

Congreso de Educación Física y Ciencias

14º Argentino, 9º Latinoamericano, 1º Internacional

18 al 23 de octubre y del 1 al 4 de diciembre 2021

Habilidades Deportivas y Conocimiento

Santiago Marengo

Profesor de Educación Física, IPEF, Córdoba, Argentina

E-mail: santima5@hotmail.com

Resumen

La literatura especializada en la enseñanza deportiva ofrece diversos marcos teórico-conceptuales. Uno de ellos, aquí denominado “ludomotricista”, se ocupa del conocimiento implementado por los agentes en la práctica deportiva, más precisamente en la comprensión teórica implicada en el mismo. El objetivo del presente trabajo es analizar críticamente las implicancias filosóficas de esta focalización en la comprensión teórica. Para ello, analizo el marco en cuestión a la luz del debate filosófico entre “intelectualistas” y “anti-intelectualistas” de las habilidades. Como resultado, muestro que este soslaya el comportamiento propio de las acciones habilidosas, lo cual justifica la atribución de habilidad a sujetos que podrían no comportarse habilidosamente.

Palabras clave: habilidades deportivas, conocimiento, enseñanza deportiva

Introducción

La literatura especializada en la enseñanza deportiva ofrece diversos marcos teórico-conceptuales¹. Uno de ellos es el que aquí denomino ludomotricista² (Ardá Suárez et al., 2007; Antón García, 1998; Devís Devís & Peiró Velert, 1997; Riera Riera, 1995; entre otros). Una de las temáticas abordadas por estos textos es el conocimiento implicado en las acciones propias de la práctica deportiva. Al hacerlo, generalmente sugieren didácticas similares entre sí, focalizadas en la comprensión teórica o conceptual de los aprendices y sustentadas en un conjunto homogéneo de supuestos, conceptos y teorías. El objetivo del presente trabajo es analizar críticamente las implicancias filosóficas de esa focalización tan puntual en ese tipo de comprensión. Para ello, caracterizo el marco ludomotricista a la luz del debate entre “intelectualistas” (Stanley & Krakauer, 2013; Stanley & Williamson 2001) y “anti-intelectualistas” (Dickie, 2012; Ryle, 1949) de las habilidades. Concretamente, ofrezco razones para suscribir dicho marco a un punto de vista intelectualista y señalo los aspectos del conocimiento implicado en las habilidades (las deportivas incluidas) que este último soslaya. Mi hipótesis es que el marco ludomotricista, al igual que el intelectualismo de las habilidades, soslaya el comportamiento implicado en estas últimas y, consecuentemente, habilita la atribución de habilidad a sujetos que podrían no comportarse como habilidosos.

En lo que sigue, primeramente expongo los diferentes posicionamientos del mencionado debate, luego indico algunos elementos del marco ludomotricista que habilitan su suscripción al intelectualismo y finalmente señalo los aspectos de las habilidades soslayados por este último.

¹ Por marco teórico-conceptual entiendo un conjunto de conceptos, descripciones teóricas y supuestos compartidos respecto de un tema particular, en este caso, la enseñanza de los deportes.

² Denomino ludomotricista a este marco porque los textos que lo conforman generalmente definen los deportes como un tipo particular de juego motor, esto es, un juego caracterizado por requerir acciones en las cuales se moviliza el aparato motor.

El intelectualismo de los ludomotricistas

Tanto intelectualistas como anti-intelectualistas coinciden en asumir que las habilidades (las deportivas incluidas) son la puesta en práctica de un conocimiento acerca de cómo hacer algo o “saber cómo” (*know how* en inglés). No obstante, mantienen discrepancias respecto del vínculo entre dicho conocimiento y el comportamiento habilidoso (*abilities* en inglés), esto es, el conjunto de acciones calificables como habilidosas. En términos muy generales, los primeros consideran que el saber cómo es independiente del comportamiento habilidoso del agente y los segundos, por el contrario, que este es en sí mismo el comportamiento habilidoso.

Siendo más preciso, el punto de vista intelectualista defiende que saber cómo hacer Ω implica algún conocimiento proposicional acerca de algún modo de hacer Ω . Ello, a su vez, implica que el agente tenga acceso a alguna descripción (una “receta”) acerca de al menos un comportamiento en el cual se instancie Ω . Bajo estos criterios, los intelectualistas distinguen taxativamente entre aquello que compete al conocimiento y aquello que compete al comportamiento del agente. La siguiente cita de Stanley y Williamson (2001, p. 6) es muy ilustrativa al respecto:

Es falso que las atribuciones de saber cómo atribuyen también habilidades³ [...]. Por ejemplo, una instructora de esquí puede saber cómo realizar una determinada maniobra compleja, sin poder realizarla ella misma. Del mismo modo, un maestro pianista que pierde ambos brazos en un trágico accidente automovilístico aún sabe tocar el piano. Sin embargo, ha perdido la capacidad de hacerlo (mi traducción).

Los anti-intelectualistas, por su parte, identifican el saber cómo con el comportamiento habilidoso. Es decir, sostienen que saber cómo hacer Ω es instanciar Ω en acciones. Quizás el máximo exponente de este punto de vista sea Ryle (1949), quien postuló la célebre distinción entre saber cómo y saber qué (conocimiento proposicional o teórico). De ese modo, el autor identificó el tipo de conocimiento particular que le compete a las habilidades (el saber cómo)

³ Del inglés “abilities”, no del inglés “skills”. El primero suele hacer referencia al conjunto de movimientos controlados que puede producir un agente, mientras que el segundo hace referencia a la acción que puede producir un agente.

y lo diferencio del tipo de conocimiento que le compete a la especulación teórica (el saber qué).

Al intentar vincular el marco ludomotricista a uno de los dos posicionamientos acerca de las habilidades expuestos arriba, creo que la balanza se inclina hacia el lado intelectualista. Quizás el elemento que más habilita esta especulación sean las didácticas ofrecidas en este marco, las cuales enfatizan en promover la comprensión teórica o conceptual de esos aspectos. Esto es, orientan la práctica educativa hacia la enseñanza de aspectos más bien aprehensibles teóricamente, tales como algunos principios tácticos propios de un conjunto de deporte o el tipo de acciones que resultan adecuadas en función de la estructura reglamentaria de estos. Además, suelen proponer actividades declarativas, consistentes en la descripción (escrita u oral) de las acciones producidas durante el juego o de la estructura a la cual dan lugar los diferentes reglamentos deportivos.

Esa manera de encarar la enseñanza deportiva es generalmente adrede. Esto es, los ludomotricistas critican el énfasis de los abordajes clásicos (e.g. Batalla, 2000; Oña Sicilia et al., 1999; Ruiz Pérez, 1995) en los aspectos comportamentales de las habilidades deportivas. Principalmente señalan que estos últimos centran sus didácticas en las técnicas de movimiento y no en la comprensión del juego, la cual implica aspectos tácticos y estratégicos. En contrapartida, los ludomotricistas enfatizan en los aspectos no comportamentales de la práctica deportiva, por ellos mismos vinculados a la comprensión teórica del juego.

Para ilustrar lo expuesto arriba, a continuación analizaré el trabajo de Devís Devís (1997) como un caso representativo. El caso es muy paradigmático porque exhibe algunas reflexiones acerca del conocimiento implicado en la práctica deportiva, sustentadas en la distinción ryleana entre saber cómo y saber qué o, en los propios términos del autor, entre conocimiento práctico y conocimiento teórico.

Devís Devís sostiene que la práctica deportiva exige un conocimiento práctico. Este último, según el autor, consiste en un tipo de razonamiento que va desde la intención hacia la acción.

Hasta aquí, podría considerarse que asume un posicionamiento ryleano. No obstante, se aleja de este posicionamiento al proponer que hay dos “sentidos” de conocimiento práctico: uno fuerte y otro débil. El primero referido a la capacidad del agente para comportarse habilidosamente, sumada a la de identificar y describir las acciones que involucra tal comportamiento. El segundo referido a su capacidad para comportarse habilidosamente, aunque, en este caso, sin la de identificar y describir dichas acciones. Luego de introducir esa distinción entre sentidos del conocimiento práctico, Devís Devís señala que el primero es preferible al segundo dado que, sostiene, es el que guía la acción y por lo tanto se corresponde con un mayor grado de comprensión que el otro. Es precisamente esta importancia dada al conocimiento teórico lo que a mi entender vincula el punto de vista epistemológico subyacente a esta posición acerca de la enseñanza de los deportes con el intelectualismo de las habilidades.

Las especulaciones epistemológicas de Devís Devís, las cuales lo llevan a enfatizar en la importancia de la comprensión teórica del juego, se traducen en sugerencias didácticas que van en esta misma línea. Concretamente, en la propuesta de actividades en las cuales los aprendices deben describir, analizar y reflexionar acerca de las acciones implementadas o a implementar en la práctica deportiva. Quizás el ejemplo más paradigmático de este tipo de actividades sea la propuesta de hacer “pausas de reflexión” en medio la práctica deportiva. Esto es, interrumpir el juego para que los participantes se reúnan, dialoguen y justifiquen sus acciones o expliquen y expongan cuáles serían las más adecuadas a implementar una vez se reanude la práctica. Es más, el autor sugiere a los docentes guiar esos diálogos a través de preguntas que enfatizan en los aspectos tácticos y estratégicos a considerar según las características del deporte practicado. En otras palabras, y con la finalidad de hacer notar el vínculo de este posicionamiento con el intelectualismo de las habilidades, el autor sugiere implementar un juego de preguntas, respuestas, justificaciones, etc. con la finalidad de que los aprendices comprendan cómo actuar, sin actuar y a través de la especulación teórica.

Si las razones expuestas arriba resultan convincentes para suscribir el marco ludomotricista a un intelectualismo de las habilidades, entonces el primero es susceptible de ser defendido o

criticado según las virtudes y los problemas, respectivamente, del segundo. Entre los principales problemas del modo intelectualista de ver las cosas (en el presente trabajo no abordaré sus virtudes por cuestiones de espacio) se encuentra el hecho de correr del centro de la escena al comportamiento implicado en las habilidades. Este corrimiento resulta problemático porque conlleva algunas consecuencias absurdas. Una de ellas, señalada por Fridland (2021), es que justifica atribuciones de habilidad a sujetos que no actuaron, actúan o actuarán habilidosamente. Más concretamente, bajo el punto de vista intelectualista podría atribuírsele habilidad a alguien que demuestra comprensión teórica acerca de una serie de procedimientos propios de una acción habilidosa, aunque jamás haya manifestado o manifieste algún comportamiento habilidoso. Retomando el caso de la instructora de esquí señalada en la cita de Stanley y Wiliamson expuesto arriba, los intelectualistas dirían que ella sabe cómo esquiar a pesar de no ejecutar las acciones correspondientes, solo porque describe muy bien cómo se esquía. Es decir, su capacidad para describir procedimientos serían suficientes para considerar que tiene la habilidad en cuestión.

Lo problemático del intelectualismo se hace más notable aun cuando se señala, tal como lo hace Fridland, aquello en lo cual los anti-intelectualistas aciertan: sostener la idea de que el conocimiento implicado en las habilidades y los comportamientos habilidosos están naturalmente conectados entre sí. Esto es, los anti-intelectualistas le otorgan al comportamiento habilidoso el rol central que evidentemente tiene cuando atribuimos habilidad a alguien. Bajo estos términos, la instructora de esquí no demuestra saber cómo esquiar, sino, en todo caso, saber describir cómo esquiar. Para considerar que sabe cómo esquiar, será necesario que esquíe con éxito (seguramente más de una vez).

Consideraciones finales

Algunos elementos del marco teórico-conceptual ludomotricista habilitan la suscripción de este último a un punto de vista intelectualista de las habilidades. Al exponerlos se manifiesta

un problema filosófico, inherente al intelectualismo, en aquel marco: justificar el absurdo de atribuir habilidad a un sujeto que no exhibe en la práctica comportamientos habilidosos.

Esta conclusión surge de una especulación filosófica acerca de la teoría del conocimiento subyacente al marco ludomotricista. No obstante, puede abrir discusiones acerca de cuestiones prácticas concretas, tales como la pertinencia de didácticas basadas en la instrucción y descripción de los procedimientos para actuar en la práctica deportiva o de los exámenes escritos u orales dedicados a evaluar el grado de conocimiento teórico de los aprendices.

Bibliografía

- Antón García, J. L. (1998). Balonmano: Táctica grupal ofensiva : concepto, estructura y metodología. Gymnos.
- Ardá Suárez, T., Casal Sanjurjo, C. A., Anguera Argilaga, M. T., & Rico Díaz, J. (2007). Metodología de la enseñanza del fútbol. Paidotribo.
- Batalla, A. (2000). Habilidades motrices. INDE.
- Devís Devís, J., & Peiró Velert, C. (1997). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificado* (Vol. 103, pp. 161-184). INDE.
- Dickie, I. (2012). Skill Before Knowledge. *Philosophy and Phenomenological Research*, 85(3), 737-745. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2012.00638.x>
- Fridland, E. (2021). The nature of skill: Functions and control structures. En *The Routledge Handbook of Philosophy of Skill and Expertise* (Ellen Fridland y Carlotta Pavese, pp. 245-257). Routledge.

- Oña Sicilia, A., Martínez Marín, M., Moreno Hernández, F., & Ruiz Pérez, L. M. (1999). *Control y aprendizaje motor* (Oña Sicilia, A.). Síntesis.
- Riera Riera, J. (1995). Estrategia, táctica y técnica deportivas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 39, 45-56.
- Ruiz Pérez. (1995). *Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Gymnos.
- Ryle, G. (1949). Knowing How And Knowing That. En *The concept of mind* (pp. 25-61). Barnes & Noble.
- Stanley, J., & Krakauer, J. W. (2013). Motor skill depends on knowledge of facts. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00503>
- Stanley, J., & Williamson, T. (2001). Knowing How: *Journal of Philosophy*, 98(8), 411-444. <https://doi.org/10.2307/2678403>