que en los juegos de mesa y las dramatizaciones, los escolares exploran y reconocen sus propias emociones, aprenden a expresarlas de forma ajustada y a regularlas ante el éxito, el error o la frustración. Del mismo modo, al trabajar en grupo a través de dinámicas lúdicas, se ven obligados a escuchar, ponerse en el lugar de los demás y respetar diferentes puntos de vista, fortaleciendo la empatía y las habilidades de comunicación asertiva.

A pesar de este potencial, el uso de juegos de mesa en expresión corporal como metodología activa sigue siendo un terreno poco explorado en los entornos educativos. Aunque la expresión corporal es valorada en la educación, persisten carencias en su planificación y aplicación metodológica, lo que limita su impacto y sus posibilidades (Lara Aparicio et al., 2022). Por ello, es imprescindible continuar investigando y diseñando estrategias que integren este recurso en la formación del alumnado.

Por un lado, Sotoca (2022) ha analizado 21 juegos de mesa expresivos, resaltando su potencial para desarrollar habilidades comunicativas, expresivas y creativas. Además, recomienda su implementación, especialmente para docentes que enfrentan dificultades al abordar contenidos de expresión corporal o que desean introducir nuevas propuestas educativas. Por otro lado, Gil et al. (2020) recopilan una amplia gama de propuestas para trabajar la expresión corporal en el ámbito educativo. Estas actividades, basadas en fundamentos metodológicos, responden a las exigencias curriculares y a los cambios sociales, pero no utilizan los juegos de mesa como recursos o herramientas pedagógicas. En su diseño, Troya Montañez (2022) sugiere ir más allá de modelos deportivos preestablecidos, como la natación sincronizada o la gimnasia artística, o de guiones rígidos en mimo, danza y dramatización. En su lugar, aboga por experiencias motrices expresivas que impliquen la improvisación y exploración activa del alumnado.

Entre estas metodologías, Sánchez Sánchez (2023) destaca la importancia de la vivencia práctica de la expresión corporal mediante la "metodología de las tres E": exploración, elaboración y exposición. En este contexto, los juegos de mesa emergen como una herramienta pedagógica innovadora y efectiva. Según Garrido-Sánchez y Crisol-Moya (2023), estos juegos no solo incrementan la motivación y la participación del alumnado, sino que también fomentan la interacción social, la creación de vínculos y la alfabetización emocional.

Aunque los juegos de mesa podrían percibirse como recursos del pasado (Moneo-Benítez y Ruiz-Pericás, 2023), en los últimos años se han desarrollado propuestas que permiten al alumnado explorar y potenciar sus capacidades expresivas de forma lúdica. A su vez, fortalecen competencias motrices, creativas y sociales (Roig Telo et al., 2021). No obstante, es necesario adaptar estos juegos para su implementación efectiva en Educación Física, yendo hacia versiones que propicien más motricidad y participación simultánea de escolares.

El objetivo de este trabajo es analizar tres experiencias prácticas llevadas a cabo en educación primaria, donde se integraron juegos de mesa como parte de situaciones de aprendizaje de expresión corporal centradas en la mímica, evaluando su aplicabilidad en el entorno escolar.

Fundamentación legislativa

La presente propuesta se fundamenta en el actual encaje curricular en el contexto español, que se rige por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), guardando relación con los elementos curriculares prescriptivos del Real Decreto 157/2022 por el que establece el currículo de educación primaria (Tabla 1).

En ese sentido, se contribuye a la adquisición de las siguientes competencias clave: competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC), competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), competencia en comunicación lingüística (CCL) y la competencia ciudadana (CC).

Desde el área de Educación Física, se consideró el grado de desarrollo y consecución de las competencias específicas 3 y 4, asociadas a los procesos de autorregulación socioemocional en el contexto de las prácticas motrices artístico-expresivas propias de la cultura motriz. Además, los criterios de evaluación 3.1, 3.3, 4.1, y 4.3 se tomaron como referentes del proceso de evaluación de dichas competencias específicas.

Por último, la vinculación entre los criterios de evaluación referentes y los saberes básicos de los bloques "D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices" y "E. Manifestaciones de la cultura motriz", facilitó la integración y contextualización de la evaluación en la situación de aprendizaje diseñada.

En la presente tabla se muestra la relación entre los distintos elementos curriculares relatados que fundamentan la experiencia diseñada.

Tabla 1.

Resumen de la vinculación curricular.

Competencias específicas y descriptores del perfil de salida	Criterios de evaluación	Saberes básicos	Bloque de saberes básicos
3	3.1	– Gestión emocional: ansiedad y situaciones motrices. Estrategias de afrontamiento y gestión.	D
CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CC3.	3.3	– Habilidades sociales: estrategias de trabajo en equipo para la resolución constructiva de conflictos en situaciones motrices colectivas.	
4	4.1	– Usos comunicativos de la corporalidad: comunicación de sensaciones, sentimientos, emociones e ideas complejas.	E
CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.	4.3		

Fuente: elaboración propia.

Diseño de la experiencia

El estudio se enmarca bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, desarrollado mediante un estudio de caso en el área de Educación Física. Se presenta la experiencia de integración de tres juegos de mesa (“Guess What”, “Mimic” y “Storyteller Dice”) en una situación de aprendizaje orientada a la elaboración de un mimodrama grupal.

Participantes y contexto

La experiencia se llevó a cabo con 50 escolares de segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años), en un centro de educación primaria. La propuesta formó parte de una situación de aprendizaje incluida en la programación anual del área de Educación Física.

Situación de aprendizaje

Las experiencias que se van a relatar en el presente trabajo forman parte de una Situación de Aprendizaje (SA), entendida como una unidad de programación anual. Se diseñaron una variedad de actividades que se agruparon en 7 sesiones progresando en nivel de dificultad hasta alcanzar las destrezas necesarias para ejecutar el producto final.

El producto final consistía en la realización de un mimodrama elaborado en equipo, elaborada bajo los parámetros de una hoja guía, y que debía de incluir objetos, personajes, acciones y lugares. A su vez debían de mostrarse emociones con distintas intensidades.

Para alcanzar dicho producto final la secuencia de sesiones progresa de la siguiente forma:

Sesión 1. ¿Quieres ser mimo? Evaluación inicial e identificación de emociones mediante juegos.

Sesión 2. Las emociones en la práctica.

Sesión 3. La intensidad del gesto: cuerpo y cara.

Sesión 4. Mímica: representación de objetos, personajes y acciones.

Sesión 5. Mímica: historias encadenadas. Autoevaluación.

Sesión 6. Practicamos nuestra mimodrama o pantomima con guion. Coevaluación.

Sesión 7. El producto final: mimodrama en grupo.

Recogida y análisis de la información

La información se recopiló mediante observación participante del docente durante el desarrollo de las sesiones, complementada con registros escritos al finalizar las mismas, en los que se anotaban incidencias, dificultades y aspectos destacables del funcionamiento de cada juego. Posteriormente se realizó un análisis cualitativo de contenido, identificando categorías relacionadas con las potencialidades y limitaciones de la propuesta para su implementación en Educación Física.

Propuestas con juegos de mesa

La integración de juegos de mesa en Educación Física, precisa de adaptaciones en cuanto a espacios, tiempos, organización del grupo o mecánicas de juego. Dichas adaptaciones, modifican ligeramente el juego de mesa original, pero conservan la esencia para la que los juegos fueron preconcebidos.

Dadas las necesidades de las actividades de la SA se creyó conveniente emplear los juegos “guess what” y “mimic” en la sesión número 4 para la iniciación a la mímica. Mientras que en la sesión número 5, se comienza con las historias encadenadas en forma de mímica, siguiendo la secuencia de los dados que marca el juego de mesa “storyteller dice” o dados del narrador.

1. Guess What



Guess What: se trata de un juego de la marca danesa Flying Tiger Copenhagen, que consiste en un juego de mímica y sonidos para fomentar la creatividad y la interacción social entre los participantes. El juego incluye 56 tarjetas que se dividen en dos categorías: azul (representación mediante mímica) o rosa (imitación a través de sonidos).

Adaptación del juego a la SA de expresión corporal en Educación Física:

Objetivo: facilitar la expresión corporal mediante acciones mímicas y sonidos de objetos.	
Duración: 6 minutos de juego, más 6 minutos de rotación y anotación. Duración total estimada 12-15 minutos.	
Organización del grupo: 4 grupos de 6 personas (total de 24 alumnos).	
Espacio: media pista con estaciones separadas y distribuidas de forma circular.	
Descripción	Rep. Gráfica
Se delimitan 4 estaciones en la pista por las que se pasará en equipo cuando el docente marque la rotación (1 minuto). En cada estación hay: un aro, un paquete de 14 cartas en mazo junto al aro (7 de mimo y 7 de sonido) y un panel de anotación. Existen tres roles dentro de los 6 jugadores que hay en una estación: acción, observación, arbitraje. Los 2 jugadores en acción situados en una zona posterior al aro tratarán de que sus compañeros adivinen el objeto de la carta que han levantado, realizando mímica corporal sin ayuda de sonidos (carta azul) o solo con sonidos, sin ayuda de gestos (carta naranja). Los 3 jugadores en observación, tendrán que decir nombres en voz alta para tratar de adivinar la lo que están representando. El jugador en arbitraje vigilará que el juego transcurra correctamente. Solamente se podrá levantar una carta por turno, que no podrán ver los observadores y tendrá que ser vista obligatoriamente por los dos jugadores en acción ante de comenzar a representar. Si los observadores la adivinan, la carta se sitúa dentro del aro. Finalmente, el árbitro, anotará en el panel el número de cartas dentro del aro, delimitando las que fueron de mímica y sonido. En cada estación habrá cartas diferentes. Al finalizar el juego se observará qué equipo consiguió ganar más cartas en cada estación. Al cambiar de estación los jugadores van cambiando de rol, de tal forma que todos hayan pasado por los 3 roles.	 

Comentario de los aspectos observados por el docente tras su implementación:

El juego funcionó con normalidad y fluidez en la mayoría de los grupos, algunas problemáticas que surgieron estaban relacionadas con la acción de levantar carta y que el equipo sentado no viera su imagen antes de que procedieran a guardarla. Para ello el rol de los árbitros custodiando el paquete de cartas era determinante, por lo que entrenar a los árbitros en la dinámica de juego parece de alta relevancia.

2. Mimic



Mimic: es un juego de la marca Cayro, que consiste en representar con mímica y sonidos, en un tiempo delimitado, las cartas que extraen los jugadores en función del número que marca un dado. Hay 3 tipos de cartas: acción (azul), objeto (amarillo) o personaje (verde). Tras la mímica de unos jugadores, los observadores tendrán que realizar una frase con las palabras que han adivinado para poder obtener las cartas.

Adaptación del juego a la SA de expresión corporal en Educación Física:

Objetivo: facilitar la expresión corporal mediante acciones mímicas correspondientes a objetos, personajes y acciones.	
Duración: 6-12 minutos de juego, más 6 minutos de rotación y anotación. Duración total estimada 12-18 minutos. Depende si el docente decide dejar 1 o 2 minutos de duración en cada estación.	
Organización del grupo: 4 grupos de 6 personas (total de 24 alumnos).	
Espacio: media pista con estaciones separadas y distribuidas de forma circular.	
Descripción	Rep. Gráfica
Se delimitan 4 estaciones en la pista por las que se pasará en equipo cuando el docente marque la rotación (1 o 2 minutos). En este caso, la primera modificación respecto al juego original es que no se necesita reloj de arena. Se sustituye por un cronómetro (tablet) en cada estación. Por tanto, en cada estación hay: un paquete de 8-9 cartas de cada color, un dado numerado del 1 al 3, una hoja de anotación para escribir las palabras que adivinan y construir la frase, y una tablet con cronómetro. Existen tres roles dentro de los 6 jugadores que hay en una estación: acción, observación, arbitraje. Los 2 jugadores en acción situados en una zona posterior a las cartas, tratarán de que sus compañeros adivinen el objeto de la carta que han levantado, realizando mímica corporal o sonidos pero sin hablar. La dinámica comienza cuando los jugadores en acción lanzan el dado, en función del número (1, 2 o 3), tendrán que coger esa cantidad de cartas de paquetes diferentes: amarillo (acción), rojo (objeto) o verde (personajes). Comenzarán a realizar la mímica de las cartas de una en una. Los observadores conforme vayan adivinando anotan en la hoja. Al finalizar, los observadores acuerdan una frase, la dicen en voz alta para que el árbitro verifique que es correcta, y la anotan. En ese caso, habrán ganado las cartas. Los jugadores en acción, si consideran que les da tiempo, procederán a lanzar de nuevo el dado y volver a jugar. Si el tiempo finaliza antes de que terminen los observadores de anotar la frase, las cartas jugadas se devuelven a los paquetes y no son ganadas. Al cambiar de estación los jugadores van cambiando de rol, de tal forma que todos hayan pasado por los 3 roles. En cada estación habrá cartas diferentes. Al finalizar el juego se realizará la puesta en común, mirando a las hojas de anotación, en la que se observará por estación, qué equipos consiguieron: 1. Anotar más frases 2. Ganar más cartas.	 

Comentario de las dificultades observadas por el docente tras su implementación:

El juego funcionó con normalidad en la mayoría de las ocasiones, al recaer la responsabilidad de arbitraje en un propio componente del equipo, se precisó de vigilancia en torno al número de cartas ganadas ya que en alguna ocasión, habiendo pasado el tiempo reglamentario, los jugadores parecían intentar acabar con el siguiente intento que habían arriesgado, en lugar de proceder a devolver las cartas.

3. Storyteller



Storyteller dice o dados del narrador: en este juego de la marca danesa Flying Tiger Copenhagen, se lanzan los dados y se insta a los participantes a inventar una historia en la que cubran todos los cuadros que están hacia arriba en los dados. Pueden tomar turnos como narradores individuales o hacer un relevo de historias en el que retomen la historia donde la persona que les precede la dejó. Se puede jugar con los seis dados o sólo con algunos de ellos.

Adaptación del juego a la SA de expresión corporal en Educación Física:

Objetivo: facilitar la expresión corporal y el mimodrama o pantomima mediante historias improvisadas.	
Duración: 30-35 minutos. Parte central de la sesión.	
Organización del grupo: 3 grupos.	
Espacio: media pista con un lugar delimitado de escenario y otro de espectadores en banco.	
Descripción	Rep. Gráfica
El docente realiza 3 grupos heterogéneos en cuanto a nivel de expresión corporal. Cabe recordar que esta actividad debe realizarse en las últimas sesiones. El docente llama a dos equipos, a una zona separada, mientras que el otro equipo se queda en el banco esperando (espectadores). Procede a lanzar 5 dados, cada dado tendrá una temática distinta. Por ejemplo: objetos, personajes, elementos, lugares y transportes. Tras ello los ordena formando una secuencia. Los dados han sido adaptados en formato grande y papel para que puedan utilizarse en la pista. https://miefblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2025/01/emotions-cube.pdf Los dos equipos tendrán 5 minutos para practicar un mimodrama corto (aproximadamente 1 minuto) donde realicen mímica de las temáticas de los dados, en forma de historia alocada. Cada equipo seleccionará a un narrador, que irá contando a la audiencia lo que sucede en la escena.	 ¿CUÁNTO TE HA GUSTADO LA ESCENA? Muy poco Poco Regular Bastante Mucho
Pasados los 5 minutos, los equipos van al escenario, a turnos, presentan ante el público su actuación. Al finalizar serán valorados de forma rápida por los espectadores con el sumatorio de los dedos de una mano de cada espectador. El equipo vencedor se anota un punto. Todos los equipos tendrán que enfrentarse, de tal forma que cada equipo realizará 2 actuaciones y tendrá el rol de espectador en una ocasión.	

Comentario de las dificultades observadas por el docente tras su implementación:

Las principales dificultades aquí, han recaído en el equipo que actuaba con el rol de espectador, ya que era complejo que pudieran observar a ambos grupos de forma simultánea. Asimismo, para facilitar más el juego, se podrían introducir unos criterios sencillos y claros para los observadores, agrupados en una lista de control, que sea rellenada por un responsable de cada equipo.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha desarrollado tres experiencias en la clase de Educación Física dentro de una UD de mimodrama dirigida a segundo ciclo de Educación Primaria. El docente ha evaluado su puesta en práctica anotando propuestas y limitaciones de la adaptación de los tres juegos de mesa descritos.

La observación realizada está alineada con las conclusiones de Sotoca (2022) ya que se pudo constatar el manifiesto de habilidades expresivas y creativas de forma continua y con mayor nivel de desinhibición que en otras situaciones de aprendizaje de la misma temática. Por otra parte, y también en concordancia con el autor, estos juegos son sencillos de implementar para docentes que no se sienten familiarizados con la temática de expresión corporal, por lo que pueden suponer un valioso instrumento para su iniciación.

Este trabajo, añade a las propuestas de Gil et al. (2020) los juegos de mesa como elementos potencialmente útiles en el área de Educación Física. Siendo propuestas alternativas a la deportivización, tal como exponía Troya Montañez (2022), donde insta a los docentes a experimentar con situaciones motrices expresivas que impliquen la improvisación y exploración activa del alumnado. Tal como recogía Garrido-Sánchez y Crisol-Moya (2023), se han podido ver situaciones donde la interacción social entre iguales, la creación de vínculos entre alumnado situado intencionadamente en el mismo grupo, o la alfabetización emocional del escolares; se ha visto reforzada. Este último aspecto es de importancia, ya que algunos escolares se muestran reticentes a la iniciación en este contenido si la propuesta jugada conlleva una competencia emocional demasiado alta. En los juegos de mesa, el foco de atención se desvía hacia con las cartas y el escaso tiempo para reaccionar del equipo, en ese sentido se puede observar una alta valía para la desinhibición emocional de los escolares en una primera toma de contacto con los mimodramas.

Los juegos de mesa propuestos siguen la metodología de las tres "E": exploración, elaboración y exposición que promulgaba Sánchez Sánchez (2023), donde además, la inclusión de todo el alumnado se sitúa por delante en la pedagogía del docente. Un inconveniente detectado de los juegos propuestos y esta metodológica recae en el escaso tiempo que tienen para elaborar y la exposición repentina que conllevan. En este sentido estas 3 propuestas de juegos de mesa tendrían cabida en una situación de aprendizaje que sirva como iniciación a la expresividad corporal, para posteriormente en el curso o en cursos sucesivos realizar escenografías y dramatizaciones con alta carga expresiva.

El presente trabajo no está exento de limitaciones. En este sentido las propuestas no han sido validadas para el ámbito de la Educación Física escolar en ningún estudio previo. Este aspecto hace que puedan no tener el mismo resultado dependiendo del lugar o características de la muestra de escolares con las que se implemente. No obstante, esta primera valoración por parte del docente arroja una prospectiva de mejora que se han de contemplar en futuras réplicas de los juegos. Entre las mismas se destaca el entrenamiento de los árbitros en los aspectos a observar o la creación de listas de control que faciliten la observación en aquellos juegos que conlleven la escenificación simultánea de un número elevado de jugadores.

En definitiva, el presente trabajo ha presentado propuestas y limitaciones para una implementación efectiva de juegos de mesa para trabajar el contenido de mimodramas en el área de Educación Física. Futuros estudios deberán evaluar mediante grupo de expertos y análisis cualitativos que se basen en unos criterios definidos, la relevancia de estas prácticas para su inclusión en las programaciones docentes.

Referencias

Aguilar, M. D., García, C. M. y Gil, M. D. C. (2019). *Inteligencia emocional y Expresión corporal en Educación Física: una nueva propuesta didáctica en Educación Primaria para mejorar el clima escolar*. En K. G. Ramírez (coord.), *Recursos Educativos para el aula del siglo XXI* (pp. 138-147). Adaya Press.

Dell'Angela, L., Zaharia, A., Lobel, A., Vico Bergara, O., Sander, D., & Samsom, A. (2020). Board Games on Emotional Competences for School-Age Children. *Games for Health Journal*, 9(3), 187-196. <https://doi.org/10.1089/g4h.2019.0050>

García Cabello, R., Suárez Manzano, S., Solas Martínez, J. L. y Guevara Ingelmo, R. M. (2023). *Propuesta didáctica de expresión corporal para educación primaria a través de la dramatización, el juego y la danza*. EmásF, *Revista Digital de Educación Física*, 14(84). Recuperado a partir de http://emasf.webcindario.com/Propuesta_didactica_de_expresion_corporal.pdf

Garrido-Sánchez, A. B. y Crisol-Moya, E. (2023). *Revisión sistemática: Beneficios de los juegos de mesa en el ámbito de la educación social con menores de entre 6 y 18 años*. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e28528. <https://doi.org/10.14201/eks.28528>

Gil, J., Padilla, C. y Torrents, C. (eds.). (2020). *Artes escénicas y creatividad para transformar la sociedad y la educación*. AFyEC.

Lara Aparicio, M., Mayorga Vega, D. y López Fernández, I. (2022). *Expresión corporal: Revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos*. *Acción Motriz*, 22(1), 23-34. Recuperado a partir de <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/127>

Moneo-Benítez, S. y Ruiz-Pericás, R. (2023). *Aprendizaje basado en juegos para la enseñanza de valores a través de la Educación Física*. *Atualidades Pedagógicas*, (79), e1666. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.10>

Montávez Martín, M. y Fraile Aranda, A. (2023). *La expresión corporal en el escenario virtual. Tándem: Didáctica de la educación física*, (79), 4-7.

Montávez Martín, M., González López, I. y Arribas Peña, A. (2022). *Impacto de la Expresión Corporal en las funciones ejecutivas del cerebro*. *Retos*, 45, 462-470. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91361>

Papí Monzó, M. P., García Martínez, S., Jaén, M. G. y Valero, A. F. (2021). *Orientaciones de meta y necesidades psicológicas básicas en el desarrollo de la Expresión Corporal en educación primaria: un estudio piloto*. *Retos*, 42, 256-265. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.83124>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Roig Telo, A., Hofman, V. Y. y Pires, F. (2021). *Cazadores de Historias: Un caso de implementación de storytelling en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva*, *Icono 14*, 19(2), 235-260. <https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1707>

Sánchez Martín, A. (2023). *El aula virtual digital para el desarrollo de la expresión corporal en primaria. Tándem:*

Didáctica de la educación física, 79, 35-42.

Sánchez Sánchez, G. (2023). La expresión corporal en educación física: evolución perspectivas. Tándem: Didáctica de la educación física, 79, 43-49.

Sotoca, P. (2022). La implementación de juegos de mesa en Educación Física para el desarrollo de la Expresión Corporal. En D. Cobos, E. López, A. Jaén, A. H. Martín y L. Molina (coords.), Educación y sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social (pp. 587-597). Dykinson.

Troya Montañez, Y. (2022). La expresión corporal en la educación física escolar. una propuesta de estructuración de los contenidos expresivos. Acción Motriz, 20(1), 27-36. Recuperado a partir de <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/112>

"VALIDACIÓN DE UN MÉTODO DE ENSEÑANZA PARA INICIACIÓN DEL VOLEY"

"VALIDATION OF A TEACHING METHOD FOR VOLLEYBALL INITIATION"

Autores:

Juan Manuel Ruiz; Instituto de Educación Física Jorge E. Coll 9-016, Mendoza, Argentina.

Correo electrónico: jmrui@ief9-016.edu.ar ; <https://orcid.org/0000-0002-5312-0773>

Luis Alberto Castillo, Instituto de Educación Física Jorge E. Coll 9-016, Mendoza, Argentina.

Correo electrónico: lcastillo@ief9-016.edu.ar ; <https://orcid.org/0000-0003-2041-6567>

Adrián Nicolás Castillo, Instituto de Educación Física Jorge E. Coll 9-016, Mendoza, Argentina.

Correo electrónico: acastillo@ief9-016.edu.ar ; <https://orcid.org/0009-0003-4742-4070>

"Programa MET-IEF: enseñanza comprensiva en deportes de campo separado".

"MET-IEF Program: Comprehensive teaching in separate field sports"

Recibido: 04.06.2025

Aceptado: 10.10.2025

Resumen

El objetivo fue la validación de un método de enseñanza comprensiva para la iniciación deportiva de deportes de campo separado como el voley. Se logró construir un método validado y fiable, a través de un panel de 10 expertos, y con una prueba piloto sobre una muestra de 16 deportistas de entre 8 y 11 años de edad, durante 12 clases, tomando un pre test y post test, tanto en pruebas de conocimiento declarativo como procedimental enfocado en las tomas de decisiones. El método presenta una validez de contenido de 0.84 (V de Aiken) dotando sus indicadores de una validez buena y muy buena. Presenta una fiabilidad de aceptable magnitud, de 0.77 (alfa de Crombach). El método mostró mejoras en el conocimiento declarativo de toma de decisiones de 156% entre el pre test y el post test. También mejoras de 143% en la prueba procedimental de toma de decisiones. Nuestras conclusiones están en línea con otras investigaciones que encontraron resultados positivos para el programa de enseñanza comprensiva en comparación con el tradicional. Se concluye que las mejoras en el conocimiento del juego influyen en el desempeño, permitiendo tomar mejores decisiones.

Palabras clave: Método de enseñanza, Deportes, Comprensión, Toma de decisión.

Abstract

The objective was to validate a comprehensive teaching method for the initiation of separate field sports such as volleyball. A validated and reliable method was built through a panel of 10 experts and a pilot test on a sample of 16 athletes between 8 and 11 years of age, during 12 classes, taking a pre-test and post-test, both in declarative and procedural knowledge tests focused on decision making. The method presents a content validity of 0.84 (Aiken's V) providing its indicators with good and very good validity. It presents a reliability of acceptable magnitude, of 0.77 (Cronbach's alpha). The method showed improvements in declarative knowledge of decision making of 156% between the pre-test and the post-test. Also, improvements of 143% in the procedural test of decision making. Our conclusions are in line with other research that found positive results for the comprehensive teaching program

compared to the traditional one. It is concluded that improvements in game knowledge influence performance, allowing better decisions to be made.

Keywords: Teaching method, Sports, Comprehension, Decision making.

Introducción

Los docentes enfrentan desafíos al enseñar deportes debido a limitaciones temporales y estructurales afectando la adquisición de habilidades que requieren participación (Castejón, 2015).

La instrucción directa, centrada en habilidades motrices, limita la toma de decisiones en situaciones reales (Pozo, 2006). Las teorías cognitivas son más adecuadas para desarrollar conocimientos complejos en deportes colectivos (Bayer, 1986; Blázquez Sánchez, 1995; Castejón Oliva, 2004; Alarcón, 2008).

Adecuar el entorno y las metodologías a los jugadores es crucial para lograr una educación física eficaz, eficiente e interesante (Abraham, Collins y Martindale, 2006).

La enseñanza del voleibol en Educación Física debe considerar la edad, capacidades y nivel de formación deportiva de los estudiantes (Casas y Rey, 2019; Hambali, 2018; Mamani, 2018). Es crucial evitar improvisaciones al organizar las tareas de entrenamiento (Jones, Armour y Potrac, 2002). Aunque el conocimiento experto en deportes incluye aspectos declarativos, procedimentales y estratégicos, faltan programas que integren estos elementos (Casas y Rey, 2019). La dimensión táctica es esencial en los deportes colectivos, y la toma de decisiones se complica con el aumento del nivel, subrayando la importancia del conocimiento táctico (Alarcón, 2008; Alarcón et al., 2009). En este contexto, resulta imprescindible profundizar en metodologías específicas que permitan una enseñanza eficaz del voleibol y de los deportes de campo separado. El método de enseñanza comprensiva se presenta como una alternativa superadora frente a los modelos tradicionales, al centrarse en el desarrollo de la comprensión táctica, la toma de decisiones y la adaptación al entorno de juego (Pratama, Wardiah y Junaidi, 2023; Turmuzi et al., 2021). Este enfoque promueve un aprendizaje significativo desde la iniciación deportiva, integrando los aspectos técnicos y estratégicos en situaciones reales y contextualizadas, lo que resulta clave para deportes donde la interacción se da a través del móvil en un espacio dividido como el voleibol (Suma, Kaswari y Supriatna, 2018; Prayoga y Kustiawan, 2020). La enseñanza comprensiva se apoya en teorías que consideran el aprendizaje como un proceso de armonización con el entorno y la reflexión sobre la propia práctica (Penelaud, 2010; Pratama et al., 2023). En el voleibol, esto favorece la comprensión de la lógica interna del juego y el desarrollo progresivo de las habilidades técnicas y tácticas en situaciones funcionales, contribuyendo a una iniciación deportiva motivadora, inclusiva y coherente con los objetivos de la educación física escolar.

Las metodologías de enseñanza deportiva varían, y es vital que entrenadores y profesores elijan herramientas adecuadas (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). La metodología tradicional, centrada en el profesor, es analítica y mecanicista, con poca implicación cognitiva y motriz (Alarcón, Cárdenas, Miranda, Ureña y Piñar, 2010). Las metodologías alternativas, centradas en el juego y el estudiante, abordan los problemas de los modelos tradicionales, promoviendo la comprensión del juego y la mejora de decisiones tácticas (Balakrishnan, Rengasamy y Aman, 2011; Erliana, 2014). Estudios longitudinales muestran que los enfoques centrados en el juego mejoran el conocimiento declarativo, el apoyo durante el juego y los resultados afectivos (Miller, 2015).

El enfoque estructuralista propone una iniciación común en la táctica para deportes similares, analizando la dialéctica entre ataque y defensa (Bayer, 1986; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). La metodología

praxeológica define estructuras específicas en los deportes, explicando la lógica interna de los juegos (Parlebas, 1986; Hernández Moreno et al., 2000). El enfoque cognitivo estudia la mente y la eficiencia del aprendizaje (Rodríguez, Mato y Pereira, 2016). Los modelos constructivistas destacan la importancia de los conocimientos previos y la reflexión (Alarcón et al., 2010).

La metodología comprensiva se centra en la comprensión de las acciones en el juego y las interacciones con el entorno (Serra, García-López, L.M. y Sánchez-Mora, 2011). Esta metodología se basa en teorías ecológico-sistémicas (Bronfenbrenner, 1987; Gibson, 1979) y considera el aprendizaje como un proceso de armonización con el entorno (Penelaud, 2010). Destaca el modelo Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982) promoviendo la gamificación y el Feedback para el desarrollo de nuevos conocimientos (Pratama, Wardiah, y Junaidi, 2023). Investigaciones muestran que TGfU mejora las habilidades en el voleibol más que los enfoques tradicionales (Prayoga y Kustiawan, 2020; Turmuzi et al., 2021; Suma, Kaswari y Supriatna, 2018).

Se encuentran enfoques específicos adoptados en diferentes países, como el modelo trifásico comprensivo en Estados Unidos (Griffin, Mitchell y Oslin, 1997) y los Tactical Games en Australia (Mitchell, Oslin, Griffin, 2003), entre otros.

Algunos obstáculos de estas metodologías son el método ensayo-error, la falta de conocimientos previos en los estudiantes, la necesidad de estrategias para deducir experiencias previas y la capacitación requerida para docentes y entrenadores (Sánchez-Gómez, Devís y Navarro-Adelantado, 2014), la resistencia profesional y la falta de tiempo (Devís, 2006; López, 2020).

A continuación, recogemos algunas definiciones de Voley.

Parlebás (1988): "Juegos sociomotores con cooperación y oposición donde no hay incertidumbre en el espacio", definiendo los juegos sociomotores como "los que suscitan necesariamente interacciones motrices entre co-participantes".

Hernández Moreno (1994): matiza que se desarrolla "en un espacio separado y con la participación sobre el móvil de forma alternativa (...) Con ello cada equipo elabora su acción sin que exista la posibilidad de intervención directa por parte del otro equipo".

Según Aep y Etor (2018) el voley es un deporte jugado por dos equipos, cada equipo consta de 6 jugadores en el campo, delimitado por una red, cada equipo tiene tres toques para devolver la misma pelota al equipo contrario, los partidos se pueden jugar durante cinco sets, durante los cuales un jugador puede realizar 250-300 acciones dominadas por la fuerza explosiva de los músculos de las piernas.

La Federación Internacional de Voleibol (FIVB, 2012) describe al minivoleibol como: "Una derivación del voleibol al ser adaptado a las características y habilidades de los niños y niñas que empiezan su iniciación deportiva, las acciones complejas se reducen a situaciones de juego simplificados, como el número de jugadores, la altura de la red, el tamaño de la cancha, peso y circunferencia del balón que son acordes al desarrollo motriz y anatómico de los niños. El objetivo del juego al igual que en el voleibol es enviar el balón por encima de la red con el fin de hacerlo tocar el piso del campo adversario y evitar que el adversario haga lo mismo en el campo propio".

Griffin (1996), clasifica este deporte dentro de "los juegos con red divisoria" y considera que estos "tratan todos del lanzamiento táctico de un objeto de forma que no pueda ser devuelto por el defensor".

Griffin (1996) presenta un sistema de comportamientos específicos de voley en cuatro niveles (juego estático, dinámico, rudimentario de 3 toques, y elaborado de 3 toques) relativos a la estructura de las fases del juego, con sus respectivos comportamientos motores, que deberían atenderse al momento de su enseñanza.

Mesquita y Graça (2002) afirma que el aprendizaje del voley es viable a pesar de las exigencias técnicas específicos, por ejemplo, con programas de entrenamiento con foco en el acto táctico y el uso estratégico del espacio (Cebeira Fernández, 1997), o con variabilidad de las prácticas y métodos utilizados para el entrenamiento de los pases en voley (Siregar, Sembiring y Siregar, 2021).

A continuación, se muestra las etapas de aprendizajes y objetivos a buscar por el docente según el nivel de juego en el que se encuentren los estudiantes.

Tabla 1.

Niveles de Juego/Etapas de aprendizaje. Mesquita (1997:170) en Graça y Oliveira (1997).

Niveles de juego	Etapas de aprendizajes y objetivos
1er Nivel de juego: Juego estático	1ª Etapa. Enviar el balón por encima de la red
2º Nivel de juego: Juego anárquico	2ª Etapa. Desplazarse para recibir y colocarse para enviar enseguida.
3er Nivel de juego: Obtención rudimentaria de los 3 toques	3ª Etapa. Organizar el ataque: "pasa y va a atacar".
4º Nivel de juego: Obtención elaborada de los 3 toques	4ª Etapa. Organizar la defensa en función del ataque.

García-Monge (2011) propone un juego más educativo, con actividades donde se plasmen la seguridad, las relaciones, la intervención personal y responsabilidad, y la normativa.

Según García Monge (2005), expone un modelo de sesión flexible para la enseñanza y desarrollo del pensamiento táctico, partiendo de comunicar el proyecto con los estudiantes, seguido de un juego inicial participativo, planteos de problemas concretos, y finalmente el docente aportará elementos tácticos para resolver el problema y propiciando la reflexión.

Romero Granados (2001) comparó un modelo vertical centrado en el juego y un modelo integrado para la enseñanza del voley, aplicados a una muestra de 27 estudiantes, de 9-11 años de edad (4º, 5º y 6º de Primaria), durante 21 sesiones de 1 hora, aplicando juegos de campos reducidos 1vs1, luego 2vs2 y 3 vs 3. La investigación no encontró diferencias significativas en habilidades técnicas ni en situaciones de juego entre los modelos de enseñanza comparados. Sin embargo, hubo mejoras en el aprendizaje de ambas habilidades, independientemente del tratamiento aplicado. Esto podría deberse a la similitud entre los modelos, ambos centrados en el juego, con un modelo integrado que incluye tareas técnicas en momentos específicos para el grupo experimental.

Damas y Julián (2002) proponen un modelo integrado de iniciación al voley, a partir de juegos modificados (Devís Devís, 1996) con similitud táctica al deporte real y luego hacia la técnica. Según Santos del Campo, Viciano Ramírez y Delgado Noguera (1996) es posible practicar de manera aislada el gesto técnico donde se haya detectado errores desde una situación global de juego. Se pretende motivar a los estudiantes a la máxima participación de las clases, el goce y el disfrute. De manera aislada, en la iniciación deportiva, la participación no garantiza que el aprendizaje sea adecuado, los docentes deben diseñar, insistir y corregir para que se dé el mayor número posible de conductas correctas (González Ortiz, 2003). Ureña (1998) menciona que el diseño de las tareas de aprendizaje en la iniciación debe estar enfocado hacia una mayor calidad técnica y un aumento de la motivación. La continuidad en las acciones de juego está ligada al grado de participación de los intervinientes en el mismo y a la calidad de su nivel técnico-táctico individual. A su vez, García López (2004) sugiere que la enseñanza de los deportes de cancha dividida podría ser abordada desde el modelo constructivista, considerando que en este modelo no se da un tratamiento de técnica y táctica paralelo, sino conjunto, similar al modelo integrado mencionado por Damas y Julián (2002). Según Díaz Suárez (2002) el planteamiento comprensivo debe aportar la lógica necesaria para la incorporación de la técnica, y trabajarse de manera interrelacionados.

García Asencio (2011) establece una comparación de las investigaciones en función de los modelos de enseñanza. En la siguiente tabla solo se muestran las investigaciones que guardan relación con la modalidad de cancha dividida.

García Asencio (2011) recopila algunas investigaciones respecto los modelos de enseñanza en iniciación deportiva:

- Boutmans (1983) comparó el modelo analítico y el modelo global, aplicado en educación física, en Basquetbol y Voley.
- Algunos estudios compraron el enfoque comprensivo frente a uno basado en la habilidad, aplicado en educación física, como Lawton (1989) en bádminton, y Griffin y col. (1995) con voley.
- McPherson y French (1991) compara una enseñanza técnica con elementos estratégicos frente a una enseñanza táctica con elementos, aplicado en escuela deportiva en tenis
- Rink y col. (1991) y French, Werner, Rink y col. (1996) compara una enseñanza basada en la táctica, otra en la habilidad y una tercera en la combinación de ambos, aplicado escuela deportiva de bádminton.
- Romero (2001) comparación el modelo técnico y el comprensivo aplicada en educación física con Voleibol
- González Ortiz (2003) estudiaron la influencia de la estructura del juego sobre los índices de participación y de continuidad en el voleibol de categoría infantil masculina

Enfocándonos en los modelos de enseñanza específicamente del voley, se encuentran las investigaciones de Boutmans (1983), Griffin y col. (1995), Romero Granados (2000) y González Ortiz (2003), aunque este último no compara modelos de enseñanza.

Boutmans (1983) aplicó el estudio en 13 niñas, realizó 10-7 sesiones, dividió la muestra en grupo baloncesto con 30 sujetos, y grupo voleibol con 31 sujetos. Respecto la habilidad técnica no se constataron diferencias en la técnica, entre grupos en ningún deporte. La adquisición conocimiento no fue valorada. El rendimiento en la práctica del

juego obtuvo ventajas en la habilidad de juego el modelo analítico en baloncesto, y ventajas para el modelo global en voleibol. En la afectividad, diversión y motivación, el modelo analítico podría provocar algunas carencias motivacionales.

Griffin y col. (1995) en varones y mujeres de 11-12 años, realizó 9 sesiones, con una duración de 60 minutos, dividió la muestra en grupo táctico con 22 sujetos, y grupo habilidad con 21 sujetos. Sus resultados arrojaron respecto de la habilidad técnica que ningún grupo mejoró de forma significativa sus habilidades. En la adquisición conocimiento ambos grupos mejoraron el conocimiento en términos de habilidad y táctica, siendo significativamente mejor para el enfoque táctico frente al de habilidad. En cuanto al rendimiento en la práctica del juego el grupo táctico fue más eficaz en su posición en la pista y en la toma de decisiones. Respecto a la afectividad, diversión y motivación, el enfoque táctico aportó un mayor interés y disfrute.

Romero (2001) en varones y mujeres de 20-22 años, realizó 10 sesiones, con una duración de 90 minutos, dividió la muestra en grupo técnico de 48 y el comprensivo de 42 sujetos. Sus resultados mostraron que la habilidad técnica del grupo táctico en todos los gestos excepto en la recepción mejoró más. Sobre la adquisición conocimiento, no se encontraron diferencias entre modelos técnico y táctico. Fue mejor el grupo táctico en la efectividad individual y por equipos y en la toma de decisiones. El juego fue más fluido, creativo y libre en el grupo comprensivo.

Las tres investigaciones comparadas difieren en contextos de aplicación (educación primaria, secundaria, universitaria y escuelas deportivas) y en la edad de los participantes (8-9, 11-13 y 19-22 años), aunque todos están en etapa de iniciación deportiva. Las sesiones de tratamiento varían entre 7 y 10. Boutmans (1983) y Griffing (1995) no encontraron diferencias significativas en habilidades técnicas entre los grupos, pero el método global mostró ventajas en la posición y toma de decisiones del grupo táctico. Romero (2001) encontró mejoras en el grupo táctico en todos los gestos técnicos, excepto en la recepción, así como en la efectividad individual y por equipos, y en la toma de decisiones.

Millán y Borda (2015) presentan un plan pedagógico para el mini voleibol, basado en la lúdica y el uso de materiales alternativos, adaptado a escolares de 9-11 años sin experiencia previa. Aplicado durante 9 meses, dos sesiones semanales de dos horas, el plan comenzó con habilidades genéricas y luego enseñó los fundamentos del mini voleibol. Los resultados mostraron mejoras significativas en habilidades y comprensión del juego, además de generar un ambiente alegre, reducir la ansiedad y mantener el interés de los niños.

Rodríguez García (2019) investigó el desarrollo del pensamiento táctico en juegos de cancha dividida en niños de 9 a 10 años. Durante dos semanas, se implementaron cuatro clases de 45 minutos. La primera sesión se centró en el "juego bueno" (García-Monge, 2011), y las siguientes en roles y posiciones de ataque, y estrategias. Los estudiantes mejoraron en reflexión y planificación, ganando autonomía en la toma de decisiones y utilizando vocabulario técnico. También aumentó la participación, autonomía en la toma de decisiones y comprensión de nuevos conceptos.

Sanz Cuesta (2021) implementó un programa de 8 sesiones para enseñar tenis de mesa y bádminton en el contexto educativo escolar. Utilizando metodologías orientadas al juego y la exploración, las sesiones (4 de cada deporte) de una hora cada una, se basaron en principios globalizadores, participativos y lúdicos. Los estudiantes reconocieron las características principales de ambos deportes, mostraron motivación y utilizaron recursos adecuados para resolver situaciones tácticas básicas.

Cabrera y González (2022) presentan una intervención de gamificación para desarrollar habilidades motrices en la enseñanza del voleibol en Educación Física escolar. Aplicada a 20 alumnos cubanos de 10-11 años, la metodología demostró que la gamificación mejora conocimientos teóricos y habilidades, autoestima, atención, motivación, relaciones interpersonales y participación activa, como también señalaron Hernández y Mayorga (2022) y León-Díaz, Martínez-Muñoz y Santos-Pastor (2019).

La diversidad de metodologías resalta la necesidad de una enseñanza integral y participativa adaptada al contexto. La investigación en modelos metodológicos de enseñanza deportiva es controversial y requiere más estudios. La propuesta busca desarrollar un instrumento pedagógico que satisfaga las dimensiones tácticas y de toma de decisiones de jugadores, entrenadores, docentes y estudiantes, considerando los principios didácticos generales (Pavlovich, 2019). El objetivo es diseñar un método con fases, etapas y tareas para el aprendizaje de conceptos tácticos básicos en deportes de conjunto, en la fase de iniciación, para que los participantes adquieran conocimientos óptimos y desarrollen aptitudes para una toma de decisiones eficaz en el juego, buscando el éxito y una participación inteligente en el baloncesto.

Metodología

Diseño del Estudio

Este artículo propone un enfoque metodológico innovador para diseñar métodos de enseñanza deportiva, utilizando un diseño longitudinal que incluye seguimiento, control experimental de variables y una perspectiva retrospectiva. Este enfoque longitudinal es esencial debido al tiempo necesario para desarrollar el método, permitiendo considerar cambios a lo largo del tiempo y adaptar continuamente el método hasta su configuración final. El control experimental de variables se elige por su capacidad de manejar diversas variables, facilitando la construcción y aplicación del método en grupos de estudio. La perspectiva retrospectiva se basa en aportes científicos, bibliográficos y experienciales de situaciones pasadas.

Se adopta un enfoque ideográfico/seguimiento/multidimensional (I/S/M) para comprender integralmente las variables pedagógicas en la estructura del método, considerando aspectos temporales y multidimensionales. El diseño ideográfico observa las variables pedagógicas como un método global para la enseñanza deportiva. La dimensión de seguimiento incluye el tiempo necesario para la revisión bibliográfica y las evaluaciones de expertos, elementos críticos para el feedback en la construcción del método. El enfoque multidimensional considera múltiples criterios y diferentes niveles de respuesta según los tipos de deportes colectivos.

Población y muestra:

Validación por Panel de Expertos: 10 profesionales de deportes de campo separado participaron para dotar de validez al método y de la prueba de análisis de imágenes para observar la toma de decisión declarativa.

Criterios de Inclusión

- Deben firmar el consentimiento informado.
- Deben estar interiorizados en el marco teórico y la línea de trabajo comprensiva que se pretende construir en el programa de enseñanza.

- Deben ser especialistas idóneos de experiencia superior a los 10 años en el deporte en cuestión, con credenciales habilitantes por las federaciones o asociaciones pertinentes, o docentes de educación física con estudios superiores, como postítulos, máster o doctorados en ciencias de la actividad física y el deporte.

Criterios de Exclusión.

- Profesionales sin el consentimiento informado.
- Profesionales que no den certeza de conocer las metodologías de enseñanza deportiva presentadas en el marco teórico.
- Especialistas con menos de 10 años de experiencia en el deporte de cuestión o sin credenciales habilitantes pro las entidades correspondientes.
- Docentes que no presenten titulaciones posteriores a la de grado.

Prueba Piloto: 16 jugadores de voley de entre 8 y 12 años de edad.

Criterios de Inclusión

- Deben presentar firmado el consentimiento informado por el padre, madre o tutor.
- Deben tener entre 8 y 12 años de edad.
- Deben tener como máximo 1 año de práctica deportiva del deporte que se les evaluará.

Criterios de Exclusión.

- Jugadores sin el consentimiento informado.
- Jugadores menores de 8 años y mayores a 12 años de edad.
- Jugadores con más de 1 año de práctica en el deporte a evaluarse.

Procedimiento

Para una intervención exitosa en la enseñanza deportiva, es esencial utilizar un método adaptado a las necesidades del deporte. La propuesta debe ser coherente, relacionando objetivos, contenidos y sesiones, y seguir una progresión de dificultad lógica. Además, es crucial implementar mecanismos de evaluación para recibir retroalimentación y mejorar continuamente la propuesta, favoreciendo una planificación dinámica y ajustada a diversas circunstancias.

1º paso: construcción del método.

Método Analítico-Sintético: Análisis crítico de bibliografía especializada para establecer juicios sobre la metodología propuesta, usando fichas bibliográficas y registros electrónicos (Castillo, 2019).

Método Inductivo-Deductivo: Comprensión de las relaciones en el proceso de enseñanza del juego, conectando marcos teóricos y experiencias personales.

Modelación: Construcción del modelo metodológico analizando relaciones entre elementos del proceso y utilizando variables del sistema SIATE (Ibáñez, Feu y Cañadas, 2016).

2º paso: Validez y confiabilidad.

Se utilizó el juicio de expertos para validar las herramientas de investigación, una opinión informada de personas reconocidas en el tema (Escobar y Cuervo, 2008; Quesada, Rodríguez-Gómez y Ibarra, 2013). Aiken (2003) destaca la necesidad de estimar la confiabilidad con un número adecuado de jueces cualificados (Dunn, Bouffard y Rogers, 1999). Se analizaron valoraciones cuantitativas y cualitativas de los jueces expertos para mejorar las tareas (Bulger y Housner, 2007; Carretero y Pérez, 2007; Padilla, Gómez, Hidalgo y Muñiz, 2007), calculando V de Aiken y Alfa de Crombach. Las variables analizadas son:

- a) Fundamentos didácticos: Teorías sobre la organización del proceso de enseñanza deportiva.
- b) Contenido general: Saberes teóricos y prácticos, y experiencias deportivas de principiantes.
- c) Estrategia didáctica: Selección y organización de tareas docentes para resolver problemas en baloncesto.
- d) Métodos de enseñanza: Formas en que el docente guía la actividad consciente del deportista.
- e) Tareas de enseñanza: Variables pedagógicas del Sistema Integral de Análisis de las Tareas de Entrenamiento (SIATE) (Ibáñez, Feu y Cañadas, 2016), como situación de juego, fase de juego, tipo de contenido, contenido específico, medio de iniciación y nivel de oposición.

3º paso: Prueba piloto.

Se realizó una prueba piloto con jugadores de entre 8 y 12 años. Se los evaluó previo a la aplicación del método y posteriormente, utilizando criterios e indicadores validados para el análisis de toma de decisión procedimental (Castillo, Stahringer y Ruiz, 2022) y utilizando el análisis de imágenes por parte de los participantes para evaluar la toma de decisión declarativa similar a la utilizada en otro estudio (Castejón Oliva y López Ros 2000).

Variables: analizadas en la prueba piloto procedimental mediante video análisis de un juego reducido, según estudio de Castillo, Stahringer y Ruiz (2022).

Siguiendo la secuencia lógica del juego:

- Saque: Saca sin cometer infracciones reglamentarias, obteniendo puntos o dificultando la recepción.
- Orientación /Recepción: Recibe o defiende enviando la pelota al armador, favoreciendo la continuidad de juego de su equipo.
- Armado: En el rol de armador, envía la pelota alta y cerca de la red con intencionalidad de construir el ataque.

- Ataque: Remata (si el armado lo permite) y/o ataca evitando ser bloqueado (si el armado no permite la opción de remate) buscando espacios vacíos.
- Bloqueo: Intenta bloquear buscando lograr la obstrucción de la línea de trayectoria del ataque.
- Defensa: Se posiciona en defensa cuando el otro equipo va a atacar, se mueve de acuerdo con la situación y busca la pelota para defenderla.
- Faltas: comete faltas reglamentarias (única variable negativa que resta puntos en la prueba).

Se presento una evaluación de toma de decisión declarativa mediante la resolución de problemas con imágenes, validadas por paneles de expertos. Las imágenes ilustrativas permiten comprobar las decisiones de los sujetos, basadas en el conocimiento declarativo, sin intervenir en la ejecución. Las opciones de respuesta para cada imagen se identifican con letras A-B-C-D. Estas imágenes han sido validadas por expertos que enseñan y practican el deporte correspondiente.

Tabla 2.

Validez V Aiken de respuestas correctas de las imágenes pretest y posttest

	Pretest				Post test			
Imagen	1	2	3	4	5	6	7	8
Respuesta Correcta	B	A	A	B	C	B	C	C
V Aiken	0,90	0,85	0,95	0,85	0,90	0,90	0,95	0,85
V Aiken general	0,89							

Figura 1.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a quién se la pasarías si golpearas la pelota y fueras el jugador con círculo rojo? ¿por qué?

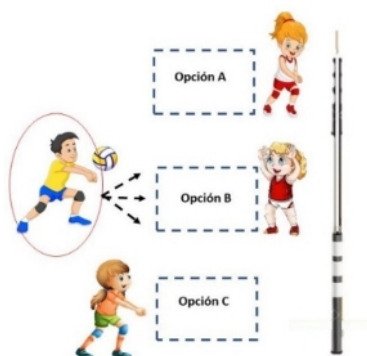


Figura 2.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a quién le pasarías la pelota si fueras el armador, marcado con círculo rojo? ¿por qué?

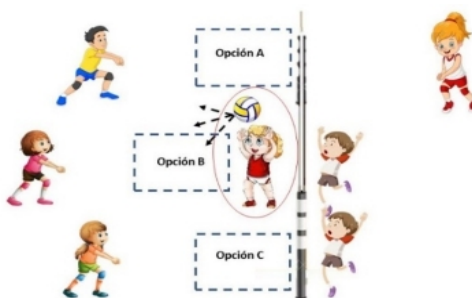


Figura 3.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a dónde rematarías si fueras el jugador marcado con círculo rojo? Y ¿por qué?

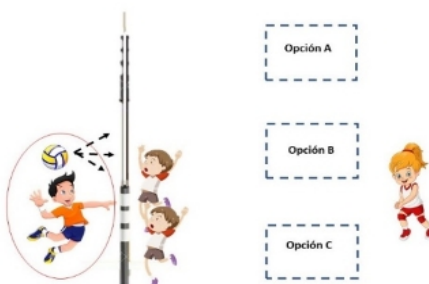


Figura 4.

Imagen ilustrativa Post test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿dónde te ubicarías para defender si fueras el jugador marcado con círculo rojo? ¿por qué?

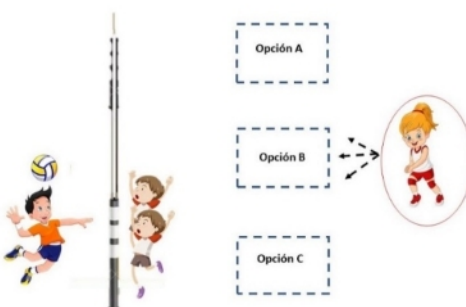


Figura 5.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a quién se la pasarías si golpearas la pelota y fueras el jugador con círculo rojo? ¿por qué?

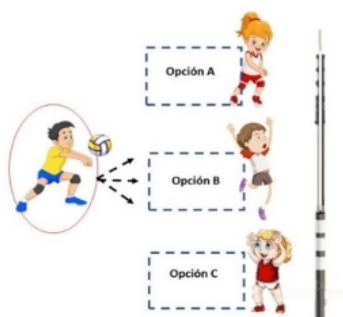


Figura 6.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a quién le pasarías la pelota si fueras el armador, marcado con círculo rojo? ¿por qué?

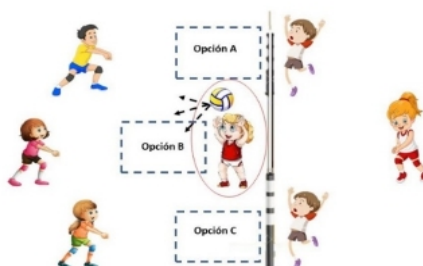


Figura 7.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a dónde rematarías si fueras el jugador marcado con círculo rojo? ¿por qué?

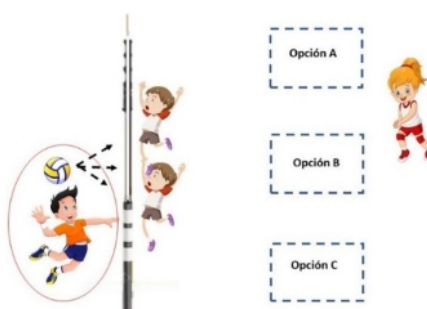
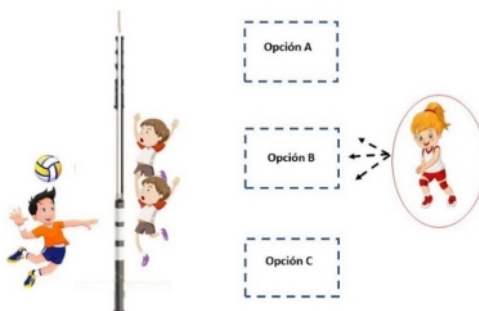


Figura 8.

Imagen ilustrativa Post test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿dónde te ubicarías para defender si fueras el jugador marcado con círculo rojo? ¿por qué?



Organización de las pruebas

Se entregó un instructivo a cada club participante y se solicitó el consentimiento informado de los padres o representantes legales de los menores. Se explicó la prueba a las instituciones y se les dio tiempo para practicarla en sus entrenamientos.

1º entrenamiento: En la jornada de presentación de los nuevos profesores, se realizó las pruebas de toma de decisión declarativas (análisis de imágenes) y se filmó el juego reducido 3 vs 3 para evaluar la toma de decisión procedimental. Los grupos se acercaron al campo de juego por turnos para rendir la prueba escrita de análisis de imágenes, con un máximo de 3 minutos. Luego, se filmaron las pruebas de manera estandarizada con Lince Plus. Si faltan jugadores, se pedirá a otros que repitan la prueba, pero sin contar para la evaluación.

2º al 9º entrenamiento: Se desarrollaron 8 entrenamientos de aplicabilidad del método, 2 clases por cada uno de los 4 momentos determinados para el método.

10º entrenamiento: parte del último entrenamiento se destinó a evaluar nuevamente la toma de decisión declarativas y toma de decisión procedimental.

Posteriormente se analizaron los juegos reducidos a través del programa Lince Plus (Soto, Camerino, Iglesias, Anguera y Castañer, 2019). A los datos obtenidos por las planillas de registro del software Lince Plus, se le aplicaron programas estadísticos como JASP o Excel para la obtención de estadísticas descriptivas e inferenciales.

Protocolo de filmación

- Se utilizaron cámaras Go-Pro o similares con campo de visión panorámica y captura de vídeo de 1080p30, 960p30 y 720p60.

Figura 9.

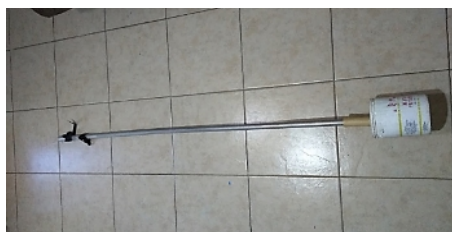
Cámaras Go-Pro and Hero utilizadas con utensilios.



- Posición fija de la cámara, ubicada en la línea final del campo de juego, a una distancia de dos metros de esta.

Figura 10.

Base y soporte para sujetar cámaras en altura.



- Imagen completa del campo de juego designado.
- Altura de la posición de la cámara a 3 mts.
- Implementar mecanismo para que la cámara no se mueva ni oscile.

Figura 11.

Sujetadores de cámara.



- Se usa el campo de juego que no disponga luz de sol de frente a la cámara.
- Se dispone de camisetas de diferentes colores para cada sujeto para diferenciarlo fácilmente en la filmación.

Figura 12.

Pecheras diferenciadoras de equipos y sujetos.



Resultados y Discusión

En el segundo paso de la investigación, se evaluó la validez y confiabilidad del método propuesto. Para ello, se desarrolló un método que fue evaluado por un panel de 10 expertos, quienes determinaron los coeficientes V de Aiken para validar la contingencia del método (Okoli y Pawlowski, 2004). Los expertos seleccionados tenían más de 10 años de experiencia en el deporte, con credenciales de federaciones o asociaciones pertinentes, o eran docentes de educación física con estudios superiores. El panel presentó un promedio de 24 años de experiencia en el deporte.

Los expertos evaluaron la idoneidad del método diseñado para cada deporte en diversas etapas y aspectos, utilizando una escala Likert de 1 a 5, donde 1 = no adecuado y 5 = totalmente adecuado. También podían dar opiniones cualitativas. Se consensuó una versión definitiva con el panel de expertos. Se calcularon los Coeficientes V de Aiken (Aiken, 1985) para cada indicador. Según Eскурra (1988), para que un ítem sea válido, se necesita total acuerdo en grupos de cinco a siete jueces, y al menos siete de ocho jueces deben estar de acuerdo (valor de 0,88, $p < 0,05$). A mayor cantidad de jueces, se requiere menor número de acuerdos. Eскурra (1988) indica que el valor del índice adecuado depende del tamaño de la muestra de jueces, siendo relativo el valor 0,8 utilizado predominantemente.

Tabla 3.

Validez de Contenido, cálculo de V. Aiken.

	1º ETAPA	2º ETAPA	3º ETAPA	4º ETAPA
Objetivo de la etapa - principio estratégico	0,92	0,83	0,83	0,83
Fundamentos técnicos que abarca la etapa	0,83	1,00	0,67	0,83
Principios tácticos propuestos en la etapa	0,83	1,00	0,83	0,92
Actividades de Ejemplos	0,92	0,92	0,83	0,92
Variantes de actividades propuestas	0,83	0,83	0,75	0,83
Cantidad de clases propuestas para la etapa	0,75	0,67	0,83	0,83
TOTALES	0,85	0,88	0,79	0,86
V AIKEN	0,84			

Según Ecurra (1988), en un grupo de ocho jueces se requiere un valor de 0,88 como adecuado para encontrarse consenso. En este caso el valor es ligeramente inferior, justamente se desarrollaron ajustes siguiendo las recomendaciones subjetivas.

Se determinó el coeficiente Alfa de Crombach para evaluar la consistencia interna del instrumento, analizando las deficiencias señaladas por los especialistas. Los resultados mostraron una correlación de los ítems, midiendo un mismo constructo (Welch y Comer, 1988). El coeficiente, que oscila entre 0 y 1 (Bradberry, 2008), se interpretó según George y Mallery (2003): >0,90 es excelente; 0,89 a 0,80 es bueno; 0,79 a 0,70 es aceptable; 0,69 a 0,60 es cuestionable; 0,59 a 0,50 es pobre; <0,50 es inaceptable. El valor obtenido de 0,95 indicó una excelente consistencia entre los profesores expertos, con poca variabilidad y alta homogeneidad en la aceptación de los indicadores. Los resultados mostraron una consistencia interna aceptable del método de enseñanza, con un valor de 0,77 en el Alfa de Crombach. En el tercer paso de la investigación, se realizó una prueba piloto, analizando imágenes para la toma de decisiones y videos del juego reducido con el programa Lince (Gabin et al., 2012).

En el tercer paso de la investigación, se realizó una prueba piloto. Los resultados se obtuvieron mediante el análisis de imágenes para la toma de decisiones y el análisis de videos del juego reducido utilizando el programa Lince (Gabin et al., 2012).

Tabla 4.

Promedios Generales Notas pre-post test de Toma de Decisión procedimental.

SUJETO	Nota pre-test	Nota pos-test
Promedio General	0,9	3,1

Siendo la nota máxima posible de obtener 6, las notas promedio obtenidas en el pretest es de 0,9 mientras que para el post test sube a 3,1. Individualmente todos los sujetos presentan mejoras, a excepción de un solo sujeto que disminuyó su nota.

Tabla 5.

Evaluación pre-post de toma de decisión procedimental.

	Pre-Test	Post-Test	Diferencia porcentual
Saca sin cometer infracciones reglamentarias, obteniendo puntos o dificultando la recepción.	37,5% (6 sujetos)	75% (12 personas)	+100%
Recibe o defiende enviando la pelota al armador, favoreciendo la continuidad de juego de su equipo.	50% (8 sujetos)	68,8% (11 sujetos)	+37,6%
En el rol de armador, envía la pelota alta y cerca de la red con intencionalidad de construir el ataque.	31,3 % (5 sujetos)	56,3% (9 sujetos)	+79,9%
Remata (si el armado lo permite) y/o ataca evitando ser bloqueado (si el armado no permite la opción de remate) buscando espacios vacíos.	6,3% (1 sujeto)	37,5% (6 sujetos)	+495,2%
Intenta bloquear buscando lograr la obstrucción de la línea de trayectoria del ataque.	0% (0 sujetos)	56,3% (9 sujetos)	+56.3%
Se posiciona en defensa cuando el otro equipo va a atacar, se mueve de acuerdo con la situación y busca la pelota para defenderla.	18,8% (3 personas)	31,3% (5 sujetos)	+66,5%
Comete faltas reglamentarias (único indicador negativo que resta puntos)	50% (8 sujetos)	18,8% (3 sujetos)	-165,9%

En la tabla se observan mejoras en los porcentajes de ocurrencia de los indicadores en el post test, respecto de todos los indicadores positivos, y una elevada disminución del último indicador que es negativo.

En los siguientes gráficos se desarrollan los resultados respecto la prueba de toma de decisión declarativa a través del análisis de imágenes.

Tabla 6.

Promedios Generales de Evaluación pre y post sobre conocimiento declarativo.

Imagen	% de acierto Pre-Test	% de acierto Post-Test	Diferencia Porcentual
Promedios generales	28,06%	67,18%	156,13%

Tabla 7.

Evaluación pre y post sobre conocimiento declarativo. Comparativa de promedios generales de diferencias porcentuales en las evaluaciones procedimental y declarativa.

Diferencia Porcentual	Procedimental	Declarativas
Deporte de Campo Separado	+143%	+156,13%%

En la anterior tabla se muestran las diferencias porcentuales generales de cada deporte de mejoras en la ocurrencia de los indicadores. En ella se puede observar que en la evaluación procedimental el porcentaje es de +143%, o sea, que hubo un poco más del doble de sujetos de la muestra que lograron realizar las conductas evaluables por los criterios construidos para la prueba. Considerando la evaluación declarativa, la diferencia positiva es similar con 150% de mejoras.

Las teorías cognitivas son adecuadas para desarrollar la toma de decisiones en deportes colectivos debido a la complejidad del conocimiento impartido (Bayer, 1986; Blázquez Sánchez, 1995; Castejón Oliva, 2004; Alarcón, 2008). El docente debe adecuar metodologías y contenidos al nivel de los estudiantes (Abraham, Collins y Martindale, 2006). La investigación integra conocimientos declarativos y procedimentales en el método de enseñanza (Casas y Rey, 2019), esenciales para la toma de decisiones y táctica en juegos deportivos colectivos (Alarcón, 2008; Alarcón et al., 2009).

El método comparte enfoques con el estructuralismo (Parlebas, 1986; 2001; Hernández Moreno et al., 2000), identificando principios generales del juego (Bayer, 1986; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). También incorpora enfoques cognitivos para el procesamiento de información en decisiones (Rodríguez et al., 2016), modelos constructivistas para secuencias lógicas de aprendizaje (Alarcón et al., 2010), y el modelo comprensivo para entender el uso de técnicas según la situación del juego.

El deporte debe ser una herramienta para el desarrollo integral (García-Monge, 2011) y la enseñanza debe partir del juego, manteniendo similitud táctica con el deporte real (Damas y Julián, 2002; García López, 2004). Estudios en iniciación del voleibol aplican metodologías comprensivas a edades de 8-12 años en ámbitos escolares (Boutmans, 1983; Cabrera y González, 2022; Griffin et al., 1995; Millán y Borda, 2015; Rodríguez García, 2019; Romero Granados, 2001). Romero (2001) utilizó una muestra de 20-22 años en etapa de iniciación deportiva.

El método propone 12 sesiones, suficientes para comprender la lógica interna del deporte, su reglamento, decisiones fundamentales y técnicas básicas. Esta temporalidad es práctica para clubes en pretemporada o escuelas, similar a Boutmans (1983) con 10 sesiones, Griffin et al. (1995) con 9 sesiones, y Sanz Cuesta (2021) con 8 sesiones. Otros estudios como Romero Granados (2001) utilizaron 21 sesiones y Millán y Borda (2015) 9 meses con dos sesiones semanales, mientras que Rodríguez García (2019) solo 4 sesiones.

Los resultados muestran que los modelos centrados en el juego mejoran el aprendizaje, participación, motivación y autonomía, y los centrados en la táctica mejoran la comprensión del juego, posición en la pista y toma de decisiones (Pardo Hernández, 2020). Las mejoras en conocimientos declarativos fueron superiores a las procedimentales debido a la inexperiencia de los sujetos.

En cuanto a habilidades técnicas, Millán y Borda (2015) y Romero Granados (2001) observaron mejoras, mientras que Boutmans (1983) y Griffin et al. (1995) no. Romero (2001) reportó mejoras tácticas en todos los gestos excepto en la recepción.

El método de la investigación comparte puntos con Sanz Cuesta (2021) en su enfoque globalizador, participativo y lúdico, y con Rodríguez García (2019) en centrarse en el juego, roles y estrategias. García-Monge (2011) y Romero Granados (2001) también aplican progresiones de juegos reducidos. Griffin (1996) propone niveles de comportamientos específicos en voley, que nuestra propuesta respeta al finalizar con la enseñanza del armado.

Se encontraron diferencias con el Plan Pedagógico de Millán y Borda (2015), que comienza con habilidades genéricas y luego enseña fundamentos básicos del voley, en orden inverso a nuestra propuesta que inicia con remates y bloqueos. También diferimos de Ureña (1999), quien enfatiza la calidad técnica y motivación sobre conseguir puntos, mientras que nuestra propuesta se enfoca en la consecución del tanto/gol como objetivo motor prioritario.

El proyecto proporcionará formación interna a docentes y prácticas profesionales, y formación externa a entrenadores y dirigentes de federaciones deportivas a través de clínicas. Los resultados se difundirán para la comunidad científica en el ámbito deportivo.

Otra contribución será la provisión de materiales, software y literatura específica actualizada, disponibles libremente para estudiantes, docentes y personas externas. Además, se elaborará un libro físico en colaboración con la Editorial IEF, adaptado a la realidad de nuestros estudiantes y docentes.

Finalmente, agradecemos a las instituciones colaboradoras, especialmente al Club de la Universidad Nacional de Cuyo, al Club Social y Deportivo General San Martín, y al Municipio de Maipú por su colaboración y buena predisposición.

Conclusiones

Inicialmente, se construyó un método validado y fiable para la enseñanza comprensiva en la iniciación deportiva. La validez otorgada por el panel de expertos fue 0,84 (V de Aiken), indicando una validez buena y muy buena en todos los indicadores. La fiabilidad, medida por el Alfa de Crombach, mostró una consistencia aceptable del método y los indicadores (0,77). Posteriormente, se aplicaron dos instrumentos en una prueba piloto para medir la comprensión del deporte, observando mejoras en la toma de decisiones declarativas y procedimentales de los sujetos de muestra.

El primer instrumento, diseñado para evaluar el conocimiento declarativo en la toma de decisiones, fue construido ad hoc y validado por un panel de expertos, obteniendo un promedio de 0,89 en el V de Aiken, indicando alta validez. En la prueba piloto, mostró mejoras promedio del 156,13% en el conocimiento declarativo de los sujetos. El segundo instrumento, basado en uno ya validado, evaluó el conocimiento procedimental, mostrando mejoras promedio del 143%. Los resultados variaron entre 37,6% y 495,2% en los indicadores evaluados mediante la prueba motriz de juego reducido.

Referencias

- Abraham, A., Collins, D., y Martindale, R. (2006). *The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. Journal of Sports Sciences*, 24(6), 549-564.
- Aep, R. y Etor, S. (2018). *Volleyball Training and Learning Methods for the Public*. Bandung: Alfabeta.
- Aiken, L. (1985). *Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. DOI: 10.1177/0013164485451012
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Education.
- Alarcón, F. (2008). *Incidencia de un programa de entrenamiento para la mejora de la táctica colectiva del ataque posicional de un equipo de baloncesto masculino. Tesis doctoral no publicada*. Granada: Universidad de Granada.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., Ureña, N. y Piñar, M. I. (2010). *La metodología de la enseñanza en los deportes de equipo. Revista de Investigación en Educación*, 7, 91-103.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., y Ureña, N. (2009). *Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. Investigación Educativa*, 13(23), 101 – 128.
- Balakrishnan, M., Rengasamy, S., y Aman, M.S. (2011). *Effect of Teaching Games for Understanding Approach on Students' Cognitive Learning Outcome. International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 5(5), 714-716.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Blázquez Sánchez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde.
- Boutmans, J. (1983). *Comparative effectiveness of two methods of teachings team sports in secondary schools. En VVAA. Teaching Team Sports*. Roma: AIESEP. pp. 239-247.
- Bradberry, T. (2008). *El código de la personalidad, la clave para entender el comportamiento de quienes lo rodean y para entenderse a sí mismo*, Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Bronfennbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, Paidós
- Bulger, S.M., y Housner, L.D. (2007). *Modified delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 57-80.
- Bunker, D. J. y Thorpe, R. D. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 5-9.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2013). *La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. Bordón*, 2, 25-38. DOI: 10.13042/brp.2013.65202.
- Cabrera, R. E., y González, J. (2022). *Gamificación instancia de la enseñanza-aprendizaje del voleibol en la Educación Física escolar. Revista Académica Internacional de Educación Física*, 2(6), 1-14.

- Carretero, H., y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Casas, C y Rey Chaparro, C. (2019) *Propuesta didáctica para desarrollar la toma de decisiones en basquetbolistas adultos jóvenes de una universidad privada de Bucaramanga. Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia.*
- Castejón Oliva, F. J. (2004). La utilización del modelo integrado en la iniciación deportiva: limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista Complutense de Educación*, vol. 15, núm. 1, pp. 203-230.
- Castejón Oliva, F. J. y López Ros, V. (2000), "Solución mental y solución motriz en la iniciación a los deportes colectivos en educación primaria", *Apunts*, 61, pp. 37-47.
- Castejón, F. J. (2015). La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de educación física en ejercicio. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 263-269.
- Castillo, I. (2019). 5 instrumentos de Investigación Instrumental. *Lifeder.com*
- Castillo, L., Stahringer, R., y Ruiz, J.M (2022). Test de Evaluación de Toma de Decisiones en Deportes Sociomotrices, utilizados en el Examen de Admisión a la carrera de Profesorado de Educación Física (Instituto "Dr. Jorge E. Coll Mendoza-Argentina): 2º PARTE. *Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE), Revista Acción Motriz, Vol 30, nº1; periodicidad: Julio / Diciembre / 2022; pp. 29-55. ISSN: 1989-2837.*
- <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/222/196>
- Cebeira Fernández, J. (1997). Estudio de la estrategia espacial defensiva y efecto de un programa de entrenamiento perceptivo-motor en el acto táctico del jugador de voleibol. *Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.*
- Contreras Jordán, O. R., de la Torre Navarro, E. y Velázquez Buendía, R. (2001). *Iniciación deportiva, Madrid, Síntesis.*
- Damas Arroyo, J.S.; Julián Clemente, J.A. (2002). *La enseñanza del voleibol en las escuelas deportivas de iniciación. Propuesta práctica para el desarrollo del deporte escolar. Madrid: Edit. Gymnos.*
- Devís Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. Madrid: Visor.*
- Devís, J. (2006). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En E. Manteca (coord.), *Educación Física I. Antología. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006 (pp. 65-76). México: Secretaría de Educación Pública*
- Díaz Suárez, A. (2002). *Didáctica de la Expresión Corporal, Teoría y Práctica en Enseñanza Deportiva. Proyecto Docente. Murcia: Universidad de Murcia. Texto inédito.*
- Dunn, J., Bouffard, M., y Rogers, T. (1999). Assessing item contentrelevance in sport psychology scale-construction research: Issues and recommendations. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(1), 15-36. DOI: 10.1207/s15327841mpee0301_2.
- Erliana M. (2014). The Effect of Playing Model Learning on Mini Volleyball Bottom Passing Skills. *Journal Multilater Pendidik Jasm Dan Olahraga*, 13(1):53-62.

Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Retos*, 31, 2017 (1º semestre) *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Escurre Mayaute, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6 (1-2), 103-111. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>

FIVB Federación Internacional de Voleibol (2012). *Reglas oficiales de voleibol 2013–2016 (Aprobadas por el 33er Congreso FIVB 2012)*. Suiza: FIVB.

Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M.T., y Castañer, M. (2012). Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46, 4692-4694. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.320

García Asencio, C. (2011). *Estudio de dos modelos de enseñanza para la iniciación en voleibol (Doctoral dissertation, Universidad de Sevilla)*.

García López, L. (2004). *La Transferencia en los Modelos Horizontales de Iniciación Deportiva. Tesis Doctoral*. Toledo: Universidad de Castilla La Mancha.

García Monge, A. (2005). *Desarrollo Curricular del Juego Motor Reglado en Educación Física Escolar. Tesis (doctor)*. Universidad de Valladolid.

García Monge, A. (2011) *Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física escolar: "El juego bueno y el juego malo"*; *Ágora para la EF y el deporte*, 13 (1), 35-54.

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston MA: Allyn y Bacon.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.

González Ortiz, M. (2003). *Influencia de las estructuras del juego sobre los índices de participación y de continuidad en el voleibol de categoría infantil masculina. Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.

Graça, A. y Oliveira, J. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Edit. Paidotribo.

Griffin, L. L., Mitchell, S. A., y Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign IL: Human Kinetics.

Griffin, L.L., Oslin, J. L., y Mitchell, S. A. (1995) *Analysis of two instructional approaches to teaching net games. Research quarterly for exercise and sport*, 66 (Suppl.), A-64.

Griffin, LL (1996). *Mejora del rendimiento en el juego con red y pared*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67 (2), 34-37.

Hambali S. (2018). *Play Approach in Upper Passing Learning in Volleyball Game*. *Journal of Teaching Physical Education in Elementary School*, 2(1): 46–52.

Hernández Moreno, J., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Guerra, B., Quiroga, M., y Rodríguez, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Zaragoza: INDE.

Hernández, H. M. (1994). *Fundamentos del deporte: Análisis de las estructuras del juego deportivo*. INDE Publicaciones.

Hernández-Mite, K.D. y Mayorga-Albán, A.L. (2022). *La gamificación como recurso didáctico para las clases de Educación Física universitaria*. Revista PODIUM, 17 (2), 796-809. <http://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1315>

Ibáñez, S. J., Feu, S., y Cañadas, M. (2016). *Sistema integral para el análisis de las tareas de entrenamiento, SIATE, en deportes de invasión*. E-Balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte, 12(1), 3-30.

Jones, R. L., Armour, K. M., y Potrac, P. (2002). *Understanding the coaching process: A framework for social analysis*. Quest, 54 (1), 34-48.

Léon-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L.F., y Santos-Pastor, M.L. (2019). *Gamificación en la Educación Física: Un análisis sistemático de fuentes documentales*. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8(1), 100-124. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i.579>

López, R. (2020) *Modelo Comprensivo y Educación Deportiva para estimular la implicación cognitiva y motivación en una Unidad Didáctica de balonmano*. Trabajo Final de Grado. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca. Universidad de Zaragoza.

Mamani-Ramos, Á. A., Huayanca-Medina, P.C., Mamani-Quispe, N.E., Manzaneda- Cabala, P.J., Casa-Nina, N.M., Nina-Zamata, D.R. y Fuentes-López, J.D. (2018). *Estrategia de enseñanza global para el aprendizaje de los fundamentos técnicos del voleibol en jugadoras de la categoría infantil*. Sportis 8(3), 574-586. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3396>

Mesquita, I., y Graça, A. (2002). *Probing the strategic knowledge of an elite volleyball setter: a case study*. International Journal of Volleyball Research, 5, 6-12."

Millán, K. D. A., & Borda, R. A. M. (2015). *Plan pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje del Mini voleibol en niños de 9 a 11 años*. VIREF Revista de Educación Física, 4(2), 1-13.

Miller, A. (2015). *Games Centered Approaches in Teaching Children & Adolescents: Systematic Review of Associated Student Outcomes*. Journal of Teaching in Physical Education, 34(1), 36-58. doi:10.1123/jtpe.2013-0155

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., y Griffin, L. L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education: A tactical games approach*. Human Kinetics, PO Box 5076, Champaign, IL 61825-5076 (ISBN: 0-7360-3851-5).

Okoli, C. y Pawlowski, S.D. (2004) *The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications*. Information & Management. Volume 42, Issue 1, Pages 15-29

Pardo Hernández, R. J. (2020). *Modelo de metodología para la enseñanza del baloncesto a los principiantes*. Podium, 37, 107-128. doi:10.31095/podium.2020.37.8

- Parlebas, P. (1986) *Elementos de Sociología del deporte*. Málaga: Unisport
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Universidad Internacional Deportiva.
- Parlebas, P. (2001) *Juegos deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo
- Pavlovich, I. (2019). *Siete principios de aprendizaje sistémico de calidad*. Elitarium.ru.
- Penelaud, O. (2010). *Le paradigme de l'énaction aujourd'hui. Apports et limites d'une théorie cognitive «révolutionnaire»*. PLASTIR, 18(1), 1-35.
- Pozo, J. I. (2006). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial
- Pratama, A., Wardiah, D., y Junaidi, I. A. (2023). *The Application of TGFU Learning in Volleyball Upper Passing Learning*. *Journal of Social Work and Science Education*, 4(3), 83-89.
- Pratama, D. S., Wardiah, D., & Junaidi, J. (2023). *Gamification approach in Teaching Games for Understanding: Effects on students' learning outcomes in volleyball*. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(2), 405–412.
<https://doi.org/10.7752/jpes.2023.02051>
- Prayoga, A. S., y Kustiawan, A. (2020). *The Effect of Implementing TGFU (Teaching Game for Understanding) on Improving Volleyball Playing Skills*. *J Pendidik Mod*, 6(1): 47–54
- Quesada, V., Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra, M.S. (2013). *ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario*. *Revista de Educación*, 362, 69-104.
- Rodríguez García, C. (2019). *Desarrollo del pensamiento táctico en niños en juegos de cancha dividida*. Universidad de Valladolid. Trabajo Final de Grado.
- Rodríguez, J.E.;Mato, J.A. y Pereira, M.C. (2016). *Análisis de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos y propuestas didácticas innovadoras*. *Sportis Sci J*, 2 (2), 303-323. DOI:
<http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1426> ISSN 2386-8333 <http://revistas.udc.es/>
- Romero Granados, S. (2000). *Reflexiones conceptuales de iniciación deportiva escolar y estudio de dos enfoques metodológicos*. In *I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Dos Hermanas* (pp. 81-109). Ayuntamiento de Dos Hermanas, Patronato Municipal de Deportes.
- Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Sánchez-Gómez, R., Devís, J., y Navarro-Adelantado, V. (2014). *El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica*. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197-213.
- Santos del Campo, J.A.; Viciano Ramírez, J.; Delgado Noguera, M.A. (1996). *Voleibol. La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Sanz Cuesta, D. (2021). *Deportes de cancha dividida en educación física. Universidad de Valladolid. Trabajo Final de grado.*

Serra, J., García-López, L.M., Sánchez-Mora, D. (2011). *El juego modificado, recurso metodológico en el fútbol de iniciación. Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 20, 37-42*

Siregar, F. S., Sembiring, M. M., y Siregar, A. (2021). *Analysis of Differences in the Contribution of Variations in Volleyball Passing Practice. J Olahraga dan Kesehatan Indonesia, 1(2).*

Soto, A., Camerino, O., Iglesias, X., Anguera, M. T., y Castañer, M. (2019). *LINCE PLUS: Research Software for Behaviour Video Analysis. Apunts. Educación Física y Deportes, 137, 149-153. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/3\).137.11](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.11)*

Suma, N. A., Kaswari, K., y Supriatna, E. (2018). *The Influence of the Teaching Game for Understanding Model on Learning Outcomes in Volleyball Bottom Passing in Middle Schools. J Pendidik dan Pembelajaran Khatulistiwa, 7(9). Available from: <https://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/28653>*

Turmuzi, F., Purnamaningsih, I. R., & Yuda, R. A. K. (2021). *Teaching Games for Understanding Passing on Volleyball. Journal Patriot, 3(3).*

Turmuzi, I., Trisnowati, S. E., Mulyono, M., & Saputra, M. (2021). *Teaching Games for Understanding model on learning outcomes and playing ability in volleyball. International Journal of Human Movement and Sports Sciences, 9(4), 764–770. <https://doi.org/10.13189/saj.2021.090424>*

Ureña, A. (1998). *Incidencia de la función ofensiva sobre el rendimiento de la recepción del saque en voleibol. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.*

Welch, S. y Comer, j. (1988) *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques And Applications. Editorial Books/Cole Publishing Co. ISBN 10:0534108881/ 13: 9780534108885. U.S.A.*

LA EVALUACIÓN FORMADORA EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN MOTOR PARA EL APRENDIZAJE Y LA AUTORREGULACIÓN DEL ALUMNADO

FORMATIVE ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION: A DRIVING FORCE FOR STUDENT LEARNING AND SELFREGULATION.

Autor:

Dr. Domingo Blázquez Sánchez. Red Global de Educación Física y Deportes.

Correo electrónico: dblazquez29@gmail.com ; <https://orcid.org/000-0003-1528-1952>

Recibido: 10.11.2025

Aceptado: 26.12.2025

Resumen

Este artículo explora el concepto de evaluación formadora como una evolución de la evaluación formativa, destacando su potencial para transformar la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Física. Se analiza la diferenciación entre ambos enfoques, se profundiza en el papel crucial de la autorregulación metacognitiva del alumnado y se proponen estrategias para su implementación práctica en el aula. El objetivo es presentar la evaluación formadora como una herramienta poderosa que empodera al estudiante, convirtiéndolo en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, y que permite al docente optimizar su práctica pedagógica para fomentar un desarrollo integral.

Palabras clave: Evaluación formadora, evaluación formativa, Educación Física, autorregulación, metacognición, aprendizaje significativo.

Abstract

This article explores the concept of assessment as learning (evaluación formadora) as an evolution of formative assessment, highlighting its potential to transform teaching and learning in Physical Education. It analyzes the distinction between both approaches, delves into the crucial role of students' metacognitive self-regulation, and proposes strategies for practical implementation in the classroom. The aim is to present assessment as learning as a powerful tool that empowers students, making them the protagonists of their own learning process, and allows teachers to optimize their pedagogical practice to foster integral development.

Keywords: Assessment as learning, formative assessment, Physical Education, self-regulation, metacognition, meaningful learning.

Introducción

La evaluación en el ámbito de la Educación Física ha transitado un camino de constante evolución, buscando responder a los desafíos pedagógicos contemporáneos. Tradicionalmente centrada en la calificación y la medición de resultados, la perspectiva evaluativa ha virado hacia enfoques que priorizan el aprendizaje continuo y significativo del alumnado. En este contexto, la evaluación formativa se ha consolidado como una herramienta

esencial, respaldada por la comunidad científica, capaz de optimizar los procesos de enseñanza y dotar de rigor la práctica docente (Blázquez, 2022). Hemos avanzado hacia una concepción de la evaluación como un proceso inseparable de la enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante no aprende para ser evaluado, sino que es evaluado para aprender.

Sin embargo, la búsqueda de una Educación Física de mayor calidad nos impulsa a ir más allá. Es necesario analizar críticamente nuestras prácticas para descubrir nuevas formas de evaluación que optimicen el desarrollo integral del alumnado. Este artículo se adentra en la evaluación formadora, un enfoque que enriquece la evaluación formativa al empoderar al estudiante, convirtiéndolo en el actor principal de su propio aprendizaje. Este enfoque busca que el alumnado no solo reciba retroalimentación, sino que participe activamente en la reflexión sobre su aprendizaje, desarrolle su capacidad de autoevaluación y establezca metas personales.

La transición hacia la evaluación formadora no está exenta de resistencias, inherentes a todo cambio cultural en la evaluación escolar (Blázquez, 2013). No obstante, en un mundo que avanza a un ritmo vertiginoso, es imperativo que nuestras prácticas evaluativas "corran el doble de rápido" para mantenerse al día y ser verdaderamente efectivas. La evaluación formadora representa este avance, proponiendo un modelo donde la implicación del estudiante en su propia evaluación se convierte en una herramienta fundamental para la autorregulación de sus aprendizajes, especialmente desde una perspectiva metacognitiva.

Este artículo tiene como propósito explorar los fundamentos teóricos y prácticos de la evaluación formadora, ofreciendo estrategias y herramientas para su implementación efectiva en la Educación Física. Se busca comprender su esencia, diferenciarla de la evaluación sumativa y formativa tradicional, y resaltar su papel como motor de aprendizaje, crecimiento personal y desarrollo integral.

Delimitando la evaluación formadora

Un vistazo a la evolución de la evaluación educativa y de la educación física

La evaluación en Educación Física ha experimentado una notable transformación. En los años 50-60, el foco residía en la medición del cuerpo y las aptitudes físicas, con un carácter normativo. La década de los 60-70 vio el nacimiento de la evaluación formativa, gracias a autores como Scriven (1967), quien distinguió entre evaluar para mejorar un programa (formativa) y juzgar su valor final (sumativa). Bloom posteriormente enfatizó la importancia de la retroalimentación en este proceso. Durante los años 80-90, la evaluación formativa se consolidó, y figuras como Black y Wiliam (citados en Blázquez, 2022) destacaron su impacto positivo en el aprendizaje. En Educación Física, este enfoque se centró en el seguimiento continuo del aprendizaje motor, brindando retroalimentación para mejorar la técnica, la condición física y la comprensión del movimiento, restando importancia a la calificación y focalizándose en regular el aprendizaje.

Es en los años 90 cuando la evaluación formadora comienza a surgir como una evolución de la formativa. Este nuevo enfoque amplía el papel del estudiante, integrándolo activamente en su propio proceso de evaluación. Autores como Bonniol, Amigues y Perrenoud han subrayado la importancia de esta participación activa, donde el alumno no solo recibe retroalimentación, sino que se involucra en la reflexión sobre su aprendizaje, desarrollando la metacognición y la capacidad de autorregularse.

Diferenciación entre evaluación formativa y evaluación formadora: un matiz crucial para el aprendizaje

Aunque comparten el objetivo de mejorar el aprendizaje, la evaluación formativa y la formadora presentan diferencias sustanciales en cuanto al protagonismo del estudiante.

La evaluación formativa se centra en "evaluar para aprender", reinvertiendo los resultados en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Permite identificar fortalezas, detectar áreas de mejora y ajustar estrategias didácticas. El equipo docente guía, proporciona feedback y crea un clima de confianza, mientras el estudiante toma conciencia de su progreso (Blázquez, 2017; López Pastor, 2004). La retroalimentación es clave (Hattie & Timperley, 2007, citado en Gómez Ruiz, 2020).

La evaluación formadora, por su parte, empodera al estudiante para que asuma un rol activo y central en su aprendizaje. A través de la autoevaluación, la autonomía en la toma de decisiones y la autorregulación, el estudiante aprende a gestionar sus estrategias de aprendizaje y a dirigir su progreso de manera independiente (Bain, 1988; Perrenoud, 1991). Es una metamorfosis de la evaluación formativa donde el alumno se convierte en el protagonista.

Tabla comparativa:

Característica	Evaluación formativa	Evaluación formadora
Objetivo principal	Mejorar el aprendizaje durante el proceso.	Promover la autorregulación del aprendizaje.
Énfasis	En la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando fortalezas y debilidades.	En el desarrollo de la autonomía, la metacognición y la responsabilidad del estudiante.
Rol del estudiante	Receptor de feedback y orientaciones.	Protagonista de su aprendizaje: se autoevalúa, reflexiona y ajusta sus estrategias.
Rol del docente	Guía, orienta, proporciona feedback y ajusta la enseñanza.	Mediador, facilita la autorregulación, crea un clima de confianza y autonomía.
Error	Oportunidad para identificar áreas de mejora y ajustar la enseñanza.	Oportunidad de aprendizaje, reflexión y autocorrección.
Retroalimentación	Principalmente del docente hacia el estudiante.	Bidireccional: diálogo entre docente y estudiante, y autoevaluación.

El concepto de evaluación formadora: un enfoque para el aprendizaje autónomo

La evaluación formadora, impulsada por las investigaciones de Bonniol y Amigues, se centra en la "lógica del aprendiz". Perrenoud (2008) la define como "un conjunto de prácticas que tienen como objetivo principal mejorar el aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a progresar y a autorregular sus aprendizajes, implicándolos en la evaluación de sus propios progresos y dificultades".

Sus características distintivas son:

- **Autorregulación del aprendizaje:** El estudiante planifica, ejecuta y evalúa su aprendizaje.
- **Reflexión metacognitiva:** El estudiante reflexiona sobre sus logros, dificultades y estrategias.
- **Autoevaluación:** El estudiante obtiene información de sus propios logros y dificultades.
- **El error como oportunidad:** Se transforma el error en una valiosa fuente de aprendizaje.
- **Diálogo y comunicación continua:** Interacción bidireccional docente-estudiante.
- **Toma de decisiones:** El estudiante elige opciones y gestiona recursos.

La autorregulación metacognitiva como pilar

La capacidad de autorregular el propio aprendizaje, gestionando pensamientos, emociones y comportamientos para alcanzar metas, junto con la metacognición –el "pensar sobre el pensar"–, son habilidades cruciales que la evaluación formadora busca desarrollar en el alumnado de Educación Física. Como ilustra la anécdota de Ana y la voltereta, cuando un estudiante toma conciencia de sus dificultades ("No sé cómo meter la cabeza"), reflexiona sobre posibles estrategias ("Podría intentar poner las manos en el suelo primero") y evalúa su progreso ("¡Lo hice mejor que antes!"), está activando su autorregulación metacognitiva y convirtiéndose en un aprendiz más autónomo y eficaz.

Confusión al utilizar los vocablos autoevaluación, autonomía y autorregulación

Es fundamental distinguir estos términos. La autoevaluación implica que el estudiante valore su propio aprendizaje y desempeño, reconociendo avances y dificultades. Fomentarla es reconocer al alumno como sujeto capaz de formarse. La autonomía, por otro lado, es la capacidad para tomar decisiones con conocimiento de causa y responsabilizarse de ellas, concibiéndose en relación con los demás (Coll, 2001; Morin, 1999). Finalmente, la autorregulación es la habilidad para gestionar activamente el propio aprendizaje, estableciendo metas, planificando, monitoreando el progreso, evaluando resultados y ajustando estrategias. Si bien interrelacionados, la autoevaluación es una herramienta que puede promover la autonomía y la autorregulación, pero no las garantiza por sí sola.

La autorregulación: pieza clave en la evaluación formadora de la educación física

En Educación Física, la autorregulación se manifiesta cuando los estudiantes planifican sus acciones (ej. un plan de entrenamiento), monitorean su progreso (ej. usando diarios de aprendizaje), evalúan su desempeño (ej. mediante rúbricas) y ajustan sus estrategias (ej. modificando su plan si no progresan). El rol del profesorado es crucial, creando un ambiente que fomente la autonomía, enseñando estrategias de autorregulación, proporcionando feedback constructivo y promoviendo la metacognición.

El poder de la metacognición: tomando las riendas del aprendizaje en Educación Física

La metacognición permite al estudiante comprender y regular sus propias estrategias mentales. Implica planificar actividades motrices, controlar el proceso de ejecución (ej. "estoy tensando demasiado los músculos") y evaluar los

resultados ("he mejorado la precisión de mis pases"). Un ejemplo claro se da en un juego de "dos contra uno", donde un jugador, tras intentos fallidos, reflexiona sobre su estrategia ("¿Qué puedo mejorar?") y ajusta su comportamiento, demostrando un aprendizaje consciente y estratégico. Este conocimiento sobre la propia cognición se nutre de diferentes tipos de conocimiento:

- **Declarativo:** Saber "qué" (ej. "para saltar lejos debo correr rápido").
- **Procedimental:** Saber "cómo" (ej. la secuencia de movimientos para lanzar una jabalina).
- **Afectivo:** Las emociones y sensaciones asociadas a la tarea motriz (ej. disfrutar jugando o sentir nerviosismo).

Fomentar el metaconocimiento, impulsando al alumnado a reflexionar sobre su actividad mental tras una tarea motriz, les permite ejercer un mayor control sobre su aprendizaje y optimizar su desempeño.

Estrategias para la implementación práctica de la evaluación formadora

Integración de la evaluación formadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación formadora se fusiona con la enseñanza cuando la comunicación de objetivos y criterios es transparente, convirtiendo al estudiante en protagonista. Se superan los exámenes finales como único referente, incorporando estrategias que reflejen las competencias desarrolladas y fomentando la autoevaluación y coevaluación. Como afirma Sanmartí (2020), "no se puede separar el aprendizaje de la evaluación". El modelo de enseñanza de Meirieu (1993), con su énfasis en la transferencia del aprendizaje de un nivel interpersonal (con ayuda) a uno intrapersonal (autónomo), ofrece un marco para esta integración. El proceso implica que el alumno tenga un proyecto, disponga del potencial operacional y utilice procedimientos personales, con la evaluación formadora realimentando estos factores.

Para que la evaluación sea verdaderamente formadora, Nunziati (1990), apoyándose en Talyzina (1988), destaca la importancia de:

- La comunicación y representación correcta de los objetivos (¿cuál es la tarea?).
- La anticipación y planificación de la acción (¿cuál es el problema?, ¿qué estrategias aplicar?).
- La apropiación de criterios de evaluación (¿qué tengo que hacer y cómo sabré que lo he conseguido?).
- La autogestión de errores (¿qué errores detecto?, ¿cuáles son sus causas?).

El proceso de regulación en educación física: guiando el camino hacia el aprendizaje

Tras el diagnóstico inicial, la regulación acompaña al estudiante, brindándole apoyo y feedback. Las fases incluyen: planificación (objetivos claros, actividades adecuadas, criterios transparentes), implementación (ambiente motivador), observación y análisis (recopilar información del progreso), feedback y ajuste (retroalimentación constructiva), y evaluación y reflexión (valorar el progreso y promover la autorreflexión).

Estrategias clave para la regulación son:

- Comunicación clara y transparente de objetivos y criterios.
- Retroalimentación continua y específica.
- Andamiaje y apoyo individualizado.
- Fomento de la metacognición.
- Evaluación formativa compartida (autoevaluación y coevaluación).

El error como fuente de información para el docente

En la evaluación formadora, el error se reinterpreta como una oportunidad de aprendizaje. En Educación Física, donde la experimentación es clave, el error es natural. Proporciona información sobre las dificultades del alumnado, sus procesos de pensamiento y permite al docente adaptar la enseñanza. Para aprovecharlo, se debe crear un ambiente seguro, observar y analizar los errores, plantear preguntas reflexivas y fomentar la autoevaluación.

La toma de decisiones: más conocimiento de los resultados

Involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su aprendizaje (identificar necesidades, establecer metas, seleccionar estrategias, evaluar progreso) promueve la autonomía y el aprendizaje estratégico. El docente guía este proceso, fomenta la reflexión y crea un clima de confianza. Es fundamental que el alumnado reciba feedback sobre los resultados de sus acciones para comprender las consecuencias de sus decisiones, ajustar su comportamiento y aprender de sus errores. Compartir la evaluación con las familias, estableciendo un diálogo constructivo, también es crucial para apoyar el desarrollo integral del estudiante.

Evidencias y aplicaciones de la evaluación formadora

Lo que dicen las últimas investigaciones

La investigación científica respalda consistentemente la efectividad de la evaluación formadora para potenciar el aprendizaje y la motivación en Educación Física. Estudios como los de Nunziati (1990) han demostrado que promueve una mayor implicación y autonomía del alumnado. Investigaciones propias (Blázquez, 2017) y de Bizarro et al. (2021) indican que conduce a un aprendizaje más profundo y significativo, mejorando la comprensión conceptual y las habilidades metacognitivas. Asimismo, trabajos como los de López-Pastor et al. (2020) y Cañadas (2022) evidencian una mejora en el rendimiento académico y motor cuando se implementa retroalimentación específica y se involucra al estudiante en la definición de criterios. Perrenoud (1998) y Stiggins (2005) también señalan su contribución a un mejor clima de aprendizaje. Es crucial, como destacan Herrero-González, López-Pastor y Manrique (2020), adaptar la evaluación al contexto y necesidades del alumnado para asegurar su inclusividad y equidad.

Aplicaciones en la educación física: transformando la práctica

La evaluación formadora puede transformar la clase de Educación Física en un espacio de aprendizaje dinámico y participativo. Implementarla implica:

1. **Planificación con enfoque formador:** Antes de una unidad (ej. aprendizaje del tiro libre en baloncesto), el docente define criterios claros (posición, flexión, movimiento) y los comunica.
2. **Fomento de la autoevaluación y coevaluación:** Se pueden utilizar rúbricas para que los estudiantes, individualmente o en pares, analicen su ejecución. Grabar en vídeo las acciones motrices es una herramienta poderosa para que el alumnado observe su desempeño, identifique errores y proponga mejoras. Tras la práctica, se facilita la reflexión: "¿Qué estrategias utilicé?", "¿Qué dificultades encontré?", "¿Cómo puedo mejorar?".
3. **Estructuración de situaciones de aprendizaje en ciclos:** Esto permite al alumnado dominar contenidos, apropiarse de los criterios de evaluación y adquirir seguridad en la anticipación y planificación.
4. Estrategias didácticas específicas:
 - Autoevaluación: El estudiante valora sus propias producciones, tomando conciencia de la divergencia entre su desempeño y el producto esperado.
 - Evaluación mutua: Un alumno o grupo evalúa las producciones de otro, favoreciendo la apropiación de criterios.
 - Coevaluación: Evaluación conjunta (alumno/grupo y profesorado) que propicia la confrontación de puntos de vista (Jorba, 1996).
5. **Verbalización y confrontación de ideas:** Crear situaciones que favorezcan la verbalización de objetivos y la confrontación de puntos de vista sobre la tarea.
6. **Gestión de errores:** Ayudar a cada estudiante a identificar sus errores y planificar acciones para superarlos.

El camino hacia la autorregulación: niveles de implicación del alumnado

Allal (1984a) propone cuatro niveles de implicación creciente del alumnado en la evaluación:

- **Nivel 1: El alumno/a como receptor.** El docente es el protagonista; la evaluación es informal e implícita, adecuada para los primeros años de escolaridad.
- **Nivel 2: El alumno/a como colaborador.** El docente comunica explícitamente finalidades y criterios. Se usan herramientas de autoevaluación y se fomenta la reflexión guiada.
- **Nivel 3: El alumno/a como co-evaluador.** Se promueve la participación en la evaluación de pares y en la elaboración de material evaluativo, compartiendo la responsabilidad.
- **Nivel 4: El alumno/a como gestor de su aprendizaje.** El alumno concibe, organiza y gestiona sus actividades de aprendizaje y evaluación, con el docente como "persona-recurso".

Integrar estos niveles progresivamente permite a los estudiantes desarrollar la autonomía y las habilidades metacognitivas necesarias para un aprendizaje efectivo y duradero.

Conclusiones

La evaluación formadora representa un cambio paradigmático fundamental en la Educación Física, trascendiendo la mera calificación para convertirse en un auténtico motor de aprendizaje y desarrollo integral del alumnado. Al situar al estudiante como protagonista activo de su proceso evaluativo y de aprendizaje, se fomenta la autorregulación metacognitiva, la autonomía y una comprensión más profunda y significativa de las propias capacidades y áreas de mejora.

La diferenciación clara entre la evaluación formativa y la formadora es crucial: mientras la primera se centra en la retroalimentación proporcionada por el docente, la segunda impulsa al estudiante a internalizar el proceso, autoevaluándose, reflexionando y tomando decisiones informadas sobre su trayectoria de aprendizaje. Esto no solo mejora el rendimiento motor y la comprensión conceptual, sino que también cultiva habilidades esenciales para la vida, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de aprender a aprender.

Implementar la evaluación formadora requiere un compromiso por parte del docente para crear un ambiente de confianza, comunicar con claridad los objetivos y criterios, y facilitar estrategias que permitan al alumnado gestionar sus errores como oportunidades de crecimiento. Las evidencias científicas respaldan su impacto positivo en la motivación, el compromiso y el rendimiento.

En definitiva, adoptar la evaluación formadora en las clases de Educación Física no es simplemente aplicar nuevas técnicas, sino abrazar una filosofía pedagógica que reconoce y potencia el papel activo del estudiante, preparándolo no solo para un mejor desempeño en la asignatura, sino para un aprendizaje autónomo y continuo a lo largo de su vida. Es una inversión en el futuro de nuestros alumnos y alumnas, dotándolos de las herramientas necesarias para ser aprendices competentes y reflexivos.

Referencias bibliográficas

Allal, L. (1984a). *Citado en el texto original.*

Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física: la gestión didáctica de la clase.* INDE.

Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en Educación Física.* INDE.

Blázquez, D. (2022). *Lo que funciona en tu clase. Educación Física basada en evidencias.* INDE.

Bonniol, J.J., & Amigues, R. (1981). *Citado en el texto original.*

Coll, C. (2001). *Citado en el texto original.*

Jorba, J. (1996). *Citado en el texto original.*

López Pastor, V. M. (Coord.). (2004). *La evaluación en educación física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida.* Miño y Dávila.

Meirieu, P. (1993). *Citado en el texto original.*

Morin, E. (1999). Citado en el texto original.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Cahiers Pédagogiques.

Perrenoud, P. (1991). Citado en el texto original.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue.

Sanmartí, N. (2020). Evaluar para aprender: la evaluación formativa y formadora, base del aprendizaje competencial. SM.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. E. Stake (Ed.), AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1. Rand McNally.

PROGRAMA MET-IEF: ENSEÑANZA COMPRENSIVA EN DEPORTES DE CAMPO SEPARADO

MET-IEF PROGRAM: COMPREHENSIVE TEACHING IN SEPARATE FIELD SPORTS

Autores:

Luis Alberto Castillo, Instituto de Educación Física Jorge E. Coll 9-016, Mendoza, Argentina.

Correo electrónico: lcastillo@ief9-016.edu.ar, <https://orcid.org/0000-0003-2041-6567>

Juan Manuel Ruiz, Instituto de Educación Física Jorge E. Coll 9-016, Mendoza, Argentina.

Correo electrónico: jmruiz@ief9-016.edu.ar, <https://orcid.org/0000-0002-5312-0773>

Adrián Nicolás Castillo, Instituto de Educación Física Jorge E. Coll 9-016, Mendoza, Argentina.

Correo electrónico: acastillo@ief9-016.edu.ar, <https://orcid.org/0009-0003-4742-4070>

Recibido: 10.05.2025

Aceptado: 14.10.2025

Resumen

El objetivo fue la construcción y validación de un método de enseñanza comprensiva para la iniciación deportiva de deportes de campo separado como el voley. Se logró construir un método validado y fiable, a través de un panel de 10 expertos, y con una prueba piloto sobre una muestra de 16 deportistas de entre 8 y 11 años de edad, durante 12 clases, tomando un pre test y post test, tanto en pruebas de conocimiento declarativo como procedimental enfocado en las tomas de decisiones. El método presenta una validez de contenido de 0.84 (V de Aiken) dotando sus indicadores de una validez buena y muy buena. Presenta una fiabilidad de aceptable magnitud, de 0.77 (alfa de Crombach). El método mostró mejoras en el conocimiento declarativo de toma de decisiones de 156% entre el pre test y el post test. También mejoras de 143% en la prueba procedimental de toma de decisiones. Nuestras conclusiones están en línea con otras investigaciones que encontraron resultados positivos para el programa de enseñanza comprensiva en comparación con el tradicional. Se concluye que las mejoras en el conocimiento del juego influyen en el desempeño, permitiendo tomar mejores decisiones.

Palabras clave: Método de enseñanza, Deportes, Comprensión, Toma de decisión.

Abstract

The objective was to build and validate a comprehensive teaching method for the initiation of separate field sports such as volleyball. A validated and reliable method was built through a panel of 10 experts and a pilot test on a sample of 16 athletes between 8 and 11 years of age, during 12 classes, taking a pre-test and post-test, both in declarative and procedural knowledge tests focused on decision making. The method presents a content validity of 0.84 (Aiken's V) providing its indicators with good and very good validity. It presents a reliability of acceptable magnitude, of 0.77 (Cronbach's alpha). The method showed improvements in declarative knowledge of decision making of 156% between the pre-test and the post-test. Also, improvements of 143% in the procedural test of decision making. Our conclusions are in line with other research that found positive results for the comprehensive teaching program compared to the traditional one. It is concluded that improvements in game knowledge influence performance, allowing better decisions to be made.

Keywords: Teaching method, Sports, Comprehension, Decision making.

Introducción

Los docentes enfrentan importantes desafíos al enseñar deportes, derivados de limitaciones temporales y estructurales que afectan la adquisición de habilidades técnicas, las cuales requieren procesos constantes de práctica y repetición para consolidarse (Castejón, 2015). La instrucción directa, tradicionalmente utilizada y centrada en la transmisión de habilidades motrices, ha sido cuestionada por su escasa transferencia a situaciones reales de juego, al restringir la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias adaptativas en contextos dinámicos (Pozo, 2006). Frente a estas limitaciones, las teorías cognitivas se han posicionado como enfoques más adecuados para la enseñanza de deportes colectivos, al favorecer la construcción de conocimientos complejos que integran los componentes técnico, táctico y estratégico del aprendizaje (Bayer, 1986; Blázquez Sánchez, 1995; Castejón Oliva, 2004; Alarcón, 2008).

En este sentido, la adecuación de los entornos de enseñanza y de las metodologías empleadas resulta un requisito fundamental para garantizar procesos educativos eficaces, eficientes y significativos, capaces de generar interés y compromiso en los estudiantes (Abraham, Collins y Martindale, 2006). En el caso particular del voleibol en el ámbito escolar, los procesos de enseñanza deben contemplar la edad, las capacidades y el nivel de formación deportiva de los alumnos, evitando la improvisación y asegurando una planificación sistemática de las tareas (Casas y Rey, 2019; Hambali, 2018; Mamani, 2018; Jones, Armour y Potrac, 2002). Sin embargo, a pesar de que el conocimiento experto en deportes integra dimensiones declarativas, procedimentales y estratégicas, todavía se carece de programas que articulen estos elementos en un mismo proceso formativo (Casas y Rey, 2019). La dimensión táctica cobra especial relevancia en los deportes colectivos, pues la toma de decisiones se complejiza a medida que aumenta el nivel de juego, lo que resalta la necesidad de fortalecer el conocimiento táctico en la enseñanza (Alarcón, 2008; Alarcón et al., 2009).

Las metodologías de enseñanza deportiva ofrecen diferentes alternativas, y corresponde a entrenadores y profesores seleccionar las herramientas pedagógicas más adecuadas según los objetivos y el contexto (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). El modelo tradicional, centrado en el profesor y basado en una práctica analítica y mecanicista, se caracteriza por su limitada implicación cognitiva y motriz (Alarcón, Cárdenas, Miranda, Ureña y Piñar, 2010). En contraposición, las metodologías alternativas priorizan el protagonismo del estudiante, utilizan el juego como recurso central e intentan superar las limitaciones de los modelos tradicionales, favoreciendo la comprensión de las dinámicas del deporte y la mejora en la toma de decisiones tácticas (Balakrishnan, Rengasamy y Aman, 2011; Erliana, 2014). De hecho, investigaciones longitudinales confirman que los enfoques centrados en el juego favorecen tanto el conocimiento declarativo como la cooperación entre jugadores y los resultados afectivos (Miller, 2015).

Entre los enfoques más influyentes, el estructuralista propone una iniciación táctica común para deportes con características similares, analizando la dialéctica entre ataque y defensa (Bayer, 1986; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). La metodología praxiológica, por su parte, se centra en la identificación de las estructuras internas de los deportes, explicando su lógica interna y la organización de las interacciones motrices (Parlebas, 1986; Hernández Moreno et al., 2000). El enfoque cognitivo, en cambio, dirige su atención hacia los procesos mentales y la eficiencia del aprendizaje (Rodríguez, Mato y Pereira, 2016), mientras que los modelos constructivistas destacan la relevancia de los conocimientos previos y la reflexión como elementos esenciales en la construcción del aprendizaje (Alarcón et al., 2010).

La metodología comprensiva constituye otra propuesta ampliamente desarrollada, al centrarse en la comprensión de las acciones del juego y en las interacciones entre los participantes y el entorno (Serra, García-López y Sánchez-Mora, 2011). Este modelo, sustentado en teorías ecológico-sistémicas (Bronfenbrenner, 1987; Gibson, 1979), entiende el aprendizaje como un proceso de adaptación progresiva al contexto de acción (Penelaud, 2010). Dentro de este enfoque, el modelo Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982) destaca como referente pedagógico, promoviendo la gamificación, el feedback constante y la resolución de problemas como medios para adquirir nuevos conocimientos (Pratama, Wardiah y Junaidi, 2023). Estudios empíricos han mostrado que el TGfU favorece mejoras significativas en el rendimiento de habilidades en voleibol en comparación con enfoques tradicionales (Prayoga y Kustiawan, 2020; Turmuzi et al., 2021; Suma, Kaswari y Supriatna, 2018).

Diversas adaptaciones metodológicas se han desarrollado en distintos países, como el modelo trifásico comprensivo en Estados Unidos (Griffin, Mitchell y Oslin, 1997) y los Tactical Games en Australia (Mitchell, Oslin y Griffin, 2003). No obstante, su implementación enfrenta obstáculos como la tendencia al ensayo-error, la falta de conocimientos previos en los estudiantes, la necesidad de diseñar estrategias que recuperen experiencias anteriores, la exigencia de una capacitación constante de los docentes y entrenadores, así como resistencias profesionales y limitaciones de tiempo en los contextos escolares (Sánchez-Gómez, Devís y Navarro-Adelantado, 2014; Devis, 2006; López, 2020).

Particularmente en el voleibol, este deporte se define como una práctica sociomotriz de cooperación-oposición donde los equipos interactúan a través de un móvil en un espacio separado por una red y con reglas específicas que delimitan las acciones posibles (Parlebas, 1988; Hernández Moreno, 1994; Aep y Etor, 2018). Su dinámica se caracteriza por la alternancia de las acciones, la imposibilidad de intervención directa sobre el contrario y la necesidad de ejecutar gran cantidad de acciones motoras de alta intensidad, lo que refuerza su complejidad técnica y táctica. En el contexto educativo, el voleibol aporta múltiples beneficios, razón por la cual los docentes lo adaptan mediante estrategias como el minivoleibol, ajustando dimensiones del campo, altura de la red y características del balón a las posibilidades de los niños y niñas en etapas de iniciación (FIVB, 2012). Estas adaptaciones facilitan el aprendizaje de habilidades básicas y aseguran la progresión hacia formas más complejas del juego.

Finalmente, se reconoce que el voleibol, en tanto deporte con red divisoria (Griffin, 1996), presenta niveles de complejidad que requieren atender progresivamente los comportamientos motores, desde fases estáticas hasta la ejecución elaborada de tres toques. Dicho proceso debe considerar tanto las exigencias técnicas como la comprensión táctica, pudiendo lograrse mediante programas que integren la variabilidad de la práctica, la atención a los actos estratégicos y el aprovechamiento del espacio de juego (Mesquita y Graça, 2002; Cebeira Fernández, 1997; Siregar, Sembiring y Siregar, 2021). Todo ello refuerza la necesidad de metodologías de enseñanza que integren técnica, táctica y comprensión del juego como ejes de un aprendizaje integral.

Tabla 1.

Niveles de Juego/Etapas de aprendizaje. Mesquita (1997:170) en Graça y Oliveira (1997).

Niveles de juego	Etapas de aprendizajes y objetivos
1er Nivel de juego: Juego estático	1ª Etapa. Enviar el balón por encima de la red
2º Nivel de juego: Juego anárquico	2ª Etapa. Desplazarse para recibir y colocarse para enviar enseguida.
3er Nivel de juego: Obtención rudimentaria de los 3 toques	3ª Etapa. Organizar el ataque: "pasa y va a atacar".
4º Nivel de juego: Obtención elaborada de los 3 toques	4ª Etapa. Organizar la defensa en función del ataque.

García-Monge (2011) propone un juego más educativo, con actividades donde se plasmen la seguridad, las relaciones, la intervención personal y responsabilidad, y la normativa.

Según García Monge (2005), expone un modelo de sesión flexible para la enseñanza y desarrollo del pensamiento táctico, partiendo de comunicar el proyecto con los estudiantes, seguido de un juego inicial participativo, planteos de problemas concretos, y finalmente el docente aportará elementos tácticos para resolver el problema y propiciando la reflexión.

Romero Granados (2001) comparó un modelo vertical centrado en el juego y un modelo integrado para la enseñanza del voley, aplicados a una muestra de 27 estudiantes, de 9-11 años de edad (4º, 5º y 6º de Primaria), durante 21 sesiones de 1 hora, aplicando juegos de campos reducidos 1vs1, luego 2vs2 y 3 vs 3. La investigación no encontró diferencias significativas en habilidades técnicas ni en situaciones de juego entre los modelos de enseñanza comparados. Sin embargo, hubo mejoras en el aprendizaje de ambas habilidades, independientemente del tratamiento aplicado. Esto podría deberse a la similitud entre los modelos, ambos centrados en el juego, con un modelo integrado que incluye tareas técnicas en momentos específicos para el grupo experimental.

Damas y Julián (2002) proponen un modelo integrado de iniciación al voley, a partir de juegos modificados (Devís Devís, 1996) con similitud táctica al deporte real y luego hacia la técnica. Según Santos del Campo, Viciano Ramírez y Delgado Noguera (1996) es posible practicar de manera aislada el gesto técnico donde se haya detectado errores desde una situación global de juego. Se pretende motivar a los estudiantes a la máxima participación de las clases, el goce y el disfrute. De manera aislada, en la iniciación deportiva, la participación no garantiza que el aprendizaje sea adecuado, los docentes deben diseñar, insistir y corregir para que se dé el mayor número posible de conductas correctas (González Ortiz, 2003). Ureña (1998) menciona que el diseño de las tareas de aprendizaje en la iniciación debe estar enfocado hacia una mayor calidad técnica y un aumento de la motivación. La continuidad en las acciones de juego está ligada al grado de participación de los intervinientes en el mismo y a la calidad de su nivel técnico-táctico individual. A su vez, García López (2004) sugiere que la enseñanza de los deportes de cancha dividida podría ser abordada desde el modelo constructivista, considerando que en este modelo no se da un tratamiento de técnica y táctica paralelo, sino conjunto, similar al modelo integrado mencionado por Damas y

Julián (2002). Según Díaz Suárez (2002) el planteamiento comprensivo debe aportar la lógica necesaria para la incorporación de la técnica, y trabajarse de manera interrelacionados.

García Asencio (2011) establece una comparación de las investigaciones en función de los modelos de enseñanza. En la siguiente tabla solo se muestran las investigaciones que guardan relación con la modalidad de cancha dividida.

García Asencio (2011) recopila algunas investigaciones respecto los modelos de enseñanza en iniciación deportiva:

- Boutmans (1983) comparó el modelo analítico y el modelo global, aplicado en educación física, en Basquetbol y Voley.
- Algunos estudios compraron el enfoque comprensivo frente a uno basado en la habilidad, aplicado en educación física, como Lawton (1989) en bádminton, y Griffin y col. (1995) con voley.
- McPherson y French (1991) compara una enseñanza técnica con elementos estratégicos frente a una enseñanza táctica con elementos, aplicado en escuela deportiva en tenis
- Rink y col. (1991) y French, Werner, Rink y col. (1996) compara una enseñanza basada en la táctica, otra en la habilidad y una tercera en la combinación de ambos, aplicado escuela deportiva de bádminton.
- Romero (2001) comparación el modelo técnico y el comprensivo aplicada en educación física con Voleibol
- González Ortiz (2003) estudiaron la influencia de la estructura del juego sobre los índices de participación y de continuidad en el voleibol de categoría infantil masculina

Enfocándonos en los modelos de enseñanza específicamente del voley, se encuentran las investigaciones de Boutmans (1983), Griffin y col. (1995), Romero Granados (2000) y González Ortiz (2003), aunque este último no compara modelos de enseñanza.

Boutmans (1983) aplicó el estudio en 13 niñas, realizó 10-7 sesiones, dividió la muestra en grupo baloncesto con 30 sujetos, y grupo voleibol con 31 sujetos. Respecto la habilidad técnica no se constataron diferencias en la técnica, entre grupos en ningún deporte. La adquisición conocimiento no fue valorada. El rendimiento en la práctica del juego obtuvo ventajas en la habilidad de juego el modelo analítico en baloncesto, y ventajas para el modelo global en voleibol. En la afectividad, diversión y motivación, el modelo analítico podría provocar algunas carencias motivacionales.

Griffin y col. (1995) en varones y mujeres de 11-12 años, realizó 9 sesiones, con una duración de 60 minutos, dividió la muestra en grupo táctico con 22 sujetos, y grupo habilidad con 21 sujetos. Sus resultados arrojaron respecto de la habilidad técnica que ningún grupo mejoró de forma significativa sus habilidades. En la adquisición conocimiento ambos grupos mejoraron el conocimiento en términos de habilidad y táctica, siendo significativamente mejor para el enfoque táctico frente al de habilidad. En cuanto al rendimiento en la práctica del juego el grupo táctico fue más eficaz en su posición en la pista y en la toma de decisiones. Respecto a la afectividad, diversión y motivación, el enfoque táctico aportó un mayor interés y disfrute.

Romero (2001) en varones y mujeres de 20-22 años, realizó 10 sesiones, con una duración de 90 minutos, dividió la muestra en grupo técnico de 48 y el comprensivo de 42 sujetos. Sus resultados mostraron que la habilidad técnica del grupo táctico en todos los gestos excepto en la recepción mejoró más. Sobre la adquisición conocimiento, no se encontraron diferencias entre modelos técnico y táctico. Fue mejor el grupo táctico en la efectividad individual y por equipos y en la toma de decisiones. El juego fue más fluido, creativo y libre en el grupo comprensivo.

Las tres investigaciones comparadas difieren en contextos de aplicación (educación primaria, secundaria, universitaria y escuelas deportivas) y en la edad de los participantes (8-9, 11-13 y 19-22 años), aunque todos están en etapa de iniciación deportiva. Las sesiones de tratamiento varían entre 7 y 10. Boutmans (1983) y Griffing (1995) no encontraron diferencias significativas en habilidades técnicas entre los grupos, pero el método global mostró ventajas en la posición y toma de decisiones del grupo táctico. Romero (2001) encontró mejoras en el grupo táctico en todos los gestos técnicos, excepto en la recepción, así como en la efectividad individual y por equipos, y en la toma de decisiones.

Millán y Borda (2015) presentan un plan pedagógico para el mini voleibol, basado en la lúdica y el uso de materiales alternativos, adaptado a escolares de 9-11 años sin experiencia previa. Aplicado durante 9 meses, dos sesiones semanales de dos horas, el plan comenzó con habilidades genéricas y luego enseñó los fundamentos del mini voleibol. Los resultados mostraron mejoras significativas en habilidades y comprensión del juego, además de generar un ambiente alegre, reducir la ansiedad y mantener el interés de los niños.

Rodríguez García (2019) investigó el desarrollo del pensamiento táctico en juegos de cancha dividida en niños de 9 a 10 años. Durante dos semanas, se implementaron cuatro clases de 45 minutos. La primera sesión se centró en el "juego bueno" (García-Monge, 2011), y las siguientes en roles y posiciones de ataque, y estrategias. Los estudiantes mejoraron en reflexión y planificación, ganando autonomía en la toma de decisiones y utilizando vocabulario técnico. También aumentó la participación, autonomía en la toma de decisiones y comprensión de nuevos conceptos.

Sanz Cuesta (2021) implementó un programa de 8 sesiones para enseñar tenis de mesa y bádminton en el contexto educativo escolar. Utilizando metodologías orientadas al juego y la exploración, las sesiones (4 de cada deporte) de una hora cada una, se basaron en principios globalizadores, participativos y lúdicos. Los estudiantes reconocieron las características principales de ambos deportes, mostraron motivación y utilizaron recursos adecuados para resolver situaciones tácticas básicas.

Cabrera y González (2022) presentan una intervención de gamificación para desarrollar habilidades motrices en la enseñanza del voleibol en Educación Física escolar. Aplicada a 20 alumnos cubanos de 10-11 años, la metodología demostró que la gamificación mejora conocimientos teóricos y habilidades, autoestima, atención, motivación, relaciones interpersonales y participación activa, como también señalaron Hernández y Mayorga (2022) y León-Díaz, Martínez-Muñoz y Santos-Pastor (2019).

La diversidad de metodologías resalta la necesidad de una enseñanza integral y participativa adaptada al contexto. La investigación en modelos metodológicos de enseñanza deportiva es controversial y requiere más estudios. La propuesta busca desarrollar un instrumento pedagógico que satisfaga las dimensiones tácticas y de toma de decisiones de jugadores, entrenadores, docentes y estudiantes, considerando los principios didácticos generales (Pavlovich, 2019). El objetivo es diseñar un método con fases, etapas y tareas para el aprendizaje de conceptos tácticos básicos en deportes de conjunto, en la fase de iniciación, para que los participantes adquieran

conocimientos óptimos y desarrollen aptitudes para una toma de decisiones eficaz en el juego, buscando el éxito y una participación inteligente en el baloncesto.

Metodología

Diseño del Estudio

Este artículo propone un enfoque metodológico innovador para diseñar métodos de enseñanza deportiva, utilizando un diseño longitudinal que incluye seguimiento, control experimental de variables y una perspectiva retrospectiva. Este enfoque longitudinal es esencial debido al tiempo necesario para desarrollar el método, permitiendo considerar cambios a lo largo del tiempo y adaptar continuamente el método hasta su configuración final. El control experimental de variables se elige por su capacidad de manejar diversas variables, facilitando la construcción y aplicación del método en grupos de estudio. La perspectiva retrospectiva se basa en aportes científicos, bibliográficos y experienciales de situaciones pasadas.

Se adopta un enfoque ideográfico/seguimiento/multidimensional (I/S/M) para comprender integralmente las variables pedagógicas en la estructura del método, considerando aspectos temporales y multidimensionales. El diseño ideográfico observa las variables pedagógicas como un método global para la enseñanza deportiva. La dimensión de seguimiento incluye el tiempo necesario para la revisión bibliográfica y las evaluaciones de expertos, elementos críticos para el feedback en la construcción del método. El enfoque multidimensional considera múltiples criterios y diferentes niveles de respuesta según los tipos de deportes colectivos.

Población y muestra:

Validación por Panel de Expertos: 10 profesionales de deportes de campo separado participaron para dotar de validez al método y de la prueba de análisis de imágenes para observar la toma de decisión declarativa.

Criterios de Inclusión

- Firmar el consentimiento informado.
- Estar interiorizados en el marco teórico y la línea de trabajo comprensiva que se pretende construir en el programa de enseñanza.
- Ser especialistas idóneos de experiencia superior a los 10 años en el deporte en cuestión, con credenciales habilitantes por las federaciones o asociaciones pertinentes, o docentes de educación física con estudios superiores, como postítulos, máster o doctorados en ciencias de la actividad física y el deporte.

Criterios de Exclusión.

- Profesionales sin el consentimiento informado.
- Profesionales que no den certeza de conocer las metodologías de enseñanza deportiva presentadas en el marco teórico.
- Especialistas con menos de 10 años de experiencia en el deporte de cuestión o sin credenciales habilitantes por las entidades correspondientes.

- Docentes que no presenten titulaciones posteriores a la de grado.

Prueba Piloto: 16 jugadores de voley de entre 8 y 12 años de edad.

Criterios de Inclusión

- Presentar firmado el consentimiento informado por el padre, madre o tutor.
- Tener entre 8 y 12 años de edad.
- Tener como máximo 1 año de práctica deportiva del deporte que se les evaluará.

Criterios de Exclusión.

- Jugadores sin el consentimiento informado.
- Jugadores menores de 8 años y mayores a 12 años de edad.
- Jugadores con más de 1 año de práctica en el deporte a evaluarse.

Procedimiento

La propuesta es coherente, relacionando objetivos, contenidos y sesiones, y seguir una progresión de dificultad lógica. Además, es crucial implementar mecanismos de evaluación para recibir retroalimentación y mejorar continuamente la propuesta, favoreciendo una planificación dinámica y ajustada a diversas circunstancias.

1º paso: construcción del método.

Método Analítico-Sintético: Análisis crítico de bibliografía especializada para establecer juicios sobre la metodología propuesta, usando fichas bibliográficas y registros electrónicos (Castillo, 2019).

Método Inductivo-Deductivo: Comprensión de las relaciones en el proceso de enseñanza del juego, conectando marcos teóricos y experiencias personales.

Modelación: Construcción del modelo metodológico analizando relaciones entre elementos del proceso y utilizando variables del sistema SIATE (Ibáñez, Feu y Cañadas, 2016).

2º paso: Validez y confiabilidad.

Se utilizó el juicio de expertos para validar las herramientas de investigación, una opinión informada de personas reconocidas en el tema (Escobar y Cuervo, 2008; Quesada, Rodríguez-Gómez y Ibarra, 2013). Aiken (2003) destaca la necesidad de estimar la confiabilidad con un número adecuado de jueces cualificados (Dunn, Bouffard y Rogers, 1999). Se analizaron valoraciones cuantitativas y cualitativas de los jueces expertos para mejorar las tareas (Bulger y Housner, 2007; Carretero y Pérez, 2007; Padilla, Gómez, Hidalgo y Muñoz, 2007), calculando V de Aiken y Alfa de Crombach. Las variables analizadas son:

- a) Fundamentos didácticos: Teorías sobre la organización del proceso de enseñanza deportiva.
- b) Contenido general: Saberes teóricos y prácticos, y experiencias deportivas de principiantes.
- c) Estrategia didáctica: Selección y organización de tareas docentes para resolver problemas en baloncesto.
- d) Métodos de enseñanza: Formas en que el docente guía la actividad consciente del deportista.
- e) Tareas de enseñanza: Variables pedagógicas del Sistema Integral de Análisis de las Tareas de Entrenamiento (SIATE) (Ibáñez, Feu y Cañadas, 2016), como situación de juego, fase de juego, tipo de contenido, contenido específico, medio de iniciación y nivel de oposición.

3º paso: Prueba piloto.

Se realizó una prueba piloto con jugadores de entre 8 y 12 años. Se los evaluó previo a la aplicación del método y posteriormente, utilizando criterios e indicadores validados para el análisis de toma de decisión procedimental (Castillo, Stahringer y Ruiz, 2022) y utilizando el análisis de imágenes por parte de los participantes para evaluar la toma de decisión declarativa similar a la utilizada en otro estudio (Castejón Oliva y López Ros 2000).

Variables: analizadas en la prueba piloto procedimental mediante video análisis de un juego reducido, según estudio de Castillo, Stahringer y Ruiz (2022).

Siguiendo la secuencia lógica del juego:

- Saque: Saca sin cometer infracciones reglamentarias, obteniendo puntos o dificultando la recepción.
- Orientación /Recepción: Recibe o defiende enviando la pelota al armador, favoreciendo la continuidad de juego de su equipo.
- Armado: En el rol de armador, envía la pelota alta y cerca de la red con intencionalidad de construir el ataque.
- Ataque: Remata (si el armado lo permite) y/o ataca evitando ser bloqueado (si el armado no permite la opción de remate) buscando espacios vacíos.
- Bloqueo: Intenta bloquear buscando lograr la obstrucción de la línea de trayectoria del ataque.
- Defensa: Se posiciona en defensa cuando el otro equipo va a atacar, se mueve de acuerdo a la situación y busca la pelota para defenderla.
- Faltas: comete faltas reglamentarias (única variable negativa que resta puntos en la prueba).

Se presenta una evaluación de toma de decisión declarativa mediante la resolución de problemas con imágenes, validadas por paneles de expertos. Las imágenes ilustrativas permiten comprobar las decisiones de los sujetos, basadas en el conocimiento declarativo, sin intervenir en la ejecución. Las opciones de respuesta para cada imagen se identifican con letras A-B-C-D. Estas imágenes han sido validadas por expertos que enseñan y practican el deporte correspondiente.

Tabla 2.

Validez V Aiken de respuestas correctas de las imágenes pretest y posttest

	Pre test				Post test			
Imagen	1	2	3	4	5	6	7	8
Respuesta Correcta	B	A	A	B	C	B	C	C
V Aiken	0,90	0,85	0,95	0,85	0,90	0,90	0,95	0,85
V Aiken general	0,89							

Figura 1.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a quién se la pasarías si golpearas la pelota y fueras el jugador con círculo rojo? ¿por qué?

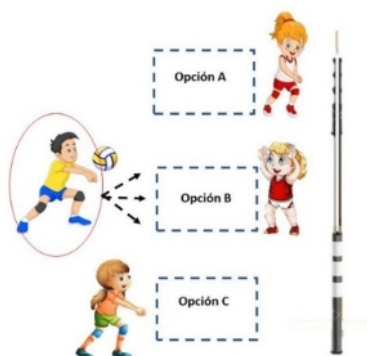


Figura 2.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a quién le pasarías la pelota si fueras el armador, marcado con círculo rojo? ¿por qué?

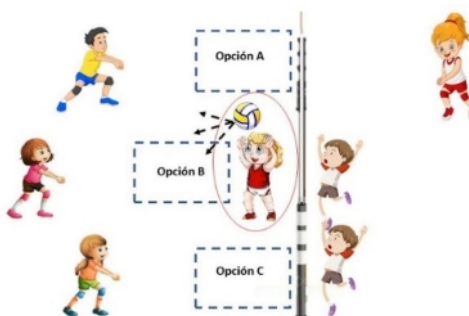


Figura 3.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a dónde rematarías si fueras el jugador marcado con círculo rojo? Y ¿por qué?

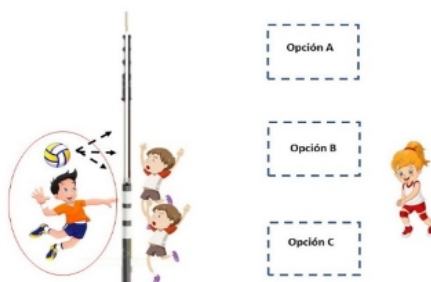


Figura 4.

Imagen ilustrativa Post test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿dónde te ubicarías para defender si fueras el jugador marcado con círculo rojo? ¿por qué?

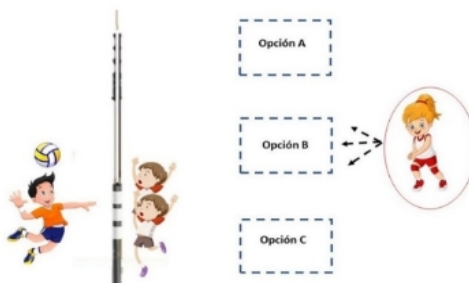


Figura 5.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a quién se la pasarías si golpearas la pelota y fueras el jugador con círculo rojo? ¿por qué?

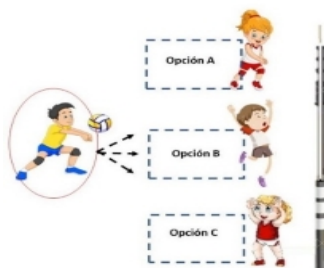


Figura 6.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a quién le pasarías la pelota si fueras el armador, marcado con círculo rojo? ¿por qué?

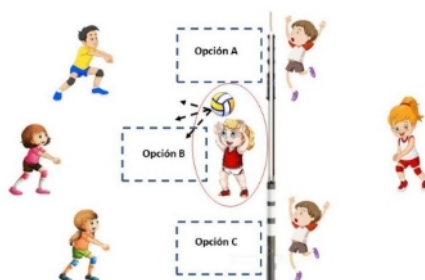


Figura 7.

Imagen ilustrativa Pre test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿a dónde rematarías si fueras el jugador marcado con círculo rojo? ¿por qué?

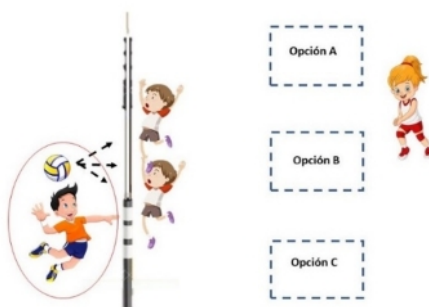
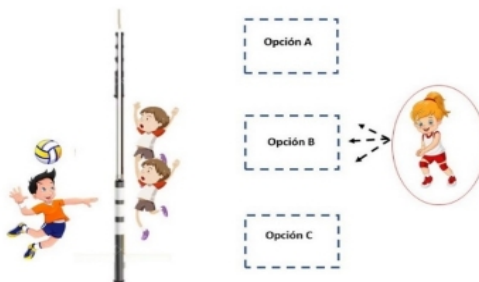


Figura 8.

Imagen ilustrativa Post test de voley para evaluación declarativa de toma de decisiones. Pregunta: ¿dónde te ubicarías para defender si fueras el jugador marcado con círculo rojo? ¿por qué?



Organización de las pruebas

Se entregó un instructivo a cada club participante y se solicitó el consentimiento informado de los padres o representantes legales de los menores. Se explicó la prueba a las instituciones y se les dio tiempo para practicarla en sus entrenamientos.

1º entrenamiento: En la jornada de presentación de los nuevos profesores, se realizó las pruebas de toma de decisión declarativas (análisis de imágenes) y se filmó el juego reducido 3 vs 3 para evaluar la toma de decisión procedimental. Los grupos se acercaron al campo de juego por turnos para rendir la prueba escrita de análisis de imágenes, con un máximo de 3 minutos. Luego, se filmaron las pruebas de manera estandarizada con Lince Plus. Si faltan jugadores, se pedirá a otros que repitan la prueba, pero sin contar para la evaluación.

2º al 9º entrenamiento: Se desarrollaron 8 entrenamientos de aplicabilidad del método, 2 clases por cada uno de los 4 momentos determinados para el método.

10º entrenamiento: parte del último entrenamiento se destinó a evaluar nuevamente la toma de decisión declarativas y toma de decisión procedimental.

Posteriormente se analizaron los juegos reducidos a través del programa Lince Plus (Soto, Camerino, Iglesias, Anguera y Castañer, 2019). A los datos obtenidos por las planillas de registro del software Lince Plus, se le aplicaron programas estadísticos como JASP o Excel para la obtención de estadísticas descriptivas e inferenciales.

Protocolo de filmación

- Se utilizaron cámaras Go-Pro o similares con campo de visión panorámica y captura de vídeo de 1080p30, 960p30 y 720p60.

Figura 9.

Cámaras Go-Pro and Hero utilizadas con utensilios.



- Posición fija de la cámara, ubicada en la línea final del campo de juego, a una distancia de dos metros de la misma.

Figura 10.

Base y soporte para sujetar cámaras en altura.



- Imagen completa del campo de juego designado.
- Altura de la posición de la cámara a 3 mts.
- Implementar mecanismo para que la cámara no se mueva ni oscile.

Figura 11.

Sujetadores de cámara.



- Se usa el campo de juego que no disponga luz de sol de frente a la cámara.
- Se dispone de camisetas de diferentes colores para cada sujeto para diferenciarlo fácilmente en la filmación.

Figura 12.

Pecheras diferenciadoras de equipos y sujetos.



Resultados y Discusión

En el segundo paso de la investigación, se evaluó la validez y confiabilidad del método propuesto. Para ello, se desarrolló un método que fue evaluado por un panel de 10 expertos, quienes determinaron los coeficientes V de Aiken para validar la contingencia del método (Okoli y Pawlowski, 2004). Los expertos seleccionados tenían más de 10 años de experiencia en el deporte, con credenciales de federaciones o asociaciones pertinentes, o eran docentes de educación física con estudios superiores. El panel presentó un promedio de 24 años de experiencia en el deporte.

Los expertos evaluaron la idoneidad del método diseñado para cada deporte en diversas etapas y aspectos, utilizando una escala Likert de 1 a 5, donde 1 = no adecuado y 5 = totalmente adecuado. También podían dar opiniones cualitativas. Se consensó una versión definitiva con el panel de expertos. Se calcularon los Coeficientes V de Aiken (Aiken, 1985) para cada indicador. Según Ecurra (1988), para que un ítem sea válido, se necesita total acuerdo en grupos de cinco a siete jueces, y al menos siete de ocho jueces deben estar de acuerdo (valor de 0,88, $p < 0,05$). A mayor cantidad de jueces, se requiere menor número de acuerdos. Ecurra (1988) indica que el valor del índice adecuado depende del tamaño de la muestra de jueces, siendo relativo el valor 0,8 utilizado predominantemente.

Tabla 3.

Validez de Contenido, cálculo de V. Aiken.

	1º ETAPA	2º ETAPA	3º ETAPA	4º ETAPA
Objetivo de la etapa - principio estratégico	0,92	0,83	0,83	0,83
Fundamentos técnicos que abarca la etapa	0,83	1,00	0,67	0,83
Principios tácticos propuestos en la etapa	0,83	1,00	0,83	0,92
Actividades de Ejemplos	0,92	0,92	0,83	0,92
Variantes de actividades propuestas	0,83	0,83	0,75	0,83
Cantidad de clases propuestas para la etapa	0,75	0,67	0,83	0,83
TOTALES	0,85	0,88	0,79	0,86
V AIKEN	0,84			

Según Ecurra (1988), en un grupo de ocho jueces se requiere un valor de 0,88 como adecuado para encontrarse consenso. En este caso el valor es ligeramente inferior, justamente se desarrollaron ajustes siguiendo las recomendaciones subjetivas.

Se determinó el coeficiente Alfa de Crombach para evaluar la consistencia interna del instrumento, analizando las deficiencias señaladas por los especialistas. Los resultados mostraron una correlación de los ítems, midiendo un mismo constructo (Welch y Comer, 1988). El coeficiente, que oscila entre 0 y 1 (Bradberry, 2008), se interpretó según George y Mallery (2003): >0,90 es excelente; 0,89 a 0,80 es bueno; 0,79 a 0,70 es aceptable; 0,69 a 0,60 es cuestionable; 0,59 a 0,50 es pobre; <0,50 es inaceptable. El valor obtenido de 0,95 indicó una excelente consistencia entre los profesores expertos, con poca variabilidad y alta homogeneidad en la aceptación de los indicadores. Los resultados mostraron una consistencia interna aceptable del método de enseñanza, con un valor de 0,77 en el Alfa de Crombach. En el tercer paso de la investigación, se realizará una prueba piloto, analizando imágenes para la toma de decisiones y videos del juego reducido con el programa Lince (Gabin et al., 2012).

En el tercer paso de la investigación, se realizó una prueba piloto. Los resultados se obtuvieron mediante el análisis de imágenes para la toma de decisiones y el análisis de videos del juego reducido utilizando el programa Lince (Gabin et al., 2012).

Tabla 4.

Promedios Generales Notas pre-post test de Toma de Decisión procedimental.

SUJETO	Nota pre-test	Nota pos-test
Promedio General	0,9	3,1

Siendo la nota máxima posible de obtener 6, las notas promedio obtenidas en el pretest es de 0,9 mientras que para el post test sube a 3,1. Individualmente todos los sujetos presentan mejoras, a excepción de un solo sujeto que disminuyó su nota.

Tabla 5.

Evaluación pre-post de toma de decisión procedimental.

	Pre-Test	Post-Test	Diferencia porcentual
Saca sin cometer infracciones reglamentarias, obteniendo puntos o dificultando la recepción.	37,5% (6 sujetos)	75% (12 personas)	+100%
Recibe o defiende enviando la pelota al armador, favoreciendo la continuidad de juego de su equipo.	50% (8 sujetos)	68,8% (11 sujetos)	+37,6%
En el rol de armador, envía la pelota alta y cerca de la red con intencionalidad de construir el ataque.	31,3 % (5 sujetos)	56,3% (9 sujetos)	+79,9%
Remata (si el armado lo permite) y/o ataca evitando ser bloqueado (si el armado no permite la opción de remate) buscando espacios vacíos.	6,3% (1 sujeto)	37,5% (6 sujetos)	+495,2%
Intenta bloquear buscando lograr la obstrucción de la línea de trayectoria del ataque.	0% (0 sujetos)	56,3% (9 sujetos)	+56,3%
Se posiciona en defensa cuando el otro equipo va a atacar, se mueve de acuerdo a la situación y busca la pelota para defenderla.	18,8% (3 personas)	31,3% (5 sujetos)	+66,5%
Comete faltas reglamentarias (único indicador negativo que resta puntos)	50% (8 sujetos)	18,8% (3 sujetos)	-165,9%

En la tabla se observan mejoras en los porcentajes de ocurrencia de los indicadores en el post test, respecto de todos los indicadores positivos, y una elevada disminución del último indicador que es negativo.

En los siguientes gráficos se desarrollan los resultados respecto la prueba de toma de decisión declarativa a través del análisis de imágenes.

Tabla 6.

Promedios Generales de Evaluación pre y post sobre conocimiento declarativo.

Imagen	% de acierto Pre-Test	% de acierto Post-Test	Diferencia Porcentual
Promedios generales	28,06%	67,18%	156,13%

Tabla 7.

Evaluación pre y post sobre conocimiento declarativo. Comparativa de promedios generales de diferencias porcentuales en las evaluaciones procedimental y declarativa.

Diferencia Porcentual	Procedimental	Declarativas
Deporte de Campo Separado	+143%	+156,13%%

En la anterior tabla se muestran las diferencias porcentuales generales de cada deporte de mejoras en la ocurrencia de los indicadores. En ella podemos observar que en la evaluación procedimental el porcentaje es de +143%, o sea, que hubo un poco más del doble de sujetos de la muestra que lograban realizar las conductas evaluables por los criterios construidos para la prueba. Considerando la evaluación declarativa, la diferencia positiva es similar con 150% de mejoras.

Las teorías cognitivas son adecuadas para desarrollar la toma de decisiones en deportes colectivos debido a la complejidad del conocimiento impartido (Bayer, 1986; Blázquez Sánchez, 1995; Castejón Oliva, 2004; Alarcón, 2008). El docente debe adecuar metodologías y contenidos al nivel de los estudiantes (Abraham, Collins y Martindale, 2006). Nuestra investigación integra conocimientos declarativos y procedimentales en el método de enseñanza (Casas y Rey, 2019), esenciales para la toma de decisiones y táctica en juegos deportivos colectivos (Alarcón, 2008; Alarcón et al., 2009).

Nuestro método comparte enfoques con el estructuralismo (Parlebas, 1986; 2001; Hernández Moreno et al., 2000), identificando principios generales del juego (Bayer, 1986; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). También incorpora enfoques cognitivos para el procesamiento de información en decisiones (Rodríguez et al., 2016), modelos constructivistas para secuencias lógicas de aprendizaje (Alarcón et al., 2010), y el modelo comprensivo para entender el uso de técnicas según la situación del juego.

El deporte debe ser una herramienta para el desarrollo integral (García-Monge, 2011) y la enseñanza debe partir del juego, manteniendo similitud táctica con el deporte real (Damas y Julián, 2002; García López, 2004). Estudios en iniciación del voleibol aplican metodologías comprensivas a edades de 8-12 años en ámbitos escolares (Boutmans, 1983; Cabrera y González, 2022; Griffin et al., 1995; Millán y Borda, 2015; Rodríguez García, 2019; Romero Granados, 2001). Romero (2001) utilizó una muestra de 20-22 años en etapa de iniciación deportiva.

Nuestro método propone 12 sesiones, suficientes para comprender la lógica interna del deporte, su reglamento, decisiones fundamentales y técnicas básicas. Esta temporalidad es práctica para clubes en pretemporada o escuelas, similar a Boutmans (1983) con 10 sesiones, Griffin et al. (1995) con 9 sesiones, y Sanz Cuesta (2021) con 8 sesiones. Otros estudios como Romero Granados (2001) utilizaron 21 sesiones y Millán y Borda (2015) 9 meses con dos sesiones semanales, mientras que Rodríguez García (2019) solo 4 sesiones.

Los resultados muestran que los modelos centrados en el juego mejoran el aprendizaje, participación, motivación y autonomía, y los centrados en la táctica mejoran la comprensión del juego, posición en la pista y toma de decisiones (Pardo Hernández, 2020). Las mejoras en conocimientos declarativos fueron superiores a las procedimentales debido a la inexperiencia de los sujetos.

En cuanto a habilidades técnicas, Millán y Borda (2015) y Romero Granados (2001) observaron mejoras, mientras que Boutmans (1983) y Griffin et al. (1995) no. Romero (2001) reportó mejoras tácticas en todos los gestos excepto en la recepción.

Nuestro método comparte puntos con Sanz Cuesta (2021) en su enfoque globalizador, participativo y lúdico, y con Rodríguez García (2019) en centrarse en el juego, roles y estrategias. García-Monge (2011) y Romero Granados (2001) también aplican progresiones de juegos reducidos. Griffin (1996) propone niveles de comportamientos específicos en voley, que nuestra propuesta respeta al finalizar con la enseñanza del armado.

Encontramos diferencias con el Plan Pedagógico de Millán y Borda (2015), que comienza con habilidades genéricas y luego enseña fundamentos básicos del vóley, en orden inverso a nuestra propuesta que inicia con remates y bloqueos. También diferimos de Ureña (1999), quien enfatiza la calidad técnica y motivación sobre conseguir puntos, mientras que nuestra propuesta se enfoca en la consecución del tanto/gol como objetivo motor prioritario.

El proyecto proporcionará formación interna a docentes y prácticas profesionales, y formación externa a entrenadores y dirigentes de federaciones deportivas a través de clínicas. Los resultados se difundirán para la comunidad científica en el ámbito deportivo.

Otra contribución será la provisión de materiales, software y literatura específica actualizada, disponibles libremente para estudiantes, docentes y personas externas. Además, se elaborará un libro físico en colaboración con la Editorial IEF, adaptado a la realidad de nuestros estudiantes y docentes.

Finalmente, agradecemos a las instituciones colaboradoras, especialmente al Club de la Universidad Nacional de Cuyo, al Club Social y Deportivo General San Martín, y al Municipio de Maipú por su colaboración y buena predisposición.

Conclusiones

Inicialmente, se construyó un método validado y fiable para la enseñanza comprensiva en la iniciación deportiva. La validez otorgada por el panel de expertos fue 0,84 (V de Aiken), indicando una validez buena y muy buena en todos los indicadores. La fiabilidad, medida por el Alfa de Crombach, mostró una consistencia aceptable del método y los indicadores (0,77). Posteriormente, se aplicaron dos instrumentos en una prueba piloto para medir la comprensión del deporte, observando mejoras en la toma de decisiones declarativas y procedimentales de los sujetos de muestra.

El primer instrumento, diseñado para evaluar el conocimiento declarativo en la toma de decisiones, fue construido ad hoc y validado por un panel de expertos, obteniendo un promedio de 0,89 en el V de Aiken, indicando alta validez. En la prueba piloto, mostró mejoras promedio del 156,13% en el conocimiento declarativo de los sujetos. El segundo instrumento, basado en uno ya validado, evaluó el conocimiento procedimental, mostrando mejoras promedio del 143%. Los resultados variaron entre 37,6% y 495,2% en los indicadores evaluados mediante la prueba motriz de juego reducido.

Referencias

- Abraham, A., Collins, D., y Martindale, R. (2006). *The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. Journal of Sports Sciences*, 24(6), 549-564.
- Aep, R. y Etor, S. (2018). *Volleyball Training and Learning Methods for the Public*. Bandung: Alfabeta.
- Aiken, L. (1985). *Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. DOI: 10.1177/0013164485451012
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Education.
- Alarcón, F. (2008). *Incidencia de un programa de entrenamiento para la mejora de la táctica colectiva del ataque posicional de un equipo de baloncesto masculino. Tesis doctoral no publicada*. Granada: Universidad de Granada.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., Ureña, N. y Piñar, M. I. (2010). *La metodología de la enseñanza en los deportes de equipo. Revista de Investigación en Educación*, 7, 91-103.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., y Ureña, N. (2009). *Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. Investigación Educativa*, 13(23), 101 – 128.
- Balakrishnan, M., Rengasamy, S., y Aman, M.S. (2011). *Effect of Teaching Games for Understanding Approach on Students' Cognitive Learning Outcome. International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 5(5), 714-716.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Blázquez Sánchez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde.
- Boutmans, J. (1983). *Comparative effectiveness of two methods of teachings team sports in secondary schools. En VVAA. Teaching Team Sports*. Roma: AIESEP. pp. 239-247.
- Bradberry, T. (2008). *El código de la personalidad, la clave para entender el comportamiento de quienes lo rodean y para entenderse a sí mismo*, Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Bronfennbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, Paidós
- Bulger, S.M., y Housner, L.D. (2007). *Modified delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 57-80.
- Bunker, D. J. y Thorpe, R. D. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 5-9.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2013). *La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. Bordón*, 2, 25-38. DOI: 10.13042/brp.2013.65202.
- Cabrera, R. E., y González, J. (2022). *Gamificación instancia de la enseñanza-aprendizaje del voleibol en la Educación Física escolar. Revista Académica Internacional de Educación Física*, 2(6), 1-14.

Carretero, H., y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.

Casas, C y Rey Chaparro, C. (2019) *Propuesta didáctica para desarrollar la toma de decisiones en basquetbolistas adultos jóvenes de una universidad privada de Bucaramanga*. Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia.

Castejón Oliva, F. J. (2004). La utilización del modelo integrado en la iniciación deportiva: limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista Complutense de Educación*, vol. 15, núm. 1, pp. 203-230.

Castejón Oliva, F. J. y López Ros, V. (2000), "Solución mental y solución motriz en la iniciación a los deportes colectivos en educación primaria", *Apunts*, 61, pp. 37-47.

Castejón, F. J. (2015). La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de educación física en ejercicio. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 263-269.

Castillo, I. (2019). 5 instrumentos de Investigación Instrumental. *Lifeder.com*

"Castillo, L., Stahringer, R., y Ruiz, J.M (2022). Test de Evaluación de Toma de Decisiones en Deportes Sociomotrices, utilizados en el Examen de Admisión a la carrera de Profesorado de Educación Física (Instituto "Dr. Jorge E. Coll Mendoza-Argentina): 2º PARTE. Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE), *Revista Acción Motriz*, Vol. 30, nº1; periodicidad: Julio / Diciembre / 2022; pp. 29-55. ISSN: 1989-2837.

<https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/222/196> "

Cebeira Fernández, J. (1997). Estudio de la estrategia espacial defensiva y efecto de un programa de entrenamiento perceptivo-motor en el acto táctico del jugador de voleibol. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Contreras Jordán, O. R., de la Torre Navarro, E. y Velázquez Buendía, R. (2001). *Iniciación deportiva*, Madrid, Síntesis.

Damas Arroyo, J.S.; Julián Clemente, J.A. (2002). *La enseñanza del voleibol en las escuelas deportivas de iniciación. Propuesta práctica para el desarrollo del deporte escolar*. Madrid: Edit. Gymnos.

Devís Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

Devís, J. (2006). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En E. Manteca (coord.), *Educación Física I. Antología. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006* (pp. 65-76). México: Secretaría de Educación Pública

Díaz Suárez, A. (2002). *Didáctica de la Expresión Corporal, Teoría y Práctica en Enseñanza Deportiva*. Proyecto Docente. Murcia: Universidad de Murcia. Texto inédito.

Dunn, J., Bouffard, M., y Rogers, T. (1999). Assessing item content relevance in sport psychology scale-construction research: Issues and recommendations. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(1), 15-36. DOI: 10.1207/s15327841mpee0301_2.

Erliana M. (2014). The Effect of Playing Model Learning on Mini Volleyball Bottom Passing Skills. *Journal Multilater Pendidik Jasm Dan Olahraga*, 13(1):53-62.

Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Retos*, 31, 2017 (1º semestre) *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Escurre Mayaute, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6 (1-2), 103-111. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>

FIVB Federación Internacional de Voleibol (2012). *Reglas oficiales de voleibol 2013–2016 (Aprobadas por el 33er Congreso FIVB 2012)*. Suiza: FIVB.

Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M.T., y Castañer, M. (2012). Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46, 4692-4694. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.320

García Asencio, C. (2011). *Estudio de dos modelos de enseñanza para la iniciación en voleibol (Doctoral dissertation, Universidad de Sevilla)*.

García López, L. (2004). *La Transferencia en los Modelos Horizontales de Iniciación Deportiva. Tesis Doctoral. Toledo: Universidad de Castilla La Mancha*.

García Monge, A. (2005). *Desarrollo Curricular del Juego Motor Reglado en Educación Física Escolar. Tesis (doctor). Universidad de Valladolid*.

García Monge, A. (2011) *Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física escolar: "El juego bueno y "Ágora para la EF y el deporte*, 13 (1), 35-54.

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston MA: Allyn y Bacon.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.

González Ortiz, M. (2003). *Influencia de las estructuras del juego sobre los índices de participación y de continuidad en el voleibol de categoría infantil masculina. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada*.

Graça, A. y Oliveira, J. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Edit. Paidotribo.

Griffin, L. L., Mitchell, S. A., y Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign IL: Human Kinetics.

Griffin, L.L., Oslin, J. L., y Mitchell, S. A. (1995) *Analysis of two instructional approaches to teaching net games. Research quarterly for exercise and sport*, 66 (Suppl.), A-64.

Griffin, LL (1996). *Mejora del rendimiento en el juego con red y pared. Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67 (2), 34-37.

Hambali S. (2018). *Play Approach in Upper Passing Learning in Volleyball Game. Journal of Teaching Physical Education in Elementary School*, 2(1): 46–52.

Hernández Moreno, J., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Guerra, B., Quiroga, M., y Rodríguez, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Zaragoza: INDE.

Hernández, H. M. (1994). *Fundamentos del deporte: Análisis de las estructuras del juego deportivo*. INDE Publicaciones.

Hernández-Mite, K.D. y Mayorga-Albán, A.L. (2022). *La gamificación como recurso didáctico para las clases de Educación Física universitaria*. Revista PODIUM, 17 (2), 796-809. <http://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1315>

Ibáñez, S. J., Feu, S., y Cañadas, M. (2016). *Sistema integral para el análisis de las tareas de entrenamiento, SIATE, en deportes de invasión*. E-Balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte, 12(1), 3-30.

Jones, R. L., Armour, K. M., y Potrac, P. (2002). *Understanding the coaching process: A framework for social analysis*. Quest, 54 (1), 34-48.

Léon-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L.F., y Santos-Pastor, M.L. (2019). *Gamificación en la Educación Física: Un análisis sistemático de fuentes documentales*. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8(1), 100-124. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i.579>

López, R. (2020) *Modelo Comprensivo y Educación Deportiva para estimular la implicación cognitiva y motivación en una Unidad Didáctica de balonmano*. Trabajo Final de Grado. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca. Universidad de Zaragoza.

Mamani-Ramos, Á. A., Huayanca-Medina, P.C., Mamani-Quispe, N.E., Manzaneda- Cabala, P.J., Casa-Nina, N.M., Nina-Zamata, D.R. y Fuentes-López, J.D. (2018). *Estrategia de enseñanza global para el aprendizaje de los fundamentos técnicos del voleibol en jugadoras de la categoría infantil*. Sportis 8(3), 574-586. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3396>

Mesquita, I., y Graça, A. (2002). *Probing the strategic knowledge of an elite volleyball setter: a case study*. International Journal of Volleyball Research, 5, 6-12."

Millán, K. D. A., & Borda, R. A. M. (2015). *Plan pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje del Mini voleibol en niños de 9 a 11 años*. VIREF Revista de Educación Física, 4(2), 1-13.

Miller, A. (2015). *Games Centered Approaches in Teaching Children & Adolescents: Systematic Review of Associated Student Outcomes*. Journal of Teaching in Physical Education, 34(1), 36-58. doi:10.1123/jtpe.2013-0155

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., y Griffin, L. L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education: A tactical games approach*. Human Kinetics, PO Box 5076, Champaign, IL 61825-5076 (ISBN: 0-7360-3851-5).

Okoli, C. y Pawlowski, S.D. (2004) *The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications*. Information & Management. Volume 42, Issue 1, Pages 15-29

Pardo Hernández, R. J. (2020). *Modelo de metodología para la enseñanza del baloncesto a los principiantes*. Podium, 37, 107-128. doi:10.31095/podium.2020.37.8

- Parlebas, P. (1986) *Elementos de Sociología del deporte*. Málaga: Unisport
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Universidad Internacional Deportiva.
- Parlebas, P. (2001) *Juegos deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo
- Pavlovich, I. (2019). *Siete principios de aprendizaje sistémico de calidad*. Elitarium.ru.
- Penelaud, O. (2010). *Le paradigme de l'énaction aujourd'hui. Apports et limites d'une théorie cognitive «révolutionnaire»*. PLASTIR, 18(1), 1-35.
- Pozo, J. I. (2006). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial
- Pratama, A., Wardiah, D., y Junaidi, I. A. (2023). *The Application of TGFU Learning in Volleyball Upper Passing Learning*. *Journal of Social Work and Science Education*, 4(3), 83-89.
- Prayoga, A. S., y Kustiawan, A. (2020). *The Effect of Implementing TGFU (Teaching Game for Understanding) on Improving Volleyball Playing Skills*. *J Pendidik Mod*, 6(1): 47–54
- Quesada, V., Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra, M.S. (2013). *ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario*. *Revista de Educación*, 362, 69-104.
- Rodríguez García, C. (2019). *Desarrollo del pensamiento táctico en niños en juegos de cancha dividida*. Universidad de Valladolid. Trabajo Final de Grado.
- Rodríguez, J.E.;Mato, J.A. y Pereira, M.C. (2016). *Análisis de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos y propuestas didácticas innovadoras*. *Sportis Sci J*, 2 (2), 303-323. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1426> ISSN 2386-8333 <http://revistas.udc.es/>
- Romero Granados, S. (2000). *Reflexiones conceptuales de iniciación deportiva escolar y estudio de dos enfoques metodológicos*. In *I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas (pp. 81-109). Ayuntamiento de Dos Hermanas, Patronato Municipal de Deportes.
- Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Sánchez-Gómez, R., Devís, J., y Navarro-Adelantado, V. (2014). *El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica*. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197-213.
- Santos del Campo, J.A.; Viciano Ramírez, J.; Delgado Noguera, M.A. (1996). *Voleibol. La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Sanz Cuesta, D. (2021). *Deportes de cancha dividida en educación física*. Universidad de Valladolid. Trabajo Final de grado.
- Serra, J., García-López, L.M., Sánchez-Mora, D. (2011). *El juego modificado, recurso metodológico en el fútbol de iniciación*. *Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 37-42

Siregar, F. S., Sembiring, M. M., y Siregar, A. (2021). *Analysis of Differences in the Contribution of Variations in Volleyball Passing Practice*. *J Olahraga dan Kesehatan Indonesia*, 1(2).

Soto, A., Camerino, O., Iglesias, X., Anguera, M. T., y Castañer, M. (2019). *LINCE PLUS: Research Software for Behaviour Video Analysis*. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 137, 149-153. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/3\).137.11](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.11)

Suma, N. A., Kaswari, K., y Supriatna, E. (2018). *The Influence of the Teaching Game for Understanding Model on Learning Outcomes in Volleyball Bottom Passing in Middle Schools*. *J Pendidik dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 7(9). Available from: <https://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/28653>

Turmuzi, F., Purnamaningsih, I. R., & Yuda, R. A. K. (2021). *Teaching Games for Understanding Passing on Volleyball*. *Journal Patriot*, 3(3).

Ureña, A. (1998). *Incidencia de la función ofensiva sobre el rendimiento de la recepción del saque en voleibol*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Welch, S. y Comer, j. (1988) *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques And Applications*. Editorial Books/Cole Publishing Co. ISBN 10:0534108881/ 13: 9780534108885. U.S.A.

ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACION FISICA Y LA MOTRICIDAD DENTRO DEL ESCENARIO ESCOLAR

STATE OF KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION AND MOTOR SKILLS WITHIN THE SCHOOL SETTING

Autores:

Cristian Fernando Fajardo Cruz¹ Universidad CESMAG. Colombia.

Correo electrónico: cffajardo@unicesmag.edu.co

Andrés Mateo Jiménez Ramos^{2 3} Universidad CESMAG. Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-7095-8009>

Recibido: 07.12.2024

Aceptado: 13.10.2025

Resumen

El creciente valor que se le ha otorgado a la educación física desde el campo educativo se ha visto enmarcado en discusiones epistémicas en torno al marco conceptual de la disciplina, al cual será el objeto de estudio convirtiéndose en el proceso más pertinente para abordar la educación física, es así como se ha visto la necesidad de abordar las miradas de la motricidad y el cuerpo en los actores de la educación física desde la escuela, buscando reconocer dentro del contexto educativo y social cuáles son esas prácticas motrices, corporales propias de la región, que permitan determinar la importancia de la recuperación de éstas para configurar una identidad corporal propia de la comunidad, es por ello que, el proyecto busca identificar el concepto del cuerpo y la motricidad en los docentes del área de educación física de las I.E.M del municipio de Sandoná, reconocer las prácticas educativas que se establecen dentro del currículo de educación física en las instituciones educativas, la metodología a emplear se destaca dentro de un paradigma cualitativo, con enfoque histórico hermenéutico y enfoque etnográfico; finalmente se busca impactar el entorno social desde procesos de socialización de la significación de la motricidad en la comunidad educativa, para ello es importante destacar la participación y articulación con las entidades de la administración municipal en este caso se destaca el apoyo de la alcaldía municipal de Sandoná, quien en su propósito de generar procesos de investigación aportar al proceso con un investigador funcionario del municipio y

¹ Docente Tiempo completo Universidad CESMAG, investigador grupo COOPER programa licenciatura en educación física universidad CESMAG, Licenciado en Educación Física UNICESMAG, Magister en Pedagogía Universidad Mariana. Correo electrónico: cffajardo@unicesmag.edu.co

² Docente Hora Catedra Universidad CESMAG, investigador grupo COOPER programa licenciatura en educación física universidad CESMAG, licenciado en Educación física UNICESMAG, Magister en educación desde la Diversidad Universidad de Manizales, Estudiante de doctorado en Educación Física Universidad de Antioquia. Correo electrónico: amjimenez@unicesmag.edu.co – amateo.jimenez@udea.edu.co

³ Docente Tiempo completo Universidad CESMAG, investigador grupo COOPER programa licenciatura en educación física universidad CESMAG, Licenciado en Educación Física UNICESMAG, Magister en Pedagogía Universidad Mariana. Correo electrónico: cffajardo@unicesmag.edu.co

con un rubro determinado para el buen término de la investigación y el impacto en el contexto, fomentando así los lazos de articulación entre la academia y las entidades gubernamentales.

Palabras Clave: Educación Física, motricidad, cuerpo, prácticas educativas.

Abstract

The growing value that has been given to physical education from the educational field has been framed in epistemic discussions around the conceptual field of the discipline, which will be the object of study and which will be the most pertinent process to approach education. This is how it has been seen the need to address the views of motor skills and the body in physical education actors from school, thus seeking to recognize within the educational and social context what are those motor, bodily practices typical of the region, which allow to determine the importance of the recovery of these to configure that body identity typical of the community, that is why the project seeks to identify the concept of the body and motor skills in the teachers of the physical education area of the regions of the department de Nariño, Recognize the educational practices that are established within the physical education curriculum in educational institutions, the methodology to be used stands out within a qualitative paradigm, with a hermeneutical historical approach and an ethnographic approach. Finally, it seeks to impact the social environment from processes of socialization of the significance of motor skills in the educational community.

Keywords: Physical Education, motor skills, body, educational practices.

Introducción

La educación física, es un campo de estudio que se encuentra en evolución permanente toda vez que se rompen paradigmas frente al conocimiento y al concepto de ser humano; inicialmente, se tenía la idea de vincularla con el desarrollo motriz y corporal, desconociendo su influencia en las dimensiones del ser humano; actualmente, los estudios realizados comprueban la necesidad de replantear y complejizar dicho campo de estudio; toda vez que la educación física hace aportes más allá de lo corporal y motriz, al desarrollo humano, personal y colectivo de los sujetos y las sociedades.

En este sentido, se hace necesario realizar una revisión sistemática de literatura frente al tema expuesto, para considerar la polifonía que existe al respecto y contrastar diversos aportes con el fin de generar un constructo teórico de base que fundamente la educación física; para ello se aborda no solo ésta como tal sino aspectos como el currículo, las prácticas pedagógicas, lo humano y motriz y lo social como aspectos esenciales que permitirán la elaboración de un marco de referencia que sea útil para generar una nueva lectura de la educación física en el contexto educativo. Conllevando así a transformar el currículo escolar con miras a la complejidad de la educación.

Metodología

El presente artículo de revisión se orienta bajo el proceso metodológico de (Pérez 2012 y Standal & Moe 2013 citado en Padierna, 2020). Quienes para la construcción del artículo plantean los siguientes pasos:

1) diseño de fichas de análisis o bibliográfica, 2) selección del tema y objeto de la investigación; 3) selección de palabras clave para la búsqueda de los artículos; 4) identificación de bases de datos para la búsqueda; 5) delimitación temporal; 6) definición de criterios de inclusión; 7) definición de criterios de exclusión, luego de una revisión general de contenido y alcance a cada artículo; 8) lectura de cada artículo para diseñar la ficha de análisis.

Con relación a los criterios de Inclusión para la revisión sistémica se revisaron 50 artículos y documentos de revistas científicas, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: bases de datos científicas, entre las cuales se destacan Dialnet, Scielo y Google Scholar, así como también la fecha de publicación determinada en el espacio de tiempo desde 2010 hasta la actualidad, se determinó como criterio de elegibilidad el objeto o tema de estudio el cual se enmarco en la educación física y su relación con la escuela en la construcción de identidad cultural, posterior al análisis se seleccionaron 22 artículos que cumplieron con los criterios planteados.

Resultados

Al realizar la revisión de literatura sobre el campo de la educación física, su epistemología y la aplicación de ésta en las prácticas pedagógicas, así como su inmersión y trascendencia en el diseño y desarrollo curricular se plantean los siguientes aportes en torno a la relación de la educación física, la motricidad y como aportan a la identidad cultural de un contexto.

En este sentido, el término cuerpo según la Real Academia Española (RAE) “proviene del latín corpus, es aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos, conjunto de los sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo” (RAE, 2019). De esta manera, es importante destacar que en primera instancia el cuerpo se lo concibe como materia, el cual se caracteriza por unas condiciones genéticas particulares de cada ser humano, así también se ve compuesto por elementos fisiológicos y estructurales de color, forma o dimensión del hombre.

Por otra parte, Castro (2005) manifiesta una división del ser humano que determina el cuerpo como la construcción de modelos que trasladen a la materialidad lo que conoce por mente, y de manera independiente, la profundización en explicaciones de corte estructural y funcional sobre las diferentes partes del cuerpo. (p. 29) En concordancia con lo planteado anteriormente, se destaca nuevamente la condición material del cuerpo, el cual separa los procesos materiales y espirituales como lo planteaba Descartes en su dualidad cuerpo- mente, rigiéndose por las leyes de la física que garantizan el movimiento del cuerpo sin tener en cuenta las otras dimensiones del ser humano.

Desde esta perspectiva, la educación física se ha inclinado históricamente por el aspecto corporal, hecho evidente dentro de los currículos escolares cuando ésta “se ha caracterizado por una fuerte inclinación y un esmerado esfuerzo en la validación de su carácter científico y técnico, pero poco se ha visto de su carácter simbólico, poético y político” (Toro y Moreno, 2021, p. 208). Es decir, han existido brechas que desvirtúan la integralidad de la educación física y la motricidad, así como sus aportes al desarrollo de las dimensiones del ser humano.

No obstante, hoy en día y superando la racionalidad positivista de la vida “se han encontrado en la motricidad, la corporeidad y las expresiones motrices, alternativas de desarrollo de autonomía, convivencia, organización, participación y de identidad en las presentes y para las futuras generaciones” (Cuellar, Bahamón y Vargas, 2020, p. 15), hecho que devela la necesidad de reconsiderar la educación física y la motricidad más allá del esquema corporal como tal, para dar paso a alternativas de trabajo escolar que involucren la consideración del ser humano en toda su extensión; de ahí que hoy en día se valore y adquiera más importancia la actividad física y motriz en el currículo escolar por los aportes que hacen al aprendizaje y al desarrollo de las dimensiones del ser humano, tomando como base la integralidad y la complejidad.

La antropología, la filosofía entre otras ciencias abrieron diferentes caminos en cuanto a la conceptualización del cuerpo; por ello se destaca al cuerpo humano visto según (Merlau Ponty, citado en Da Silva, 2010, pág. 104) “mi

cuerpo no es para mí un objeto natural, sino un centro de orientación de un campo de comportamiento inteligible". Es decir, el cuerpo se traspone en un elemento de comunicación en el cual convergen diferentes experiencias y subjetividades del ser humano, a través éste, el ser puede existir y ser parte del mundo en el cual habita, capaz de percibir, comprender y transmitir los significados del mundo por medio de la interacción del cuerpo con los diferentes objetos que en este se encuentran, dotando así de sentidos y significados que permiten al hombre ser en el mundo.

Así mismo, se destaca el concepto de motricidad humana, Sergio (2006, p. 25) la CMH pone en causa el progreso científico, en todas sus formas, más rechaza el Hombre Máquina de Galileo y Descartes y Newton y Kant y de la "mathesis universalis" y del positivismo y aún de los liberales "laissez-faire" y laissez-passer", o del monolitismo de cualquier dictadura. La CMH sólo existe en la medida en que asume el ser humano, en la integralidad de sus funciones y de sus potencialidades. Y asume esto para salvaguardar la dignidad humana. La CMH que emerge de un corte epistemológico o de un cambio de paradigma, en el seno de la Educación física es una nueva ciencia humana, en la cual el ser humano surge como ser, conciencia y valor, que está "constituido de una "doble manera –como cuerpo vivo sentiente (percibido corporalmente) y como cuerpo físico del mundo externo percibido externamente" (Mujica, 2020, p. 111).

Lo anterior supone un cambio de paradigma en cuanto a la concepción del ser humano y su corporalidad, toda vez que se intentan superar dualismos extremos para comenzar a considerar lo humano desde la complejidad, por ello, la educación física y las ciencias que la apoyan brindan oportunidades de estudio y desarrollo pensando desde la multidimensionalidad del ser humano y no en su fragmentación como usualmente en la educación tradicional se hacía o se continua haciendo. En suma, los nuevos aportes que realizan las ciencias que estudian al ser humano y la educación física se ven comprometidas a estudiar y comprender desde la corporalidad, pero insertando al sujeto en un contexto y en una realidad de la cual forma parte, sabiendo que ésta influye en su desarrollo.

Se convierte entonces, en una invitación a repensar la forma como se aborda el estudio de lo físico del ser humano, pero comprendiéndolo desde una mirada interdisciplinar y complementaria, entendiendo el cuerpo como una entidad que forma parte de una integralidad que trasciende a dimensiones como la espiritual, la socio afectiva, entre otras; desde esta perspectiva, la motricidad influye no solo en el aspecto motor como tal del cuerpo humano sino en la vida del sujeto. Lo manifestado en palabras de Cuellar, Bahamón y Vargas (2020, p.3) implica "que desde la sensibilidad, la creatividad y la corporeidad, se viva el aceptarnos, amarnos y comprendernos como seres humanos trascendentales en el mundo". Esto quiere decir, que desde la formación disciplinar de la educación física se hace necesario reconsiderar y ampliar el objeto de estudio como tal y por ello, las prácticas pedagógicas, toda vez que éstas deben responder a la trascendencia de lo corporal en la vida humana.

En este orden, la fenomenología aporta "un inalienable reconocimiento de la dimensión física y material del ser humano, la cual mientras responda al cuerpo vivo de un ser humano, está dotada de subjetividad en toda su amplitud" (Mujica, 2020, p. 113), esto se traduce en el interés por interpretar el sentido del ser humano desde su integralidad, y da luces para que desde la educación física se destaque la trascendencia, en este caso de la motricidad dentro del desarrollo vital del ser humano y de su proyecto de vida. Lo anterior, en palabras de Moreno y Toro (2021, p. 213) implica "una ética del cuidado de las diferentes formas de vida y sus nichos, una cultura que se pregunte primero por las posibilidades y condiciones del vivir en general, y no solo por una de esas formas", quiere decir, que la educación física y la motricidad no solo deben responder a preguntas únicamente de corte corporal, que si bien es cierto forman parte de su objeto de estudio, pueden y deben ser complementadas con inquietudes que respondan a la complejidad de la vida y del ser humano.

Se destaca entonces el papel trascendental de la motricidad en el desarrollo humano integral, toda vez que se integran no sólo conocimientos del cuerpo como tal y del movimiento sino de la aplicación de este último para el desarrollo de diversas actividades como el arte, la danza, la música, el teatro, la gimnasia, entre otras esferas en las cuales la motricidad se destaca toda vez que "las expresiones motrices como lenguaje, favorecen la construcción de subjetividad, colectividad, sentidos de vida y presencia ante el mundo" (Cuellar, Bahamón y Vargas, 2020, p. 16). Lo anterior permite exaltar la motricidad como herramienta básica para entender el potencial comunicativo y constructivo que tiene el cuerpo dentro de la interacción humana.

Esto da pie a que desde la educación física se vislumbren nuevos horizontes para la investigación científica propiamente dicha, dando paso a métodos no sólo de corte empírico-analíticos, sino también a métodos derivados de la fenomenología, la hermenéutica y la crítica social, para responder de manera más profunda y subjetiva a la dimensión corporal del ser humano. Bajo esta línea de revisión bibliográfica se destacan los aportes de Kolyiniak citado en Benjumea (2010) quien otorga un concepto de motricidad:

La motricidad se refiere, por tanto, a sensaciones conscientes del ser humano en movimiento intencional y significativo en un tiempo objetivo y representado, incluyendo percepción, memoria, proyección, actividad, emoción, raciocinio. Se evidencia en diferentes formas de expresión gestual, verbal, escénica y plástica, etc. La motricidad se configura como proceso, cuya constitución involucra la construcción del movimiento intencional a partir del reflejo, de la reacción mediada por representaciones a partir de la reacción inmediata, de las acciones planeadas a partir de simples respuestas a estímulos externos, de la creación de nuevas formas de interacción, de la acción contextualizada en la historia, por tanto, relacionada con el pasado vivido y el futuro proyectado, a partir de la acción limitada a las contingencias presentes. Ese proceso ocurre de forma dialéctica, en los planos filogenéticos y ontogenéticos, expresando y componiendo la totalidad de las múltiples y complejas determinaciones de la continua construcción humana. (p.129)

También, en torno a la motricidad se retoman los aportes de Pazos y Trigo (2014) quienes manifiestan:

La Motricidad puede responder a dos acepciones: una a la capacidad que tenemos las personas de manifestarnos en el mundo de forma intencional y consciente, buscando trascender, superarnos, con sentido lúdico y desarrollo personal; es nuestra manifestación de lo que somos en el mundo. La otra hace referencia a la ciencia que estudia esa capacidad, que no es otra que la Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) que describe y explica Manuel Sergio; un concepto de ciencia que estudia al ser humano en esa búsqueda de la trascendencia a través de su corporeidad. (p.374)

Otro elemento trascendental dentro de este proceso investigativo será la educación física para lo cual se destaca a Gonzales Correa, (2010) Desde la introducción de la educación física en la escuela, el principal sentido de la misma no ha sido fomentar el conocimiento del cuerpo con sus potencialidades expresivas y estéticas, sino garantizar la salud, analizar las pasiones humanas y formar el carácter mediante el trabajo y la coordinación. Finalmente, un objetivo que ha surgido en las últimas décadas es el de contrarrestar los efectos del sedentarismo. (p.178)

Por otra parte, Gil Madrona (2008) plantea que la educación física en la actualidad, aunque con más de medio siglo de retraso, ha ampliado sus responsabilidades para abarcar aquellas que incluyen desde potenciar las condiciones físicas básicas o de desarrollo de determinadas destrezas deportivas, hasta interesarse por aquellos otros objetivos que la comprensión unitaria del hombre le permite y le exige ahora: los ámbitos afectivo, cognitivo, tónico-emocional y simbólico. Más adelante se contempla la globalidad de la conducta analizando los factores perceptivos, los factores motores y los factores emocionales y relacionales. (p, 74).

Otro elemento importante a tener en cuenta dentro del proceso investigativo es el currículo; según (Ocaña, 2014) se especifica que el concepto de currículo procede del latín, que significa "Carrera", "Corrida". operativamente quiere decir lo que debe hacerse para obtener una meta prevista. En este sentido el currículo es aquel elemento del componente didáctico educativo que traza el camino para la consecución de una meta en un determinado espacio académico, el cual debe adaptarse a las necesidades del contexto y de la población estudiantil.

Así mismo, Torres citado en (Ocaña,2014) plantea el currículo como la selección y planificación de objetivos valiosos individual y socialmente, de tipo intelectual, afectivo, físico, social y moral, así como la elaboración y desarrollo de un eficaz proceso de enseñanza aprendizaje que lo haga posible. es de esta manera como se puede evidenciar que el currículo trasciende el concepto de contenidos teóricos de una determinada disciplina, si no que dentro de este aspecto se debe atender la integralidad del sujeto escolar, a través del cual se puedan establecer reflexiones en torno a la realidad contextual, que permita reconocer la diferencia entre lo teórico abordado dentro de la escuela y la realidad que vive y experimenta el sujeto, donde en este aspecto de experiencias se vivencia más que un concepto teórico, sino que pone en práctica las acciones y prácticas del ser humano en la resolución de necesidades sociales.

Con base en lo anterior, dentro de la educación física y del aspecto de la motricidad "se hace necesario cambiar la concepción de prácticas corporales con un corte eminentemente disciplinar, por un abordaje integrador "donde el cuerpo sea el reflejo del mundo interior del sujeto participante" (Gómez, 2020, p. 231) y a su vez esta intersubjetividad se conecte con la realidad social, puesto que el cuerpo no puede considerarse como un ente aislado del entorno natural y del entramado social en los cuales interactúa. Lo dicho, implica replantear las concepciones de lo humano, lo físico, lo corporal, para que en los currículos escolares se "articule una concepción del cuerpo no como órgano sino como vivencia, en el que las prácticas corporales vehiculan el modo de estar en el mundo. Una educación corporal devenida de la deconstrucción de lo disciplinar dominante" (p 232), lo cual no quiere decir que se desconozca el aporte que hacen las ciencias de la motricidad al objeto de estudio como tal, sino que se invita a romper paradigmas para volver a construir a partir de las bases de estudio de lo humano y lo corporal ya propuestas, a la luz de las nuevas necesidades para integrar la educación física en la vida social.

Ahora bien, al considerar la motricidad como una categoría de análisis y desarrollo interdisciplinar, es factible reconocer las necesidades particulares de los individuos e integrarlas dentro de un colectivo social, esto se traduce en integrar lo corporal individual con lo social, entonces la educación física está llamada a "unir intereses individuales, con el fin de proyectarlos a intereses colectivos, tratando de resolver las necesidades del desarrollo humano desde una mirada integral y sostenible. (Cuellar, Bahamón y Vargas, 2020, p. 5). Esto es, considerar al ser humano como sujeto social y natural que vivencia su corporalidad en un contexto y realidad dadas.

De esta manera, se establece el marco teórico que soporta los elementos conceptuales que permiten orientar el proceso investigativo en torno a la construcción del nuevo conocimiento científico.

Dentro del marco legal, la investigación realizada se sustenta jurídicamente, dentro de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, el decreto 1860, los lineamientos curriculares para el área de educación física, las orientaciones pedagógicas para la misma, y el sistema nacional del deporte.

Dentro de la Ley General de la Educación, ley 115 de 1994, en su artículo 1º, manifiesta que, "la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes", al hablar de integridad podemos resaltar la

corporeidad como un eje fundamental de conocimiento ante en el desarrollo psicomotor de los estudiantes, partiendo del contexto donde se desarrolle.

Tomando de referencia el decreto 1860 de 1994, dentro del artículo 24, en su apartado b, toma como punto de partida las funciones del consejo directivo enfocadas principalmente a “estudiar el currículo y propiciar su continuo mejoramiento, introduciendo las modificaciones y ajustes, de acuerdo con el procedimiento previsto en el presente decreto”, por este motivo, la investigación tendrá gran relevancia en tanto, genere un punto de reflexión frente a los lineamientos que se están trabajando desde el área de la educación física, es preciso realizar un diagnóstico para encontrar un enfoque direccionado desde del cuerpo y la motricidad.

Así mismo, los lineamientos curriculares de la educación física toman al “currículo como proyecto pedagógico y cultural señalando un amplio horizonte de acción de la educación física”, relacionado directamente con las orientaciones conceptuales, metodológicas y didácticas, las cuales pueden trascender dentro del cuerpo y la motricidad, clarificando la diferencia entre educación física y deporte. A su vez, dentro de los lineamientos, se habla de unos fines, los cuales repercuten “en el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”, eje fundamental en la concepción de corporeidad.

En igual forma, el documento No. 15, el cual habla de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte, resalta, “la formación de estudiantes competentes para vivir humanamente, teniendo como referente las dimensiones antropológicas del cuerpo, el movimiento y el juego”, bajo estas consideraciones, en la escuela se debe crear espacios para que los estudiantes aprendan a través de la acción, donde pongan en juego sus diferentes habilidades en torno a la comprensión del conocimiento del cuerpo y el desarrollo de competencias con miras hacia motricidad, para que en conjunto, puedan desempeñar acciones que le permitan desenvolverse en cualquier contexto motriz.

Por esta razón, es importante que los docentes de educación física, continúen sus procesos de enriquecimiento académico, los cuales, permiten estar a la vanguardia de las nuevas tendencias, y éstas, sean empleadas favorablemente en los procesos didácticos, de ahí que, “esta perspectiva pedagógica, facilita comprender por qué en la enseñanza y el aprendizaje no es suficiente la adquisición de destrezas o el perfeccionamiento de nuevas formas de movimiento, sino que se requiere integrar a la formación del estudiante diversos conocimientos que lo hagan competente para actuar de manera apropiada y flexible en contextos variados y cambiantes”.

Discusión

La educación física en el entorno escolar forma; es decir, desde la escuela, ha realizado aportes significativos para la construcción de identidad, cultura y sociedad. Esto hace suponer la necesidad de reivindicar su conceptualización más allá de la base motriz o deportiva de la misma, para dar cuenta de una ciencia que aporta al estilo de vida de las comunidades y transforma vidas.

Ésta como tal, históricamente se ha abordado curricularmente como una materia o asignatura, que de acuerdo con la Ley General de Educación es de estricto cumplimiento dentro del proceso educativo formal y como área o campo de formación su estudio científico y sus bases epistemológicas se enmarcan en la educación, el cuerpo y el movimiento; desde la perspectiva, el currículo escolar ha privilegiado las prácticas corporales, el deporte y la

motricidad o expresiones motrices en los diferentes contextos o escenarios educativos a nivel local, regional y nacional. Ejemplo de ello son los lineamientos curriculares de educación física.

De ahí la necesidad imperante de ofrecer nuevas luces, miradas y aportes que nutran el campo de estudio de la educación física, más allá de lo descrito en líneas anteriores, para dar cuenta de la integralidad del ser humano, de lo complejo de la educación. De esta manera, la presente revisión sistemática de literatura busca develar como se ha relacionado la educación física dentro de la vida escolar y cuáles son sus aportes desde lo cultural, social, corporal, motriz en relación con las dimensiones humanas y el desarrollo integral de los educandos.

Dentro de los hallazgos encontrados en relación con la educación física, la escuela, la corporeidad y el cuerpo, se destacan los estudios realizados por Soto y López (2019), Neira (2010), Gallo y Urrego (2015), Johnson (2019), Pedraz (2010), Brasso y Torrebadela (2018). Quienes centran la epistemología de estudio en cómo se ha manifestado la educación física, las concepciones del cuerpo y la motricidad desde un ámbito escolar para trascender hacia un contexto social. En este sentido, estos campos de estudio son motivo de análisis, discusión y construcción permanente, que evolucionan de acuerdo a las escuelas filosóficas, corrientes de pensamiento, concepciones de lo humano y la humanidad, así como desde la postura política enmarcada en la legislación educativa vigente en Colombia respecto a la educación física. Con base en lo anterior, se hace un recorrido desde la noción dicotómica de cuerpo y alma, hasta las tendencias actuales en educación que conllevan a que la educación física desde la academia continúe siendo un objeto de análisis indagación y estudio inacabado.

Es así como desde la escuela, el currículo y las prácticas pedagógicas se hace necesario superar el arraigo de la educación física, que concibe al cuerpo desde una postura racionalista y mecanicista, entendiendo al cuerpo como una máquina que se mueve y que reduce las prácticas escolares a tareas técnicas que adiestran al sujeto con respecto a la motricidad, el deporte y la actividad física, desconectándola del contexto y el entorno cultural, aspectos que hoy en día son de suma importancia para comprender la educación física más allá de un culto al cuerpo.

En torno a las reflexiones anteriores, se denotan los aportes de Cajigal en materia de educación física y deporte en una perspectiva pluridisciplinar de las ciencias sociales y/o humanas. (Johnson, 2019). Donde el cuerpo traspasa el escenario físico hacia un escenario espiritual, el cual se enmarca en la formación humana integral, pero sin dejar a un lado completamente el dualismo cartesiano, en materia de la educación física, Cajigal plantea que este campo no debe reducirse únicamente al componente físico del ser humano, puesto que la condición humana busca emanciparse a las diversas realidades del contexto.

Lo cual quiere decir que la educación física puede y está llamada a transformar estilos de vida, realidades sociales, situaciones personales y colectivas; en fin, que ésta como tal, contribuye al desarrollo integral, superando la noción Cartesiana de mente-cuerpo, para ubicarla en una realidad y un acervo cultural, los cuales en conjunto permiten al sujeto planificar o al menos delinear un mejor proyecto de vida. Así las cosas, la educación física desde el diseño y el desarrollo curricular debe contribuir a entretejer una mejor realidad social.

Con base en lo anterior, diversas ciencias propias de la educación física, el deporte, la educación en general y la recreación, así como otras ciencias crítico sociales e histórico – hermenéuticas han generado al respecto un foco de indagaciones que permiten ver hacia donde se han orientado las corrientes epistemológicas del campo del saber, destacando así la pluralidad de concepciones, aportes y visiones que se tienen en relación con ésta área obligatoria dentro del currículo escolar integrando los tradicionales aspectos motrices, físicos, deportivos, corporales, lúdicos y

recreativos propios de la educación física con aspectos más amplios y complejos como lo son el contexto, la sociedad y el mismo ser humano desde la integralidad.

De ahí que diversos autores y pensadores responden a una necesidad de superar la postura enmarcada en el adoctrinamiento del movimiento y las manifestaciones corporales, a través de la inclusión de contenidos deportivos en el contexto escolar; evitando así, caer en la instrumentalización de la educación física, que si bien es cierto debe fundamentarse en relación con las disciplinas deportivas, la recreación, el ocio productivo y la expresión corporal desde lo motriz, actualmente está llamada a responder a necesidades en contextos reales, para que se supere la idea de la “materia costura” del currículo y ésta se convierta en un campo de investigación y estudio que le aporte al desarrollo humano en los educandos.

Una nueva mirada de la educación física en el contexto educativo debe privilegiar la espontaneidad y la identidad de los estudiantes, siendo posibles momentos dentro de la clase para el ejercicio de la autonomía responsable y la libertad como manifestaciones de un proceso educativo enmarcado en la integralidad, para que así el grupo escolar sea capaz de proponer acciones, momentos, rutinas y posibilidades de encuentro en torno a la actividad física.

Con base en lo planteado, desde la legislación educativa enmarcada en la Ley General de Educación, los lineamientos curriculares de educación física MEN (2000), y el documento de orientaciones pedagógicas para la educación física, la recreación y el deporte (Documento No. 15) MEN (2010), la ley del deporte (ley 181 de 1995). Se destaca en materia de derechos y en procesos educativos la necesidad de atender a la comunidad diversa que se encuentra en el contexto colombiano. Esto es, reconocer en la diferencia puntos de encuentro para el desarrollo de las habilidades motrices, deportivas, lúdicas, recreativas y productivas, valorando a cada sujeto desde su particularidad, pero siempre pensando en el beneficio común, el respeto por la cultura y el contexto en el que se desenvuelven los educandos.

Así las cosas, en relación con la educación física, si bien es cierto que el objeto de estudio e investigación se centra en el cuerpo, la motricidad y la actividad física y deportiva, es momento de repensar los currículos escolares, máxime cuando las tendencias en educación convocan a mirar las realidades desde la complejidad, para poder ofrecer soluciones, acciones y planteamientos que den cuenta del desarrollo integral en el contexto educativo formal.

Conclusiones

- Las actuales tendencias en educación invitan a observar los fenómenos sociales, culturales y pedagógicos desde la complejidad, así, un campo de investigación puede ser atendido por diversas ciencias que realizan aportes para sentar las bases epistemológicas de una disciplina o ciencia que se encuentra en constante revisión, como es el caso de la educación física.
- Se hace necesario superar la visión fragmentada de la educación a partir de asignaturas o disciplinas, si bien es cierto que debe haber una especificación dentro de éstas y cada una cuenta con sus propias didácticas, se invita a repensar las prácticas de aula para alcanzar la integralidad en los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, el desarrollo de las competencias básicas.
- Existe un amplio campo de investigación en relación con la educación física, que ofrece nuevas luces para fundamentar epistemológicamente esta asignatura programada dentro del currículo oficial nacional como obligatoria. De ahí que se deba releer y deconstruir los currículos escolares para superar la noción únicamente de la actividad motora como eje central de la educación física.

- La educación física debe generar procesos de investigación en las instituciones educativas, porque contribuye al desarrollo integral y armónico del ser humano; esto permite repensar el rol del maestro dentro de la clase, así como las dinámicas de trabajo de los estudiantes, para evitar que ésta sea considerada como un mero juego.

Referencias bibliográficas

Brasó i Rius, J., & Torredadella Flix, X. (2018). *Reflexiones para (re) formular una educación física crítica*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Benjumea, M (2010). *La motricidad como dimensión humana; un enfoque transdisciplinar*. España-Colombia. Colección Léeme.

Bonilla-Jiménez, F. I., & Escobar, J. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*.

Gómez, J. (2020). *Estado del arte de los dominios de la motricidad humana. la discursividad gestual de un coro de manos blancas*. EDUCARE, 224, 242.

Da Silva, F; (2010). *El pensamiento de Merlau Ponty: la importancia de la percepción*. Revista Miriada No 6. Recuperado de https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/25/47#_ftn2

Díaz-Bravo, Laura, & Torruco-García, Uri, & Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación en Educación Médica, 2(7), 162-167. [fecha de Consulta 17 de mayo de 2021]. ISSN: 2007-865X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

Gallo, L, & Urrego, L. (2015). *Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa*. Perfiles educativos, 37(150), 143-155. Recuperado en 23 de noviembre de 2021,

Johnson, F. N. M. (2019). *El dualismo cuerpo y alma en la Educación Física: análisis de las ideas de José María Cajigal*. EmásF: revista digital de educación física, (60), 116-126.

López, J. M. T. (2013). *Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación*. Revista de investigación en educación, 11(2), 7-32.

Mujica, F. (2020). *Fundamentos para una educación física postcartesiana: análisis crítico a la ciencia de la modernidad humana*. Revista Digital de Educación Física. Año 11 Núm. 63, 104, 115.

Madrona, P. G., Jordán, O. R. C., & Barreto, I. G. (2008). *Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada*. Revista iberoamericana de educación, 47(1), 71-96.

Neira, M. G. (2010). *El Currículo de Educación Física en la Perspectiva Cultural: fundamentos y práctica pedagógica*. Horizontes educativos, 15(2), 49-67.

Ocaña, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Ediciones de la U.

Padierna Cardona, J. C. (2020). *La formación profesional en gestión de instalaciones deportivas: revisión documental*. VIREF Revista De Educación Física, 9(1), 72–89. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/340134>

Paredes Ortiz, J; (2003). *Desde la corporeidad a la cultura*. revista digital n 62. recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd62/corpo.htm>

Pazos, J. Trigo, E. (2014). *Motricidad humana y gestión municipal*. Estudios pedagógicos. Volumen XI, No 1. 373-387.p

Pedraz, M. V. (2010). *Educación física e ideología: creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo*. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (17), 76-85.

Plan de desarrollo Departamental de Nariño, 2020. *Mi Nariño en Defensa de lo nuestro*.

Ricoeur, P (1984) *La metáfora viva*., Buenos Aires Editorial Megápolis

RAE; (2019). *Diccionario de la Real Academia de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/cuerpo>

Sergio, M; (2006). *Motricidad humana ¿Cuál es el futuro?* Revista Pensamiento Educativo. Volumen 38. 14-33. P

Soto, C. Á., & Vargas, J. J. L. (2019). *Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física*. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (35), 413-421.

Toro, S. y. (2021). *Educación física como categorial colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala*. Ágora para la Educación Física y el Deporte, 199, 217.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO CON COMPONENTES DEL BOXEO PARA LA AGILIDAD EN LOS JÓVENES TENISTAS

BOXING COMPONENTS TRAINING PROGRAM FOR AGILITY IN YOUNG TENNIS PLAYERS

Autores:

Ospina Brayan; Forero Kevin; Lara Jhon; Vera Rivera Diana. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
Correo electrónico: daverar@pedagogica.edu.co

Recibido: 02.10.2024

Aceptado: 04.12.2025

Resumen

La presente investigación, explora la importancia de la preparación física y cognitiva en el tenis, abordándola desde el concepto de agilidad al ser una capacidad compleja y de naturaleza multifactorial. Actualmente se evidencia ausencia de un concepto de agilidad relacionado con las características de acción en los tenistas, es así como para dar alcance a este estudio se propuso un concepto donde se incluye los aspectos que intervienen para la ejecución de un movimiento sea ágil, tales como: la anticipación, la toma de decisiones, los cambios de dirección, la aceleración y desaceleración. De la misma manera se ha diseñado una ficha de evaluación para la agilidad que incluye los anteriores aspectos, evaluándolos en dos momentos un pre y un post, así mismo, se creó y aplicó un programa de entrenamiento de 12 semanas articulado con el método de planificación ATR, en él se desarrollaron los componentes físicos y cognitivos del boxeo, pero también esos elementos pedagógicos que fomentan un aprendizaje significativo en los jóvenes tenistas.

La ruta metodológica se estableció a partir de un enfoque cuantitativo, analizando variables numéricas obtenidas de las pruebas realizadas al grupo en dos diferentes momentos, uno previo al inicio del programa y uno post, encontrando mejoras en la población en las tres pruebas, evidenciando como los contenidos del programa fueron transferidos a la competencia en el tenis. Con esta investigación se busca aportar alternativas metodológicas a los entrenadores del área para que incluyan diferentes disciplinas deportivas como el boxeo en la preparación física.

Palabras clave: Preparación física, agilidad, tenis, boxeo.

Abstract

The present research explores the importance of physical and cognitive preparation in tennis, approaching it from the concept of agility as it is a complex capacity and multifactorial in nature. Currently, there is an absence of a concept of agility related to the characteristics of action in tennis players, so to achieve this study, a concept was proposed that includes the aspects that intervene in the execution of an agile movement, such as: anticipation, decision making, changes of direction, acceleration and deceleration. In the same way, an evaluation sheet for agility has been designed that includes the previous aspects, evaluating them in two moments: pre and post. Likewise, a 12-week training program articulated with the planning method was created and applied. ATR, in which the physical and cognitive components of boxing were developed, but also those pedagogical elements that promote significant learning in young tennis players.

The methodological route was established from a quantitative approach, analyzing numerical variables obtained from the tests carried out on the group at two different times, one before the start of the program and one after, finding improvements in the population in the three tests, evidencing how the Program contents were transferred to competition in tennis. This research seeks to provide methodological alternatives to trainers in the area so that they include different sports disciplines such as boxing in physical preparation.

Keywords: Physical preparation, agility, tennis, boxing.

Introducción

El tenis de campo es un deporte de oposición con obstáculos caracterizado por sus desplazamientos rápidos con cambios de dirección, requiriendo de habilidades físicas como la velocidad de desplazamiento y la fuerza reactiva sin dejar de lado factores cognitivos como la toma de decisiones estratégicas, los partidos pueden durar más de 100 minutos, lo que demanda una combinación de esfuerzos aeróbicos respondiendo a la duración de los partidos y esfuerzos explosivos y de corta duración al disputar puntos cuya intensidad es alta (Comellas 2001).

Adicional a esto se resalta que el tenis es un deporte con una alta demanda en el componente psicológico y cognitivo, evidenciando que los deportistas de élite presentan diferencias mínimas en los componentes técnicos y tácticos, cobrando gran relevancia el factor psicológico. Es un deporte con una alta demanda perceptivo motriz y que requiere de una alta velocidad de ejecución y precisión, añadiendo que un tenista debe tener la capacidad de tomar decisiones rápidas y ser preciso para así reducir la cantidad de imprecisiones en el juego. (Torres Luque 2013)

Por otra parte, el boxeo es un deporte de contacto con periodos de acción y recuperación fijos, rounds de 3 minutos con recuperación de 1 minuto. Es principalmente anaeróbico, con un 70-80% de sus demandas energéticas provenientes de esta vía. Al igual que en el tenis, el boxeo requiere capacidades como la agilidad, anticipación, toma de decisiones, velocidad, resistencia y una óptima manifestación de fuerza reactiva. (Guerra R & cols 2020).

En ambas disciplinas se resalta el proceso de preparación física ya que una apropiada planificación y realización de sesiones de preparación física pueden generar cambios adaptativos del organismo que determinen la capacidad que tiene el deportista para resolver con éxito tareas motoras más complejas y con mayor eficiencia que antes. Se resalta que las sesiones de preparación física deben estar direccionadas a las demandas de la práctica deportiva, incluyendo el desarrollo de las capacidades que predominan en la competencia, es por esto que al caracterizar el tenis de campo y el boxeo desde sus demandas en competencia, se determina la importancia de trabajar capacidades como la agilidad, la velocidad y la fuerza reactiva, dentro de las sesiones de preparación física para poder establecer un programa de entrenamiento con metodologías didácticas que sean acordes a las necesidades de los deportistas.

Tradicionalmente en el desarrollo de estas sesiones se utilizan tareas cerradas buscando la mejora de las capacidades físicas, refiriéndose a tareas cerradas como aquellas que están alejadas de las situaciones deportivas reales, centrándose en los aspectos técnicos de la práctica, pero poco se ha estudiado de los métodos de entrenamiento alternativos como pueden ser las formas jugadas, haciendo referencias a las situaciones reales de juego en donde se incluye la oposición, la competencia y el carácter lúdico, pudiendo percibir beneficios al incluir las formas jugadas dentro de la preparación física como el aumento del disfrute por parte de los jugadores de tenis, la reducción de la percepción del esfuerzo por ende una mayor adherencia a la práctica deportiva. (Manuel Rojano 2017)

Ahora bien, teniendo en cuenta que las jornadas de entrenamiento son de alta intensidad, que se encuentran en constante competencia y que esto puede generar altos niveles de estrés, el grupo investigador diseña una propuesta, en donde contempla el boxeo como una alternativa didáctica para la preparación física en el tenis al tener características como, el manejo de emociones, trabajo de memoria, coordinación viso manual, rotación de miembro inferiores como base de sustentación y transferencia de energía, la reacción a estímulos externos, la toma de decisiones y el manejo del espacio y el tiempo.

Se abordaron diferentes autores dentro de ellos Young & cols (2015) quienes afirman que “la agilidad es importante para los deportes de combate como el boxeo, los deportes como el tenis y los deportes de equipo como el voleibol o el béisbol” Lo que permite analizar las distintas posibilidades que tiene la agilidad para ser un pilar importante y transversal dentro de la preparación de un deportista.

Como uno de los aportes significativos de este proyecto de investigación, soportado de la revisión bibliográfica y de las conversaciones con los entrenadores se propone el siguiente concepto de agilidad: “Respuesta psicomotriz a una acción no planeada, ejecutada al máximo esfuerzo, que requiere de factores cognitivos como la anticipación y la toma de decisiones, así como de factores motrices, entre ellos, la técnica, los cambios de dirección y de velocidad acelerando y desacelerando con el objetivo de realizar una tarea en el menor tiempo posible” (Forero, Ospina y Lara, 2024)

Método:

Este estudio está enmarcado desde un paradigma positivista, con un diseño pre experimental, aplicado a un grupo de 11 tenistas en la etapa de desarrollo de fundamentación, contando con un enfoque cuantitativo, que responde a un estudio en donde se realizaron tres pruebas de aptitud física en dos momentos, uno previo al inicio del programa de entrenamiento y uno post al finalizar el programa.

Así mismo se diseñó una ficha de evaluación sometida a evaluación expertos en donde se tiene en cuenta la aprobación y sugerencias de modificaciones, así mismo la ficha incluye los aspectos de la agilidad, como son los cambios de dirección, la toma de decisiones y la respuesta a estímulos no planeados. La prueba se estructura a partir de un circuito detallado en (figura1), e inicia cuando el evaluador 1 le da la señal, el deportista deberá correr en línea recta 9 metros hasta llegar al Evaluador 2, quien tiene en su poder un dispositivo con la aplicación “Ruleta de decisiones – PickMe”.

Esta aplicación genera una secuencia de tres colores al azar, que el deportista deberá completar. Las posibles secuencias de colores son: Rojo (Azul, Naranja, Verde), Azul (Verde, Azul, Naranja), Amarillo (Naranja, Verde, Azul), Verde (Azul, Verde, Naranja), Naranja (Naranja, Azul, Verde) y Fucsia (Verde, Naranja, Azul). Una vez el deportista vea la secuencia, correrá 2,20 metros hacia la izquierda, donde encontrará tres platillos de diferentes colores (naranja, azul y verde) colocados horizontalmente a 1,80 metros entre sí. El tenista deberá completar la secuencia asignada tocando los platillos con la mano mientras realiza desplazamientos laterales con cambio de dirección. Al completar esta parte de la prueba, el deportista se desplazará 2 metros hacia el punto C, donde deberá realizar un zigzag entre conos separados por 1 metro. Al final del zigzag, encontrará un obstáculo que deberá saltar, dirigirse frontalmente a un cono ubicado a 2 metros, hacer un cambio de dirección y saltar un segundo obstáculo ubicado a 3 metros del cono. Después de pasar los obstáculos, continuará su desplazamiento frontal de 3,40 metros hasta llegar al punto D.

En el punto D se encontrará con el Evaluador 3, quien tendrá cuatro pelotas de tenis. El deportista deberá atrapar las pelotas, que serán lanzadas en forma alternada hacia los lados (izquierda o derecha). Se le pedirá que las atrape utilizando un patrón cruzado, soltando cada pelota antes de recibir la siguiente.

Una vez termine de atrapar las pelotas, el deportista se desplazará al punto E, donde se encontrará nuevamente con el Evaluador 2. En esta estación, el Evaluador 2 utilizará el dispositivo con la aplicación "Ruleta de decisiones – PickMe" para mostrar dos números de dos dígitos al azar.

El deportista deberá observar los números, correr en línea recta hasta el punto F, realizar un cambio de dirección y luego dirigirse al centro del nonágono, en el platillo marcado con el número 0. Allí, deberá realizar los desplazamientos necesarios para tocar los platillos que correspondan a los dígitos de los números asignados.

Después de completar la secuencia numérica, el deportista correrá en línea recta hasta el punto G, donde realizará un cambio de dirección hacia la izquierda y continuará hasta la línea de meta. En ese momento, el Evaluador 1 detendrá el cronómetro.

El desempeño del deportista será evaluado en función de dos criterios: el tiempo empleado para completar la prueba y si las tareas se realizan con éxito o presentan dificultades como se evidencia en la figura 2.



Figura 1. Circuito de la prueba KEVBRA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
Estación	Tarea Completada con Éxito	Tarea Completada con Dificultad
Secuencia de colores	1. Observa la secuencia de colores arrojada por la Aplicación, se gira y sin detener la carrera. • Toca los platillos en el orden correspondiente.	1- Luego de observar la secuencia, inicia la carrera y la detiene. 1. No toca los platillos en el orden correspondiente.
Evade los obstáculos	• Realiza el Zigzag sin derribar ningún cono. • Pasa los obstáculos por encima. • Pasa los obstáculos sin derribarlos.	• Tumba alguno de los conos. • No pasa los obstáculos por encima. • Derriba los obstáculos.
Reacciona y atrapa	• Se ubica en bipedestación (tobillos, rodillas y cadera semiflexionadas) 1. Atrapa todas las pelotas que se le lanzan 1. Atrapa las pelotas en patrón cruzado	7 Se ubica en bipedestación (tobillos, rodillas y cadera semiflexionadas) 1. Atrapa menos del 75% de las pelotas lanzadas (3) 9. No atrapa las pelotas con la mano cruzada
Secuencia numérica	1. Observa la secuencia arrojada por la Aplicación, se gira y sin detener la carrera. 8. Toca los platillos en el orden correspondiente.	- Luego de observar la secuencia, inicia la carrera y la detiene. - No toca los platillos en el orden correspondiente.
Tabla de valoración Likert	Desempeño	Tareas completadas con éxito
	Bajo.	De 0 a 4.
	Medio	De 5 a 8
	Alto	De 9 a 10

Figura 2. Criterios de evaluación prueba KEVBRA

La velocidad se evaluó a partir del Test de 20m lanzados, en donde se tiene en cuenta datos como el tiempo que tarda en completar el recorrido utilizando 1 cronómetro y midiendo la variación que tiene la frecuencia cardiaca en los deportistas, utilizando un segundo cronómetro realizando tomas en tres momentos, uno previo a la prueba, uno inmediatamente termina la prueba y el ultimo 1 minuto después de haber terminado la prueba, calcular la variación de la frecuencia se utilizó la fórmula de Ruffier Dickson $(P1+P2+P3) - 200 / 10$, la cual determina el nivel de recuperación cardiaca en el que se encuentran los deportistas.

La evaluación de la fuerza reactiva del tren inferior se hizo midiendo el desempeño del salto Drop Jump con ayuda de la aplicación My Jump 2, la cual permite analizar diferentes aspectos del salto como el índice de fuerza reactiva, tiempo de vuelo y altura del salto, utilizando un cajón de 40 cm sobre el que estará el deportista para iniciar la prueba.

Una vez aplicadas las pruebas, se dio inicio al programa de entrenamiento estructurado a partir del método de planificación ATR en donde se contempla el meso ciclo de Acumulación el cual consta de 4 semanas en donde se incluyen 2 micro ciclos de ajuste seguidos de 1 micro ciclo de carga, para terminar la última semana se incluye un micro ciclo de recuperación, dentro de este meso ciclo se incluye el aprendizaje de la guardia, golpes y defensas.

Para luego pasar al meso ciclo de Transformación donde se integran los primeros contenidos del boxeo con combinaciones de golpes y desplazamientos con pasos planos, este meso ciclo se estructura a partir de 4 semanas distribuyendo 2 micro ciclos de carga seguidos de 2 micro ciclos de impacto, para este periodo se aumentan las cargas y el volumen de entrenamiento al pasar de un índice de esfuerzo medio y llevándolo a una zona de intensidad pesada Z4.

Al cumplirse este periodo se avanza al meso ciclo de Realización, en donde se resalta el aprendizaje para el dominio y se da la oportunidad a los deportistas de que construyan secuencias de ataque y defensa entre ellos, fomentando la participación activa y consciente desde la capacidad de proponer y empezar a generar contacto con el compañero interiorizando lo aprendido en los anteriores meso ciclos, este periodo se compone de 1 micro ciclo de ajuste, seguido de 1 micro ciclo de activación, para pasar a 1 micro de competencia en donde se pone en práctica lo aprendido y se culmina el proceso de entrenamiento con una semana de recuperación. (figura3, Macro ciclo ATR).

Macro ciclo	ATR											
Mesociclos	ACUMULACIÓN				TRANSFORMACIÓN				REALIZACIÓN			
Tipo Micro ciclo	AJ	AJ	CA	RE	CA	CA	IM	IM	AJ	AC	CO	RE
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Días	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Fechas	Desde 23-07 hasta 15-08				Desde 20-08 hasta 12-09				Desde 17-09 hasta 10-10			
Días de trabajo	M	Mi	J	M	Mi	J	M	Mi	J	M	Mi	J
Volumen del Macro ciclo (min)	1416											
Volumen del meso (min)	480				480				456			
Volumen del micro (min)	120	120	120	120	120	120	120	120	120	96	120	120
Intensidad	Z2	Z2	Z2	Z3	Z3	Z3	Z3	Z3	Z3	Z3	Z3	Z3
Volumen	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B
Tiempo de duración min	40	40	40	40	40	40	40	40	40	30	30	36
Agilidad	40	40	14	8	8	14	35	35	14	14	14	14
Velocidad	0	0	13	16	16	13	5	0	13	13	13	13
Fuerza	0	0	13	16	16	13	0	5	13	13	13	13

MICROCICLOS		Tabla de volúmenes			Índice de Esfuerzo Percibido			Componentes del boxeo	
AJUSTE	AJ	%	Min	Código	1	MUY SUAVE	Z1	Físicos	Cognitivos
CARGA	CA	10%	3	Bajo B	2	SUAVE			
RECUPERACIÓN	RE	20%	6		3	LIVIANO	Z2		
IMPACTO	IM	30%	9		4	MODERADO			
ACTIVACIÓN	AC	40%	12		Moderado M	5	MEDIO	Z3	
COMPETICIÓN	CO	50%	15	6					
		60%	18	Alto A		7	PESADO	Z4	
		70%	21		8				
		80%	24		9	ESFUERZO MÁXIMO	Z5		
		90%	27		10				
		100%	30	Fallo F					
CAPACIDADES									
AGILIDAD									
VELOCIDAD									
FUERZA									

Al culminar el programa de entrenamiento se vuelve a aplicar las pruebas de aptitud física a los deportistas, obteniendo resultados numéricos que fueron sistematizados dentro una base de datos que incluye el código que se le asignó a cada deportista y sus valoraciones pre y post al programa de entrenamiento. Para el análisis estadístico se realizó una caracterización de cada una de las variables de acuerdo con su naturaleza, para las variables de tipo cuantitativo se describió la tendencia central por medio de la media y la mediana, la dispersión por medio de la desviación estándar y la posición usando los extremos y los cuartiles.

Para el análisis inferencial, se utilizó la prueba de dos medias pareadas usando en la distribución t-student previa evaluación de normalidad, o la prueba de Wilcoxon pareada. Se determinaron los tamaños de efecto según el tipo de prueba ejecutada. Los análisis fueron ejecutados en software R versión 4.1.0 (2021-05-18).

Resultados

Para esta investigación se contó con un total de 21 deportistas a los cuales se les aplicaron los criterios de inclusión y exclusión correspondientes a la asistencia en las sesiones de entrenamiento, entrega de documentación y participación voluntaria de las mismas, por lo que se excluyó a 9 deportistas resumiendo la muestra 12 deportistas dentro de los cuales se excluyó a 1 de ellos por aleatoriedad para quedar con un total de 11 deportistas a los que se les aplicaron las pruebas Post test. Para el análisis de los resultados obtenidos por medio de las pruebas, se utilizó la descripción de extremos representados por Cuartiles en donde el Q1 representa el 25% de la muestra y sus resultados, el Q2 El 50% de la muestra y resultados y el Q3 representando el 75% de la muestra. Se representan los resultados por medio de gráficos de cajas y bigotes los cuales permiten analizar con más claridad la dispersión en cuanto a los resultados Pre y Post test.

En la prueba de agilidad se evidencia como la relación que hay entre el tiempo obtenido pre y post test en los 3 Cuartiles presentan diferencias mínimas evidenciando como el Q3 de la muestra se encuentra en 33.00 al realizar la prueba pre y arrojando un resultado de 33.01, lo que indica por medio del método de dos pareadas que al encontrar un Pvalor de 0,2 que al ser $p > 0,05$ indica que no se evidencian diferencias significativas en cuanto al tiempo que tardó la muestra en realizar la prueba de agilidad KEVBRA. (Tabla 1)

Tabla 1. Estadística tiempo empleado en la prueba de agilidad KEVBRA

Estadística	Inicial	Final
Media	31.06182	32.274545
Desviación Estándar	3.39736	3.010416
Mínimo	25.28000	27.920000
Primer Cuartil	29.00000	30.655000
Mediana	31.10000	32.190000
Tercer Cuartil	33.00500	33.010000
Máximo	36.34000	39.890000

Por otro lado, se evidencia que la variable cantidad de tareas completados con éxito que se analizó por medio del método de Wilcoxon pareada, que si presenta una diferencia significativa que se puede ver en la (Figura 6) donde se evidencia la dispersión de resultados que se encontraron en la prueba pre test teniendo deportistas Q1 con 6 tareas completadas con éxito como el resultado más bajo y que el Q3 75% de la muestra estaba entre 9 y 10 tareas completadas con éxito. Para encontrar en la prueba post test que el resultado Q1 del 25% de la muestra obtenía 8 de 10 tareas completadas con éxito y que el Q3 75% de la muestra obtenía 10 de 10 tareas completadas con éxito, encontrando diferencias significativas.

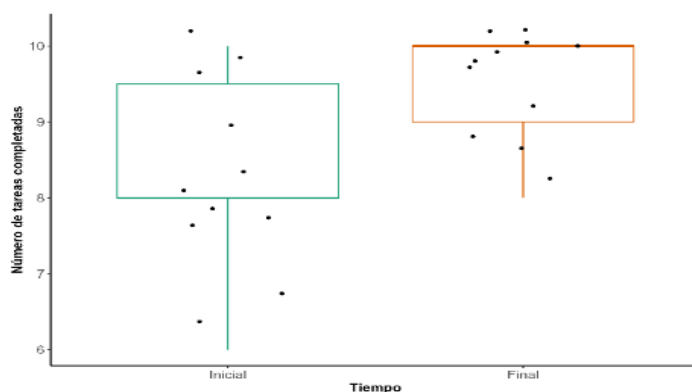


Figura 6. Gráfico cajas y bigotes tareas completadas con éxito prueba de agilidad KEVBRA

En la prueba de velocidad 20 m lanzados se relacionan los resultados con relación al tiempo empleado sin obtener diferencias significativas, se relacionan los tres porcentajes Q1, Q2, Q3 y aunque los resultados varían siendo más altos en el post test no son variaciones significativas, por lo que no se evidencia un índice de mejora significativo. (Tabla 2)

Tabla 2. Estadística de resultados tiempo empleado en la prueba de velocidad 20m lanzados

Estadística	Inicial	Final
Media	3.520000	3.473636
Desviación Estándar	0.222396	0.334941
Mínimo	3.250000	2.730000
Primer Cuartil	3.325000	3.385000
Mediana	3.520000	3.600000
Tercer Cuartil	3.650000	3.670000
Máximo	3.920000	3.850000

Sin embargo, la variable de recuperación cardiaca si representa una disminución en sus resultados, encontrando un menor número de pulsaciones con un buen índice de recuperación cardiaca con relación a la disminución del tiempo empleado al ejecutar la prueba.

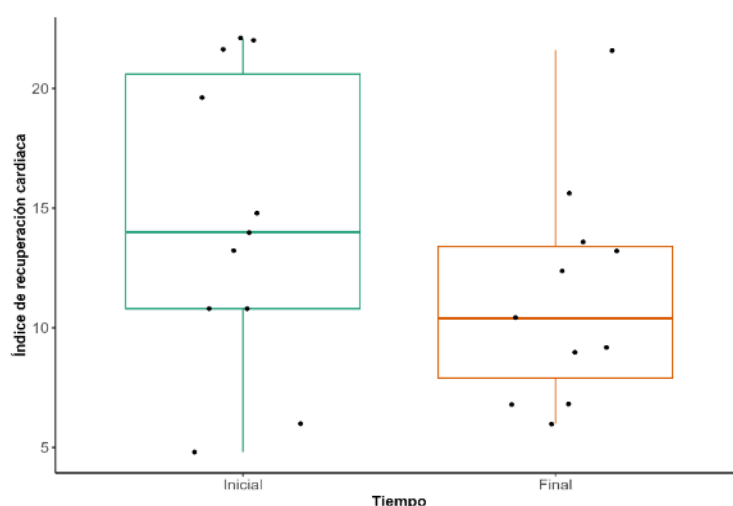


Figura 7. Gráfico cajas y bigotes resultados de valoración índice de recuperación cardiaca.

En la prueba de fuerza DJ se evidencian diferencias en cada una de las variables de análisis, relacionando los Q3 de cada una de las variables se observa como en el índice de fuerza reactiva, la altura del salto, el tiempo de vuelo y la velocidad del salto se encuentra que los deportistas mejoran en sus resultados, permitiendo hacer la inferencia de mejora significativa al arrojar resultados $p < 0,05$

Tabla 3. Estadística de resultados índice de fuerza reactiva

Estadística	Inicial	Final
Media	0.9118182	1.2163636
Desviación Estándar	0.2274123	0.3628022
Mínimo	0.6300000	0.7600000
Primer Cuartil	0.7350000	1.0400000
Mediana	0.8900000	1.1500000
Tercer Cuartil	1.0900000	1.3550000
Máximo	1.2900000	2.1000000

Tabla 4. Estadística de resultados Altura del salto

Estadística	Inicial	Final
Media	34.338182	37.096364
Desviación Estándar	5.548976	6.593866
Mínimo	26.970000	25.610000
Primer Cuartil	31.100000	32.365000
Mediana	34.840000	39.830000
Tercer Cuartil	36.305000	40.680000
Máximo	46.680000	47.040000

Tabla 5. Estadística de resultados Tiempo de vuelo

Estadística	Inicial	Final
Media	527.6364	557.81818
Desviación Estándar	42.1219	57.13286
Mínimo	469.0000	457.00000
Primer Cuartil	503.5000	513.00000
Mediana	533.0000	576.00000
Tercer Cuartil	544.0000	592.00000
Máximo	617.0000	637.00000

Tabla 6. Estadística de resultados Velocidad del salto

Estadística	Inicial	Final
Media	608.5455	492.7273
Desviación Estándar	122.5752	116.2317
Mínimo	427.0000	234.0000
Primer Cuartil	505.5000	440.5000
Mediana	619.0000	533.0000
Tercer Cuartil	704.0000	544.0000
Máximo	797.0000	681.0000

Discusión

El objetivo del presente trabajo se centra en analizar cómo establecer un programa de entrenamiento con componentes del boxeo para la agilidad en jóvenes tensitas. Para ello se aplicaron los test físicos, en los que se evidenciaron mejoras en los resultados de las pruebas de agilidad (KEVBRA), 20m lanzados y Drop Jump obtenidas por cada uno de los tenistas pertenecientes al programa de entrenamiento con componentes del boxeo estructurado por 12 semanas. En la prueba de agilidad se evidencia una disminución del tiempo muy baja, pero presentando resultados significativos en el aumento de los aciertos en la cantidad de tareas completadas con éxito, al tener deportistas con resultados mínimos de 6 aciertos hasta llegar al punto en el que el deportista con menos aciertos obtenidos eran 8. En contraste con las pruebas utilizadas en el estudio de Vaczi et al. (2013) en donde se realizó un entrenamiento pliométrico aplicado un grupo de futbolistas y evaluado a partir del T-test que también es utilizado en tenistas y el Illinois agility test. Se evidencia que hay diferencias significativas en cuanto a la disminución del tiempo empleado, sin embargo, hay que tener en cuenta el objetivo de esta investigación al profundizar en el programa de entrenamiento para la agilidad como una respuesta psicomotora a acciones no planeadas de la manera más rápida posible.

En la prueba de velocidad luego de aplicar la estadística inferencial se determina qué, aunque los resultados de los deportistas son mejores en la segunda toma arrojando un $p > 0,05$ no es posible determinar que se encuentren mejoras significativas. En el estudio de Celis M. et al. (2016) pliometría y velocidad en jóvenes tenistas se encontraron mejoras significativas en esta prueba (0,36s), sin embargo, hay que tener en cuenta las diferencias con relación a los instrumentos utilizados para la medición del tiempo ya que en este estudio se utilizan fotoceldas.

Por otro lado, en el test Drop Jump fueron evidentes las mejoras en cuanto a las variables medidas, aumento su índice de fuerza reactiva con un $p < 0,05$ en relación con la primera toma de esta prueba, cabe resaltar que gran parte de los estudios en pliometría para deportistas, utilizan protocolos como los de salto vertical, agilidad o velocidad (Mateescu, 2013; Váczi et al., 2013)

Finalmente hay que resaltar que la orientación del programa de entrenamiento estuvo enfocada en como estructurar el macro ciclo incluyendo los componentes del boxeo para el desarrollo de la agilidad durante 12 semanas, presentando mejoras significativas en el índice de fuerza reactiva en el tren inferior y la capacidad de reacción a estímulos externos, dos características del factor cognitivo y físico que compone a la agilidad en el entrenamiento con la inclusión de otra disciplina que enriqueciera el proceso y que otorgara nuevas estrategias metodológicas para los entrenadores del área. Se ve como limitante la falta de instrumentos electrónicos que hicieran más precisas la toma de los datos en cuanto al tiempo de ejecución de la prueba de velocidad, el reducido tamaño de la muestra y que no hubo posibilidad de tener un grupo control para así definir con mayor exactitud qué tan significativo fue el programa de entrenamiento.

Conclusión

En conclusión, se pudo estimar que el programa de entrenamiento con componentes del boxeo desarrollo positivamente la agilidad en los jóvenes tenistas con la integración del boxeo en el entrenamiento del tenis y la generación de alternativas metodológicas innovadoras ofrecen una oportunidad única para potenciar el desarrollo físico, técnico y emocional de los jugadores. Al fusionar estos dos deportes y diseñar programas de entrenamiento que desafíen a los atletas a superarse con un enfoque alternativo y atractivo. Así mismo siendo una didáctica en el desarrollo de la etapa de fundamentación del tenis.

Referencias

- Celis, M. Sabogal E. (2016) *Pliometría y velocidad en jóvenes tenistas. Revista de Investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento*, vol. 7, N° 1 y 2 pp 15-30
- Comellas, Josep; López de Viñaspre, Pablo. (2001). *Análisis de los requerimientos metabólicos del tenis. Apunts. Educación física y deportes*. Vol. 3(65), 60-63. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301927>
- Guerra R., Nicot, G., Carvajal, W., Ramirez, O., Massipo, J., Labrada, R. (2020) *Comportamiento del metabolismo energético de boxeadores cubanos de alto rendimiento en el período de preparación. Revista cubana de medicina del deporte y la actividad física*.
- Mateescu, A. (2013) *Plyometrics and the Effect of Four Typical Vertical Height. ARENA- Journal of Physical Activities*, (2), 17-20.
- Rojano Torres, M. (2017). *Línea profesional-preparación física para iniciantes: diferencias en el rendimiento y el disfrute de los tenistas tras la aplicación de un plan de preparación física basado en formas jugadas y otro en tareas cerradas. [Tesis de maestría, Universidad Miguel Hernández] UMH: Repositorio RediUMH. https://hdl.handle.net/11000/4131*
- Torres Luque G., Sanchez Pay A., Gago Fuentes C., Ross s García J. (2013) *Tenis ejercicios progresivos para el desarrollo de tu juego. Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 14, 2, 155-156.
- Vácsi, M. Tollár, J. Meszler, B., Juhász, I. y Karsai, I. (2013) *Short- Tern High intesity Plyometric Training program Improves Strength, Power And Agility in Male Soccer Players. Journal Of Human Kinetics*, 36,17-26
- Young, W., Dawson, B. y Henry, G. (2015). *Agility and Change-of-Direction Speed are Independent Skills: Implications for Training for Agility in Invasion Sports. International Journal of Sports Science & Coaching*, 10 (1), 158-168.

PERCEPCIÓN DEL LIDERAZGO EJERCIDO POR EL ENTRENADOR Y VALORES DE FUTBOLISTAS UNIVERSITARIOS

PERCEPTION OF COACH LEADERSHIP AND VALUES OF COLLEGE SOCCER PLAYERS

Autores:

Gómez Figueroa JA. Académico de la Facultad de Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad Veracruzana.

Correo electrónico: julgomez@uv.mx; <https://orcid.org/0000-0001-8400-6087>

Duplan Mendoza S. Estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Colima.

Correo electrónico: Duplan.mend@gmail.com

Lozano Flores JC. Técnico Académico de la Facultad de Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad Veracruzana.

Correo electrónico: jlozano@uv.mx

Barajas Pineda LT. Académico de la Facultad de Educación de la Universidad de Colima.

Correo electrónico: Lenin_barajas@ucol.mx; <https://orcid.org/0003-9775-8144>

Recibido: 07.07.2025

Aceptado: 03.12.2025

Resumen

El presente estudio lleva por objetivo evaluar el impacto de la práctica constante del fútbol de 53 universitarios asociación sobre sus valores y estilo percibido de liderazgo de su entrenador. Los datos fueron recabados en un lapso de 2 semanas, la primera para obtener la información con la escala de valores y en la segunda se obtuvieron las respuestas del LSS, todos fueron procesados en el software Jamovi versión 2.3, donde se utilizó estadística descriptiva para obtener los promedios, desviación estándar, así como la varianza, posteriormente se hizo estadística inferencial con la prueba R de Pearson, marcando un nivel de significancia en $p=0.05$. En los resultados se puede observar que existe una correlación positiva alta con una $r= 0.680$ y significativa con un p valor = 0.001 entre RECONOZCO y VALORO, de igual manera se encuentra una relación lineal positiva moderada con una $r= 0.511$ y significativa con un p valor = 0.001 entre ASUMO y CUMPLO, así mismo, con los datos del estilo de liderazgo percibido, se encontró que los jugadores califican en niveles altos hacia la dimensión de entrenamiento/instrucción y valores bajos en la conducta autocrática. Como conclusión se menciona que; el deporte es una excelente herramienta para la enseñanza y/o reforzamiento de los valores personales, ya que es de fácil acceso y al pertenecer a un equipo se cuenta con un ejemplo a seguir como lo son los entrenadores.

Palabras Clave: Liderazgo, Entrenador Deportivo, Universitarios, Fútbol asociación

Abstract

The present study aims to evaluate the impact of the constant practice of association football of 53 university students on their values and perceived leadership style of their coach. The data were collected over a period of 2 weeks, the first to obtain the information with the values scale and in the second the responses of the LSS were obtained, all were processed in the Jamovi software version 2.3, where descriptive statistics were used to obtain the

averages, standard deviation, as well as the variance, subsequently inferential statistics were done with the Pearson R test, marking a significance level at $p = 0.05$. In the results it can be observed that there is a high positive correlation with an $r = 0.680$ and significant with a p value = 0.001 between RECOGNIZE and VALUE, in the same way there is a moderate positive linear relationship with an $r = 0.511$ and significant with a p value = 0.001 between ASSUME and COMPLY, likewise, with the data of the perceived leadership style, it was found that the players qualify at high levels towards the training / instruction dimension and low values in autocratic behavior. In conclusion, it is mentioned that; sport is an excellent tool for teaching and / or reinforcing personal values, since it is easily accessible and by belonging to a team you have an example to follow such as the coaches.

Keywords: Leadership, Sports Coach, University, Soccer

Introducción

El fútbol asociación, además de ser una disciplina deportiva ampliamente practicada a nivel mundial, representa un medio eficaz para fomentar valores, habilidades sociales y crecimiento personal, especialmente entre jóvenes universitarios. Su potencial formativo ha sido ampliamente reconocido por diversos autores, quienes destacan su capacidad para contribuir al desarrollo humano integral (Castañer et al., 2017). En el contexto universitario, este deporte puede actuar como un catalizador de procesos de inclusión, participación activa y formación en ciudadanía, promoviendo además el bienestar físico y emocional.

Diversos estudios han evidenciado que la práctica deportiva organizada, como el fútbol, influye positivamente en el fortalecimiento de competencias personales y sociales tales como el trabajo en equipo, la responsabilidad, la empatía y la resolución de conflictos (Fransen et al., 2015). Estas habilidades son fundamentales no solo para la vida profesional, sino también para una convivencia social armónica, lo que da cuenta del impacto social potencial del fútbol en la formación integral del universitario.

En un entorno cada vez más competitivo y cambiante, es crucial que las instituciones de educación superior promuevan estrategias que favorezcan no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo humano de sus estudiantes. En este sentido, el presente proyecto se justifica por su contribución al entendimiento del deporte como herramienta pedagógica y social, destacando su capacidad para generar cambios significativos en la vida de los estudiantes universitarios y en su entorno inmediato.

Por lo tanto, investigar el impacto social del fútbol asociación en el desarrollo humano de los universitarios permitirá fundamentar prácticas educativas y políticas institucionales que favorezcan una formación integral, comprometida con el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.

En las escuelas deportivas, los entrenadores son de los principales transmisores de conocimiento ético. Como Palacio, E. et al. (2020) manifiesta en su trabajo, la práctica deportiva, a tenor de los resultados puede ser un medio idóneo para el desarrollo ético de las personas, siempre y cuando los profesores y entrenadores creen experiencias favorables para desarrollar aquellos valores que supongan el desarrollo psicológico y social de los participantes.

El objetivo de esta investigación es conocer la gran relevancia que tienen los valores personales donde nos enfocamos primordialmente en los jugadores de FEFUV, quienes con el paso del tiempo y sus experiencias han podido fortalecerlos, como menciona Jiménez (2021) se debe fortalecer la formación en valores, teniendo en cuenta que el juego limpio debe estructurarse sobre una sólida formación en valores desde las etapas sensibles.

En el equipo a través de los entrenamientos y competiciones, se pretende reforzar los valores que cada uno de los jugadores tiene para en un futuro poder aplicarse en el ámbito profesional. Como Echeverría et al. (2021) comenta que, en el contexto contemporáneo, el papel de la educación pretende superar el desarrollo de los conocimientos y las competencias cognoscitivas para la construcción de valores, competencias y actitudes entre los alumnos.

En la universidad se pretende que el alumnado obtenga una educación integral. Se requiere que los docentes continúen desarrollando sus habilidades para la enseñanza puesto que son pieza clave para el aprendizaje de los alumnos. El planteamiento de Obispo Díaz (2022) considera que la mejor forma de adquirir aprendizajes sobre valores personales y profesionales es a través del ejemplo.

Los entrenadores tienen un trabajo sumamente complicado. Existen diversas complicaciones que pueden llegar a manifestarse durante la enseñanza del deporte. El principal objetivo que normalmente se tiene en los deportes es el ganar en las diversas competencias que se presentan a lo largo del año. Por esto mismo es muy común que los participantes lleguen a tener comportamientos éticamente incorrectos con el fin de beneficiarse ellos mismos, sin importar si dañan a sus propios compañeros o a los rivales.

Se puede corroborar con lo que expone Johnson, F. et al. (2022), Los deportistas deben lidiar con el desafío de respetar la dignidad humana del equipo contrario, sobre todo, ante situaciones que pueden suscitar conflictos de intereses o altos niveles de frustración. Es decir, situaciones en las que la persona puede actuar éticamente mal con el fin de beneficiarse o que no logra su meta por la derrota.

El fútbol es el deporte más popular del mundo, por lo que en México hay una gran cantidad de personas que lo practican, desde infantes hasta y adultos, por lo que se requiere que los entrenadores estén lo suficientemente capacitados para ser capaces de transmitir los valores a los más pequeños y de apoyar al reforzamiento de estos en los mayores. Como resalta Mario Ibáñez (2022), los entrenadores deben tomar conciencia sobre la importancia que tiene su rol en el fomento de valores a través de la práctica deportiva, ya que, independientemente de la formación que tengan, se transforman en los terrenos de juego.

Una forma de poder prevenir problemas de integración entre los futbolistas dentro de una plantilla es el aplicar programas de desarrollo positivos en los clubes deportivos, de esta manera se pone como prioridad la enseñanza de los valores personales, reduciendo la probabilidad de que en un futuro la falta de ética y moral se convierta en un problema. En diversos trabajos ya realizados podemos ver los resultados positivos que pueden llegar a tener este tipo de programas aplicados al deporte. Partida Ochoa (2022), nos demuestra que el programa aplicado ha ayudado a potenciar comportamientos relacionados con habilidades para la vida trabajadas durante las sesiones de fútbol, como el respeto o la responsabilidad, en otros contextos no deportivos, principalmente en la escuela y en sus casas.

En los inicios del equipo "Atlético FEFUV", únicamente se aceptaban estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deporte. Conforme pasó el tiempo, se vieron en la necesidad de comenzar a aceptar a gente externa a la licenciatura, puesto que no se obtenían los resultados esperados y no contaba con una plantilla lo suficientemente amplia.

La solución no fue completamente correcta, puesto que no se tomó en cuenta la reacción que los jugadores de la plantilla tendrían a la llegada de los nuevos integrantes al club. Comenzaron a surgir problemas personales entre los jugadores, aquellos que ya tenían tiempo dentro excluían a los nuevos, a pesar de los intentos del entrenador, no se lograba obtener un grupo unido. Es por esto por lo que es de suma importancia la enseñanza de los valores desde

edades tempranas, de esta forma es más fácil que el infante replique lo enseñado y con el paso del tiempo ir reforzando lo ya plantado.

Mendez J. (2023) comenta que los valores son adquiridos y transmitidos a través de la interacción social y cultural, tanto el aprendizaje como el desarrollo se basa en la interacción entre la persona y su entorno social, y es a través de la interacción que las personas adquieren valores, normas y hábitos culturales. Mario Ibáñez et al. (2023) enfatiza que es importante que los padres, entrenadores y jugadores trabajen en una misma dirección, para que el fútbol pueda ser utilizado verdaderamente como un importante instrumento social que facilite la educación integral de los jóvenes de hoy en día.

Tomando esto en consideración, el club buscó junto con ayuda de padres y madres de familia una solución rápida y efectiva con la cual pudieran erradicar ese tipo de comportamientos agresivos hacia los nuevos jugadores. Se llegó a la conclusión de que la mejor forma de mantener un vestidor unido y saludable era el hacer a un lado a aquellos que no tenían buen rendimiento dentro del campo de juego y que con sus actitudes no favorecían a la buena relación del grupo.

Finalmente se puede concluir que el deporte no es solo una manera de mantener una vida sana para reducir riesgos de salud, sino que también es una excelente herramienta que se puede utilizar para la enseñanza de los valores. Se ha logrado demostrar en diferentes estudios como el de Folleco Calixto et al. (2025), que la participación de jóvenes en proyectos deportivos comunitarios está asociada con una mayor percepción del respeto y la promoción de los derechos humanos. Por lo que puede ser una forma de reforzar la educación de los valores en todos aquellos interesados en llevar una vida activa de la mano con el deporte.

Retomando la importancia de los entrenadores, se puede destacar que cada uno tiene perfiles distintos, unos son más autócratas y al contrario, otros más demócratas. Todo depende de la formación de cada uno, como Gamonales et al. (2019) comenta, la experiencia como jugador o el propio interés por formarse, así como los requerimientos para ejercer la profesión son claves para generar perfiles concretos y polifacéticos.

Sería ideal que todos aquellos que se dediquen al entrenamiento deportivo, obtengan la mayor formación académica posible. Comenta Gómez-Millán et al. (2020) en su estudio realizado con el Leadership Sport Scale (LSS-3), creado tomando como base el Modelo Multidimensional de Liderazgo de Chelladurai y Saleh (1980), que se han encontrado diferencias en el empleo de las diferentes conductas de liderazgo en función del nivel educativo para el empleo de conductas de corte autocrático: aquellos entrenadores con menor nivel educativo hacían más empleo de conductas autocráticas que aquellos con mayor nivel educativo.

Para tener mejores resultados y llegar al objetivo deseado de formar buenos deportistas y fortalecer sus valores personales, se requiere evaluar de alguna manera las necesidades y preferencias de los sujetos. De esta forma se pueden obtener los resultados requeridos para adaptar la capacitación de los entrenadores a las necesidades cambiantes de los deportistas. Como rescata Sebastián Feu et al. (2023) en su trabajo, si los jugadores de fútbol valoran estilos más democráticos, los resultados obtenidos muestran que la juventud de los entrenadores, junto a una mayor formación académica y deportiva; son aliados idóneos para dar respuesta a esa demanda. Con lo que se puede concluir que es de vital importancia el continuar actualizando y adaptando las capacitaciones de los entrenadores deportivos.

Metodología

El presente estudio lleva por objetivo evaluar el impacto de la práctica constante del fútbol de 53 universitarios asociación sobre sus valores y estilo percibido de liderazgo de su entrenador, durante un periodo académico acompañado de competiciones de nivel semiprofesional.

El instrumento evaluar la presencia e importancia de los valores personales y sociales en estudiantes universitarios que practican fútbol asociación tales como; responsabilidad, respeto, solidaridad, justicia y equidad, la escala likert consta de cinco opciones 1 = Totalmente en desacuerdo | 2 = En desacuerdo | 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4 = De acuerdo | 5 = Totalmente de acuerdo, las cuales deben expresarse para 10 situaciones planteadas a los jugadores.

Así mismo se les administró un instrumento para evaluar la percepción de liderazgo ejercido por su entrenador, siendo esta la escala de liderazgo para deportes "LSS" (chelladurai y saleh, 1980) adaptado para deportes de conjunto por Gómez J., y Quintana L., (2013). La cual consta de 40 ítems y se da respuesta con la escala likert de; 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre a las situaciones expresadas.

Los datos fueron recabados por vía digital, donde se les invitó a los 53 jugadores del Atlético FEFUV a que dieran respuesta, con el objetivo de recolectar datos que contribuyan al desarrollo y análisis de la investigación, por ello se les invitó cordialmente a responder los instrumentos y se les mencionó que su participación es completamente voluntaria y anónima y la información compartida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

Los datos fueron recabados en un lapso de 2 semanas, la primera para obtener la información de los n=53 jugadores que dieron respuesta a la escala de valores y en la segunda se obtuvieron las repuestas del LSS n=17, todos fueron procesados en el software Jamovi versión 2.3, donde se utilizó estadística descriptiva para obtener los promedios, desviación estándar, así como la varianza, posteriormente se hizo estadística inferencial con la prueba X², marcando un nivel de significancia en p=0.05.

Resultados

En la tabla 1 se encuentra la edad de un total de 53 sujetos, la cual muestra una media de 23.53±4.00, así mismo se pueden leer las expresiones sobre cómo es que se sienten previo al último juego en el que participaron con el equipo, donde la media en todas ellas es estar "De acuerdo" con valores 4.

Tabla 1., Estadísticos Descriptivos de la edad

	N	Media	±	Varianza
Edad	53	23.53	4.00	16.02
ME HE SENTIDO BIEN Y EN BUEN ANIMO	53	4.21	0.92	0.86
HE ESTADO DESPIERTO Y LEENO DE ENERGIA	53	4.02	0.86	0.75
HE ESTADO CALMADO Y RELAJADO	53	4.09	0.88	0.77
HE ESTADO ACTIVO Y ME HE SENTIDO CAPAZ DE HACER COSAS	53	4.25	0.83	0.68
MI VIDA HA ESTADO LLENO DE COSAS QUE ME INTERESAN	53	4.25	0.89	0.80

En la tabla 2, se encuentran los datos obtenidos de las respuestas brindadas por los 53 sujetos participantes, donde la expresión de "cumplir con responsabilidad..." y "asumir las consecuencias..." los cuales son parte del valor de la "responsabilidad" se obtiene que los jugadores expresan estar de "acuerdo" con un promedio de 4.40 ± 0.59 y 4.49 ± 0.60 respectivamente.

Tabla 2., estadísticos descriptivos de la escala de Valores-Responsabilidad

	N	Media	$\pm$	Varianza	Shapiro-Wilk	
					W	P
Cumplo con responsabilidad...	53	4.40	0.59	0.35	0.74	0.001
Asumo consecuencias...	53	4.49	0.60	0.37	0.71	0.001

En la tabla 3, se observan los resultados para el valor de "respeto", donde los integrantes del equipo mencionan que "trato con cortesía..." estar de acuerdo con un promedio de 4.74 ± 0.48 con una varianza de 0.35. sin embargo "acepto las decisiones del árbitro..." tiene una media de 3.85 ± 0.92 y una varianza de 0.37, lo que se traduce en ocasiones estar de acuerdo y otras no estar de acuerdo.

Tabla 3., estadísticos descriptivos de la escala de Valores-Respeto

	N	Media	$\pm$	Varianza	Shapiro-Wilk	
					W	p
Trato con cortesía...	53	4.74	0.48	0.23	0.564	0.001
Acepto las decisiones del árbitro...	53	3.85	0.92	0.86	0.862	0.001

La tabla 4 muestra los datos del valor de "solidaridad" donde el "apoyo a mis compañeros..." y "participo en actividades..." tienen un promedio de 4.38 ± 0.62 con una varianza de 0.39, y de 4.19 ± 0.78 y una varianza de 0.61 respectivamente.

Tabla 4., estadísticos descriptivos de la escala de Valores-Solidaridad

	N	Media	$\pm$	Varianza	Shapiro-Wilk	
					W	P
Apoyo a mis compañeros...	53	4.38	0.62	0.39	0.75	0.001
Participio en actividades...	53	4.19	0.78	0.61	0.81	0.001

Para el valor de "justicia", se encontraron resultados importantes, los cuales se pueden observar en la tabla 5, donde "creo en el trato equitativo..." con un promedio de 4.57 ± 0.53 (De acuerdo) y una varianza de 0.28 y "denuncio o me opongo..." con una media de 3.91 ± 1.06 (ni de acuerdo ni en desacuerdo).

Tabla 5., estadísticos descriptivos de la escala de Valores-Justicia

	N	Media	$\pm$	Varianza	Shapiro-Wilk	
					W	P
Creo en el trato equitativo...	53	4.57	0.53	0.28	0.67	0.001
Denuncio o me opongo...	53	3.91	1.06	1.12	0.85	0.001

Por último, los resultados del valor de "equidad" mostrados en la tabla 6, nos indica que los jugadores califican en promedio similares para "valoro la igualdad..." y "reconozco la diversidad..." con valores en promedio de 4.55 ± 0.57 con una varianza de 0.32 y 4.60 ± 0.56 y una varianza de 0.32 respectivamente.

Tabla 6., estadísticos descriptivos de la escala de Valores-Equidad

	N	Media	$\pm$	Varianza	Shapiro-Wilk	
					W	p
Valoro la igualdad...	53	4.55	0.57	0.32	0.69	0.001
Reconozco la diversidad...	53	4.60	0.56	0.32	0.66	0.001

Se continuó con el análisis a través de la prueba r de Pearson, con la finalidad de verificar la relación lineal entre los valores de los jugadores, por lo que al término de la prueba r se encontró que; existe una correlación positiva, moderada y significativa entre la "responsabilidad" y el "respeto" con una $r=0.511$ y una p valor=0.001. así mismo, se encontró una relación lineal positiva, moderada y significativa entre el valor de la "solidaridad" con la "justicia" con una $r=0.609$ y una p valor=0.001, se indagó la correlación entre el "respeto" y la "equidad" y el resultado nos da una relación positiva, alta y significativa, con una $r=0.680$ y una $p=0.001$.

Dentro del estudio se aplicó la escala de liderazgo percibido por los jugadores hacia su entrenador, donde los datos mostrados en la tabla 7 nos arrojan que las dimensiones que se evaluaron se comportan de la siguiente manera, la dimensión de "entrenamiento/instrucción"

La tabla 7 muestra los valores obtenidos de las dimensiones en las que se divide la escala de liderazgo percibido, comenzando por la puntuación de "Entrenamiento/instrucción" con una media de 4.35 ± 0.47 lo que los ubica en puntuación "deficiente", la segunda dimensión tiene como nombre "Conducta democrática" con media de 3.81 ± 0.78 lo que significa calificación "regular", para la "Conducta autocrática" se obtuvieron valores promedio de 3.10 ± 0.76 , calificación que perciben los jugadores hacia su entrenador como "regular", en cuanto al "Apoyo social" tiene una media de 3.92 ± 0.48 lo que de igual forma le da la nota de "regular" y finalizando con "Feedback positivo" con una media de 4.06 ± 0.74 lo que la percepción es "deficiente".

Tabla 7., escala de liderazgo - descriptivas

	N	Media	$\pm$	Varianza	Shapiro-Wilk	
					W	p
PUNTUACIÓN ENTRENAMIENTO/INSTRUCCIÓN	19	4.35	0.47	37.6	0.911	0.076
PUNTUACIÓN CONDUCTA DEMOCRÁTICA	19	3.81	0.78	49.6	0.926	0.144
PUNTUACIÓN CONDUCTA AUTOCRÁTICA	19	3.10	0.76	14.5	0.952	0.431
PUNTUACIÓN APOYO SOCIAL	19	3.92	0.48	15.2	0.951	0.408
PUNTUACIÓN FEEDBACK POSITIVO	19	4.06	0.74	13.1	0.929	0.169

Se buscó la relación lineal entre las dimensiones del estilo de liderazgo percibido de los jugadores hacia su entrenador a través de la prueba r de Pearson, donde se obtuvieron los siguientes resultados; la dimensión de "entrenamiento/instrucción" se correlaciona de manera positiva, con una magnitud moderada y significativa con la de "conducta democrática" con un $r=0.496$ y una $p=0.031$, al igual que el "apoyo social" con el "entrenamiento/instrucción" con una correlación positiva, magnitud moderada y significativa, con una $r=0.547$ y una $p=0.015$, al realizar la prueba de relación lineal entre el "feedback positivo" y el "apoyo social", se encontró un $r=0.793$ con una $p=0.001$, lo que significa una correlación positiva con una magnitud alta y significativa.

Al igual se generó el análisis con la prueba χ^2 para determinar si la percepción de liderazgo del entrenador se comportaba de manera diferente y estadísticamente significativa por la posición de los jugadores, encontrando que; los porteros perciben el "entrenamiento/instrucción" con diferencias significativas en relación con los delanteros $p=0.012$, mientras que los defensas y mediocampistas perciben de manera diferente y significativa el "feedback positivo" con una $p=0.001$, por otro lado, los delanteros evidencian diferencias significativas $p=0.023$ en relación a los defensas en la "conducta autocrática" y por último, se encontraron diferencias significativas $p=0.011$ entre la percepción de los porteros con los mediocampistas en la dimensión de "conducta democrática".

Discusión

Al término del análisis estadístico, podemos mencionar que los resultados encontrados coinciden con Johnson y Aduriz (2022) los cuales comentan en su estudio que el deporte es una gran herramienta para la educación ética donde la persona puede experimentar el valor moral de forma subjetiva donde la misma persona reconoce su valor moral por medio de una autoevaluación, e intersubjetiva en la cual el valor moral es reconocido a partir de las acciones y actitudes que aprecian las personas con las que interactúan durante la práctica deportiva. Tomando en cuenta lo anterior, los jugadores de Atlético FEFUV en la cual realizan una autoevaluación de sus acciones dándose cuenta de que si cumplen o no con los valores planteados en la investigación, por lo que reconocen su valor moral, como Johnson y Aduriz plantean.

En el estudio de Calixto, L. et al; (2025) se da a conocer que la participación de los jóvenes en programas deportivos comunitarios estuvo asociada con una mayor percepción del respeto y promoción de derechos humanos tal y como lo es el Atlético FEFUV, al ser un club deportivo comunitario, por los resultados obtenidos, se puede dar evidencia que los jugadores ejercen valores dentro del campo de juego y en su vida cotidiana, por lo tanto, los resultados se asocian a lo planteado por los autores.

Con relación a los resultados del estilo de liderazgo percibido por lo jugadores de su entrenador, se encontraron niveles regulares y deficientes en algunas de las dimensiones por lo que para ellos es de importancia la cercana relación y buena comunicación entre entrenador y jugador.

De igual manera coincidieron en que tanto en su vida cotidiana como en los entrenamientos, brindan apoyo a sus compañeros cuando surge algún problema, por lo anterior se confirma lo propuesto por Obispo Díaz, B. (2022) el cual indica que los alumnos universitarios y maestros consideran que es a través del ejemplo es como mejor se enseña y se aprenden los valores personales y profesionales.

Por otro parte, Alcayde, M. et al; (2022) comentan que a pesar de que los padres son los principales encargados de la educación ética de sus hijos, se recomienda que los entrenadores tomen conciencia sobre la importancia que tiene su rol en el fomento de valores a través de la práctica deportiva y es algo que los jugadores del atlético FEFUV confirman al obtenerse niveles regulares en las dimensiones de apoyo social y conducta democrática, dando importancia a que los entrenadores son parte fundamental en el desarrollo de los futbolistas y el ejemplo del entrenador es crucial para la enseñanza en valores, por lo que la capacitación en aspectos axiológicos de ellos son de suma importancia.

Conclusiones

Finalmente podemos concluir que; el deporte es una excelente herramienta para la enseñanza y/o reforzamiento de los valores personales, ya que es de fácil acceso y al pertenecer a un equipo se cuenta con un ejemplo a seguir como lo son los entrenadores, los cuales tienen la tarea de adaptarse a las necesidades y preferencias de los deportistas para de esta manera facilitar la enseñanza con ética, respeto, compromiso, igualdad, equidad y disciplina.

Así mismo, es importante destacar que la percepción en el estilo de liderazgo de un entrenador de un equipo de universitarios estará determinada con la posición que jueguen, dado que se encontraron diferencias estadísticamente significativas con dicha percepción, lo que lleva a que los entrenadores conozcan como sus jugadores perciben su liderazgo y con ello tener una comunicación efectiva que los acerque al éxito deportivo.

Referencias Bibliográficas

Alcayde, M. I., Lazarraga, P. C., & Barrero, A. M. (2022). El fútbol como recurso educativo en el deporte formativo de la provincia de Sevilla. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 488-494.

Alcayne, M. I., Lazarraga, P. C., & Barrero, A. M. (2023). Los valores del fútbol formativo en la educación deportiva actual. *Una revisión sistemática. Journal of Sport and Health Research*, 15(2).

Calixto, L. J. F., Navarrete, L. P., Calixto, S. E. M., & Sarco, S. J. V. (2025). El deporte como plataforma para la promoción de los derechos humanos y la lucha contra la desigualdad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (68), 410-418.

Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, G. K. (2017). Mastery, performance and self-esteem goals in university students: Analysis of their behavioral sequences in a sport context. *Frontiers in Psychology*, 8, 1903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01903>

- Echeverría Echeverría, R., de Lille Quintal, M. J., Evia Alamilla, N., & Carrillo Trujillo, C. (2021). *Convivencia universitaria inclusiva, democrática y pacífica: de lo personal a lo institucional*. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 329-344.
- Feu, S., Blázquez Manzano, A., & Gutiérrez Caballero, J. M. (2023). *Liderazgo autoritario y flexible en la planificación y toma de decisiones de entrenadores de fútbol en España*. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(1), 234-247.
- Fransen, K., Haslam, S. A., Steffens, N. K., Mallett, C. J., Peters, K., & Boen, F. (2015). *Believing in "us": Exploring leaders' capacity to enhance team confidence and performance by building a sense of shared social identity*. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 21(1), 89–100. <https://doi.org/10.1037/xap0000033>
- Gamonales, J.M.; Gómez-Carmona, C.D.; Córdoba-Caro, L.G.; Ibáñez, S.J. (2019). *Influencia del perfil de entrenador en el diseño de las tareas en el fútbol*. *Estudio de caso*. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1):69-82.
- Gómez-Millán, M. R. B., & Esquivá, I. C. (2020). *Escala de liderazgo en entrenadores de fútbol: estudio psicométrico y descriptivo*. *Informació psicològica*, (119), 65-77.
- Jiménez Leonel, A. F. (2021). *Percepciones de niños, jóvenes y entrenadores del Club Grama Deportes de Ibagué, sobre la educación en valores mediante el fútbol base*.
- Johnson, F. N. M., & Arduiz, N. D. C. O. (2022). *Educación en valores por medio del deporte: Una perspectiva filosófica basada en Søren Kierkegaard*. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 887-892.
- Mendez, J. G. V. (2023). *La importancia de la enseñanza de valores en educación primaria*.
- Obispo Díaz, B. (2022). *La formación integral en el ámbito universitario: un estudio empírico sobre la importancia de los valores y las actitudes ético-profesionales*.
- Palacio, E. S., Recuero, J. A., Moreno, A. M., & Duarte, M. M. (2020). *Autocontrol, el antídoto contra la violencia en el deporte*. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 15(3), 135-139.
- Partida Ochoa, Andrea, Rodríguez Martínez, María del Pilar, & Caballero Blanco, Pablo Jesús. (2022). *Más allá del fútbol: impacto de un programa de desarrollo positivo en la transferencia de habilidades para la vida*. *Sinéctica*, (59), e1406. Epub 13 de febrero de 2023. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-007)
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.