

## LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES EN LA ESCUELA Y EL ESTABLECIMIENTO DEL CONTRATO LÚDICO

### THE PRESENTATION OF MOTOR TASKS AND THE ESTABLISHMENT OF LUDIC CONTRACT

Javier Gil Quintana (España)

Becario del Programa para la Formación del Personal Investigador del Gobierno Vasco

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

javigk@hotmail.com

Fecha recepción: 2-12-11

Fecha aceptación: 8-5-12

#### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo mostrar la importancia de la presentación de las tareas motrices en la asignatura de educación física para el desarrollo en el alumnado de “un código de comportamientos que concierne a aspectos muy importantes de la vida social” (Parlebas, 2001, p. 98). Nos referimos a las diferentes formas en las que los niños y niñas se vinculan a las tareas motrices, a partir de los aspectos del reglamento o de la lógica interna mencionada. Estamos hablando del establecimiento del contrato lúdico.

Hemos realizado una observación participante en el Colegio Público Mediterrani de Meliana (Valencia), para captar en el contexto específico si en el discurso del docente están presentes o ausentes las cuatro variables de la lógica interna: el espacio, el tiempo, los objetos y las relaciones, y cómo influye esto en el proyecto educativo de la asignatura.

Los resultados demuestran que en esta escuela el docente tiende a encomendar las actividades con toda la reglamentación, por lo que tiende a evitar los efectos inesperados provocados por los alumnos y a que estos acepten la obligación legitimada y el compromiso colectivo.

**Palabras clave:** educación física, contrato lúdico, lógica interna, tarea motriz.

#### Abstract

The objective of this article is to show the importance of the motor tasks presentation in the physical education subject, to develop “a code of behaviors concerning important aspects of social life” (Parlebas, 2001, p. 98). We talk about the different ways in which the students link to motor tasks, based on aspects of the mentioned regulation of internal logic. We are talking about the establishment of ludic contract.

We conducted a participatory observation in the Public School Mediterrani in Meliana (Valencia), to capture in the specific context if in teacher’s speech are present or absent the four variables of internal logic: space, objects, time and relationships, and what skills are enhanced of the students.

The results show us that, in this school teacher tends to entrust all aspects of regulation, so he tends to avoid unexpected effects caused by students and this way they accept the obligation legitimate by teacher.

**Key words:** physical education, ludic contract, internal logic, motor task.

#### Introducción

La escuela es un agente social cuya función es proporcionar a los sujetos a los que se dirige un proceso de interiorización de la cultura para convertirlos en parte constituyente de la misma. Esta labor, que “consiste en una socialización metódica” (Durkheim, 1974, p. 53), está organizada en una serie de tareas y competencias que dan coherencia a su finalidad pedagógica. La educación física es una de las asignaturas que forman parte de este proyecto, contribuyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la realización de unas tareas motrices concretas.

Las tareas motrices, como “conjunto objetivamente organizado de condiciones materiales y de obligaciones que define un objetivo cuya realización requiere la intervención de las conductas motrices de uno o más participantes” (Parlebas, 2001, p. 441), poseen una reglamentación determinada, una lógica interna, o un “sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (2001, p. 302). Sus características

marcan las posibilidades y las obligaciones de los jugadores al llevar a cabo la tarea motriz en función de cuatro aspectos: el espacio, el tiempo, los objetos y las relaciones. Por ejemplo, la lógica interna establece cuáles deben ser las dimensiones de los lugares y el material utilizado, la puntuación exacta para la victoria, o el tipo de contacto entre dos adversarios de una situación motriz.

La elección de los aspectos de la lógica interna es primordial en la asignatura de educación física, ya que “orienta intensamente las conductas motrices de los jugadores” (Parlebas, 2001, p. 304). Por ello, una intervención educativa que desee influir en unas determinadas conductas motrices del alumnado, debe comenzar con la elección, por parte del profesor, de la lógica interna de las tareas motrices.

De la misma manera, debido a la complejidad y globalidad del proyecto educativo y a la responsabilidad de los docentes para y con el alumnado, es elemental que elijan, no sólo los aspectos de la reglamentación, sino también la manera de presentarlos, con el objetivo de que “las intenciones educativas se hagan realidad” (Contreras, 1998, p. 87). Este tema ha sido muy estudiado en el campo de la pedagogía y de la educación física. Autores como Muska Mosston (1978) o Sánchez Bañuelos (2003) entre otros, han proporcionado abundante bibliografía en torno a la noción de los estilos de enseñanza y a sus posibilidades educativas.

A pesar de la indudable relevancia de estas estrategias metodológicas, que se refieren al aprendizaje desarrollado a través de la comunicación profesor-alumnado, la presente investigación se va a centrar en la presentación de las tareas pero respecto a la relación alumnado-tarea. Es decir, en las capacidades que desarrollan los niños y niñas al vincularse con los elementos de la reglamentación de las actividades. En otras palabras, estamos hablando del establecimiento del contrato lúdico.

El contrato lúdico es el “acuerdo explícito o tácito que vincula a un juego a quienes participan en el mismo, fijando o cambiando su sistema de reglas” (Parlebas, 2001, p. 94). Se trata de un pacto libre y colectivo mediante el cual los jugadores adoptan “un sistema concreto de obligaciones, (...) que define el ámbito de acción en el que los participantes podrán y deberán moverse” (2001, p. 95).

En otras palabras, el contrato lúdico es el acuerdo previo a la realización de la tarea. Mientras que la ejecución de las tareas con su lógica interna correspondiente, desarrolla unas conductas motrices determinadas, el establecimiento del contrato lúdico hace que el alumnado interiorice “un código de comportamientos que concierne a aspectos muy importantes de la vida social, como las formas de comunicación e intercambio, tipos de relación con el cuerpo, concepción del éxito y relación con las reglas y la autoridad” (Parlebas, 2001, p. 98). Es decir, el contrato lúdico hace a los participantes formar parte de un compromiso, en el que la regla es “la condición necesaria para una práctica colectiva en armonía y para la expresión motriz personal” (2001, p. 97).

El establecimiento del contrato lúdico puede llevarse a cabo de diferentes formas. Puede ocurrir, como en el caso de los espectáculos deportivos como la liga nacional de fútbol, que los participantes conozcan de antemano todos los aspectos de la reglamentación: el estadio de juego, el tiempo que dura el encuentro, las especificidades de los objetos y el tipo de cooperación y oposición que deben realizar. En este caso, cada jugador se vincula a la tarea de manera que se familiariza con el compromiso colectivo y “con la obligación legitimada” (Parlebas, 2001, p. 97).

Esta forma de contrato lúdico contribuye a “suprimir los efectos perversos” (Boudon, 1977, p. 5), es decir, los posibles efectos colectivos e irracionales, previsibles desde un principio por las reglas, pero que generan situaciones indeseables debido a comportamientos individualistas. Por ejemplo, podemos ver este suceso en el juego de Pelota Sentada, en el que las normas permiten cooperar y oponerse al mismo tiempo. Los efectos perversos aparecen cuando los jugadores, a voluntad propia, deciden golpear a aquellos que habían liberado o viceversa, convirtiendo los acuerdos entre los participantes en situaciones ambivalentes y paradójicas. Por lo tanto, esta forma de contrato lúdico establecida por los participantes, les obliga a aceptar unos compromisos concretos para prevenir “contra los abandonos o los actos ligados a intereses superficiales” (Parlebas, 2001, p. 96), que “constituyen una de las causas fundamentales de los desequilibrios y cambios sociales” (Boudon, 1977, p. 5).

Por otra parte, podemos ver otra forma de contrato lúdico por ejemplo al realizar una danza en el recreo, en la que los participantes pueden elegir las variables de la lógica interna: el lugar del patio, la duración del baile, si utilizan o no material, o si van a realizarlo de manera individual o por parejas. En este caso podemos ver que las “reglas de realización son lábiles, constantemente revisables y siempre sometidas a la apreciación del practicante aislado o del grupo que actúa en común” (Parlebas, 1988, 45). Los jugadores deben decidir por ellos mismos el compromiso al que se adhieren, lo que les conlleva a ejercer “un poder instituyente (...), a cambiar la regla; a convertirse él mismo en legislador dentro de un grupo soberano” (2001, p. 97).

Si observamos las diferentes capacidades desarrolladas en cada tipo de contrato lúdico, vemos que ambas “siempre están presentes en la vida social” (Boudon, 1977, p. 5). Y además de eso, según Parlebas, en este proceso de vinculación de los participantes con las tareas “está precisamente el meollo del proceso de socialización”, ya que “conciernen a los fundamentos mismos de la construcción social” (2001, p. 97).

Por lo tanto, teniendo en cuenta el carácter socializador de la escuela y la contribución del contrato lúdico para el desarrollo de “algunas características etnomotrices más importantes de un grupo o de una sociedad” (2001, p. 98), nuestro objetivo es mostrar la influencia de la presentación de los aspectos de la lógica interna de las tareas motrices en la escuela, cómo el

alumnado se vincula a los diferentes aspectos de las actividades y que capacidades socializadoras desarrolla. Consideramos que esta herramienta puede ser muy útil para los profesionales de este ámbito, así como innovadora, ya que “en los campos sociológico y pedagógico, el juego no haya sido nunca, a lo que parece, examinado desde este ángulo” (Parlebas, 2001, p. 95).

### Método

Para la consecución del objetivo de esta investigación hemos optado por el método etnográfico para poder captar la significación de nuestro objeto en su contexto social determinado. Según Woods (1987, p. 21), los estudios etnográficos en la escuela permiten traer a la luz “capas de significación que permanecen ocultas a la observación superficial y que a menudo son diferentes de lo que se supone que son”. Esta metodología nos va a permitir observar de manera directa la presentación del profesor así como la vinculación del alumnado con las tareas en su contexto inmediato.

El centro estudiado se trata del Colegio Mediterrani de Meliana, en la provincia de Valencia. Posee 148 alumnos repartidos en una clase por cada uno de los seis cursos de educación primaria. Su elección se debe a varios aspectos. En primer lugar, su carácter público, debido a nuestro interés en conocer el tipo de intervención pedagógica en este tipo de escuelas que son mayoritariamente más frecuentadas en esta área geográfica. En segundo lugar, porque la etapa escolar es según Berger y Luckmann, “un momento clave en el proceso de socialización infantil” (2011, p. 172).

La observación participante es el principal instrumento para la obtención de la información, y tiene una duración de ocho meses. Durante su realización, acudimos a 81 sesiones de educación física y a las cinco actividades del Plan General Anual que poseen pertinencia motriz, como por ejemplo la visita al colegio del equipo del pueblo de pelota valenciana. Debido a nuestro interés a lo largo del proceso educativo, acudimos a seis sesiones de educación física por semana, una por cada curso de primaria, a lo largo del curso académico 2008 – 2009.

En el transcurso de la observación, se apuntan en un diario de campo los elementos de la reglamentación que componen las tareas motrices, es decir, el espacio, el tiempo, los objetos, y las relaciones entre los jugadores, tanto su presencia o ausencia en el discurso del docente como, en el primer caso, sus características.

Para el examen de los datos recogidos, se realizan fichas de análisis de las tareas motrices observadas, siendo un total de 98, debido a que es la principal herramienta utilizada en praxiología motriz (Ould Salek, 1994; Etxebeste, 2001; Urdangarin, 2009; Oiarbide, 2010). En las fichas, anotamos las características generales de la tarea (nombre, fecha, frecuencia de realización y una breve descripción) y los aspectos de la lógica interna en sus cuatro dimensiones de acción.

Tras la elaboración de las fichas, realizamos una base estadística mediante el programa *SPSS Statistics*, versión 15.0, para identificar la frecuencia de cada variable obtenida. El programa nos permite realizar una comparación de medias a partir del tiempo total de las tareas, que es de 4430 minutos. La variable dependiente es entonces el tiempo total de las tareas y la independiente los aspectos de la lógica interna. Esto nos da la media, la suma total y el porcentaje de cada característica de cada variable. En el caso de que no estén presentes en el discurso, su calificación en el análisis es como “ausente”. Por ejemplo, respecto al espacio, esto daría una tabla con la media de las características “sin incertidumbre”, “con incertidumbre” y “ausente”. Para poder interpretar los datos de manera más comprensible, elaboramos los gráficos a partir del programa estadístico *Microsoft Office Excel 2007*, en los que para este caso englobamos las características en “presente” y “ausente”.

A partir de esta metodología, vamos a analizar los tipos de contrato lúdico establecidos en cada una de las cuatro variables de la lógica interna. Es decir, vamos a observar su presencia o ausencia en el discurso del docente, ya que “toda convención o contrato lúdico implica la enumeración de una serie de reglas que definen las condiciones en que las acciones motrices deben llevarse a cabo” (Lagardera, Lavega, 2003, p. 62). Los aspectos de la lógica interna y las consecuencias que entraña que estén presentes o ausentes en la presentación son las siguientes:

- **El espacio de las tareas motrices.** El espacio en praxiología motriz es el lugar donde se llevan a cabo las actividades, que en el caso de esta escuela, son los patios y el gimnasio, y es junto a los objetos, los aspectos materiales de la lógica interna. Según la información que proporcione a los practicantes, influye en el desarrollo de sus conductas motrices para dar respuesta a la variación o estabilidad del espacio. Puede tener incertidumbre, como en las actividades en la naturaleza en las que los practicantes deben anticiparse a sus variaciones. O no posee incertidumbre, como en las tareas llevadas a cabo en el patio, donde los jugadores pueden desarrollar estereotipos motores en un medio conocido e invariable.

Su presencia en el discurso nos va a indicar que para el docente de esta escuela es importante declarar un espacio concreto para evitar los posibles efectos perversos provocados en lugares no elegidos por él mismo. Esto va a orientar al alumnado a aceptar lugares concretos con características determinadas, seas cuales sean. Por otra parte, si el espacio no es mencionado en el discurso, demuestra que el maestro tiende a que el alumnado busque, explore e indague diferentes lugares, que decida si realizar un partido de fútbol en la cancha de siempre o que lleve a cabo juegos como *las chapas*, que “no necesitan ningún espacio específico” (Parlebas, 2001, p. 170). Es decir, que decida por sí mismo el lugar físico según sus propias preferencias individuales.

- **Los objetos de las tareas motrices.** Segundo aspecto material de las actividades, los objetos en la escuela poseen un papel protagonista, ya que suponen un instrumento de apoyo básico en la labor pedagógica. En praxiología motriz, analizamos si las actividades poseen objetos, como en voleibol en el que los jugadores deben aprender a manipular el balón, o no poseen, como en los ejercicios de estiramientos, en los que deben centrarse en los comportamientos motores de su propio cuerpo. El análisis de su presencia o ausencia en el discurso del profesor nos va a indicar si, en el primer caso, tiende a eliminar la paradoja proveniente del uso libre de objetos, promoviendo al alumnado a manejar material específico o simplemente su propio cuerpo. O tiende a que los niños elijan por sí mismos, según sus motivaciones, el incluir o no objetos en sus tareas, que experimenten la capacidad de decisión a la hora de la elección del material así como su forma de utilización. “Un niño con un mismo balón, puede entregarse a juegos muy diferentes” (Parlebas, 2001, p. 97).
- **El tiempo de las tareas motrices.** Las actividades motrices pueden tener o no memoria, es decir, competición con sus consiguientes victorias y derrotas, o juego libre, sin final establecido, en el que “el practicante desea tan sólo disponer de un tiempo para deleitarse con su práctica” (Lagardera, Lavega, 2003, p. 26).

Nuestro interés en observar la presencia o ausencia del sistema de puntuaciones en la presentación es para conocer si la intención del docente es controlar la manera de finalizar las tareas que cree conveniente, eliminando posibles finales inesperados con “consecuencias no buscadas explícitamente” (Parlebas, 2001, p. 179), como victorias, derrotas o empates no claros, o diferencias entre la percepción de un juego libre y una competición. O por el contrario, prefiere que seleccionen entre ellos su propia medición, que se familiaricen con la capacidad de elegir los límites temporales. Es decir, que formen “parte activa en un proceso de reglamentación y regulación social” (2001, p. 264), hacia la competición o hacia el disfrute del momento presente sin final establecido.

- **Las relaciones de las tareas motrices.** Este es el último aspecto del análisis de la lógica interna de las actividades, y es de gran importancia, ya que como dice Parlebas, “puede atribuírsele una función de primer orden en la estructuración de la personalidad del niño, tanto en sus aspectos cognitivos como en los afectivos y relacionales” (2001, p. 270). Las relaciones en las actividades motrices pueden ser, en líneas generales, sociomotrices como un partido de baloncesto, o psicomotrices, como una carrera individual de atletismo. En ambas, “las conductas motrices que desarrollan son de naturaleza radicalmente distinta” (2001, p. 428), ya que desarrollan capacidades muy distintas, las primeras hacia la decisión motriz y las segundas respecto al establecimiento de estereotipos motores. La presencia o ausencia del tipo de relaciones motrices en el discurso del profesor nos van a mostrar si éste prefiere evitar las posibles “contradicciones de la lógica colectiva” (Merton, 1965, p. 143). Es decir, si orienta a los niños y niñas a que acepten sus reglas, sean de cooperación, oposición, ambas, o psicomotrices, promoviendo unos tipos concretos de interacción social. O tiende a que establezcan por ellos mismos la tipología de la relaciones, que sean autónomos para establecer sus preferencias, que sean conscientes, sin intermediarios de “la existencia misma de las normas compartidas que defiende el pacto lúdico” (Parlebas, 2001, p. 97).

## Resultados

Vistos los diferentes aspectos de la lógica interna de las tareas motrices que el docente puede presentar y a los que el alumnado se puede vincular, vamos a observar su presencia o ausencia en la intervención pedagógica declarada. Observamos en cuanto al espacio que durante el 100% del tiempo de realización (4430 minutos), esta variable es mencionada por el profesor. Esto demuestra que el docente desea evitar los posibles efectos perversos provenientes de lugares no elegidos por él, protegiendo al alumnado en un lugar concreto y conocido por él. La vinculación del alumnado con las tareas se caracteriza por aceptar las disposiciones espaciales, sin posibilidad de elegir, llevando a cabo las actividades sin cambiar de sitio, sea en el patio, en el gimnasio, o en el exterior de la escuela. Por lo tanto, la presentación del espacio de las tareas motrices tiende a desarrollar en los alumnos la legitimación de los lugares de realización establecidos por el docente.

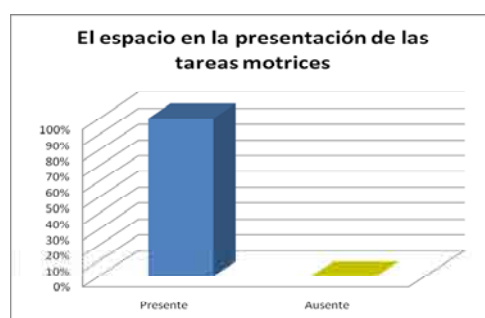


Figura 1: análisis de la presencia y ausencia del espacio en la presentación de las tareas motrices.

En segundo lugar, respecto a los objetos utilizados, vemos de nuevo que el docente encomienda en todas las tareas motrices la presencia o ausencia de material, siendo del 100% (4430 minutos). Esto demuestra que tiende a controlar la utilización de objetos, a que los alumnos se vinculen con las tareas aceptando la especificidad del material, o los comportamientos motores de su propio cuerpo, sin posibilidad de cambio, aceptando los recursos impuestos por el docente.

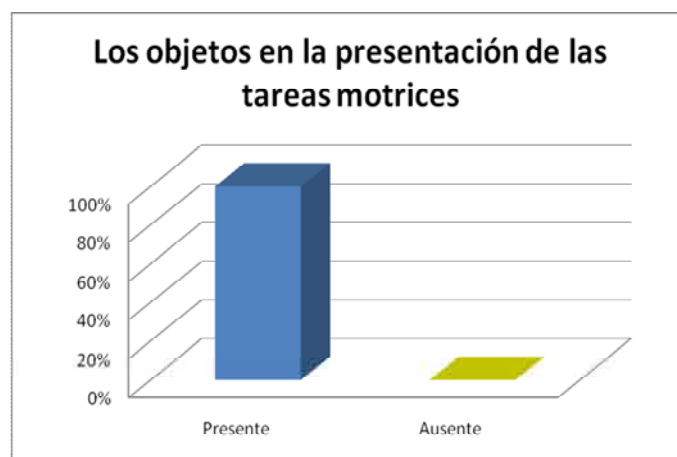


Figura 2: análisis de la presencia o ausencia de los objetos en la presentación de las tareas motrices.

Respecto al tiempo, los resultados varían respecto a los dos aspectos anteriores. En una mayor duración, el docente deja claro la regulación temporal que los alumnos deben aceptar, siendo de un 74,3% (3290 minutos). Esto refleja que tiende de nuevo a que el alumnado acepte la manera de acabar el juego impuesta, con sus características determinadas, sin posibilidad de elegir otra forma de terminar. Pero en un 25,7% (1140 minutos), hace que los niños y niñas elijan qué tipo de sistema de puntuaciones desean, hacia la competición, o hacia la libre experimentación sin final definido. Esto demuestra que, respecto a la dimensión temporal, el docente "se arriesga" a la posibilidad de que ocurran situaciones ambivalentes, como por ejemplo victorias o derrotas confusas, en las que el alumnado deba decidir y ponerse de acuerdo para establecer qué supone un empate, cuándo se considera que alguien gana o pierde, o si el disfrute sin final establecido es realmente el objetivo deseado.

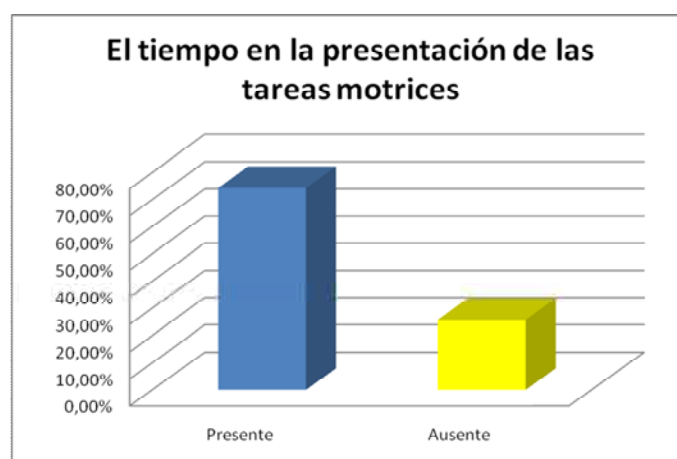


Figura 3: análisis de la presencia o ausencia del tiempo en la presentación de las tareas motrices.

Por último, respecto a las relaciones, vemos una situación similar a la anterior. El profesor tiende a encomendar en la mayoría de ocasiones el tipo de relaciones motrices que el alumnado debe llevar a cabo, con un 73,2% (3240 minutos). Sea cual sea la interacción, los niños y niñas no pueden elegirla, sino interiorizarla, y por lo tanto legitimándola al llevarla a cabo en la realización. Pero existe un número de tareas motrices, durante el 26,9% del tiempo total (1190 minutos), en las que el docente promueve a que los niños y niñas sean los legisladores de los compromisos que promueven, de cooperación, oposición, ambos a la vez, o en solitario. Al igual que la temporalidad ludodeportiva, el profesor da la posibilidad a que aparezcan efectos perversos en las relaciones sociales, como por ejemplo situaciones de cooperación y oposición al mismo tiempo, o el pasaje de la

psicomotricidad a la sociomotricidad de forma repentina, dejando al alumnado decidir y regular los posibles encuentros o efectos perversos provocados.

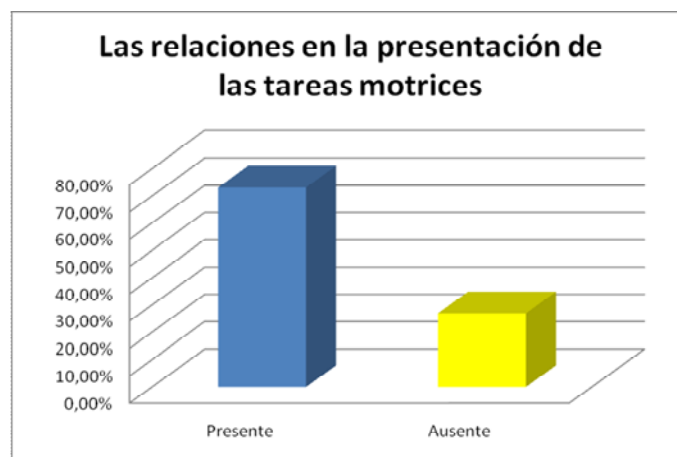


Figura 4: el análisis de la ausencia o presencia de las relaciones en la presentación de las tareas motrices.

Si observamos las relaciones entre las variables mencionadas, vemos en primer lugar que respecto a las dos primeras, el espacio y los objetos, que corresponden a los aspectos materiales de las tareas, son siempre mencionadas por el profesor en su discurso. Su intervención pedagógica tiende a que los efectos perversos provenientes de los aspectos materiales no aparezcan. La vinculación del alumnado con las tareas hace que deban interiorizar las obligaciones en un lugar y con un uso concreto del material. O el patio, o el gimnasio, o los balones, o sin material, los niños y niñas son orientados a obedecer al profesor y “conciliar los distintos puntos de vista, de aceptar compromisos y adoptar reglas comunes” (Parlebas, 2001, p. 97). Esto demuestra que la educación física en esta escuela tiende a proteger y controlar a los niños en un lugar determinado por el profesor, en el cual van a utilizar objetos concretos o su propio cuerpo, sin posibilidad de elección.

Respecto a las otras dos variables, el tiempo y las relaciones de las tareas motrices, vemos que el suceso es el mismo. El docente tiende a mencionar ambos aspectos en el discurso, haciendo que el alumnado se vincule a la tarea asimilando sus características, aceptando los finales y las relaciones concretas de las actividades. La diferencia es que, respecto a estas variables, en al menos una cuarta parte del tiempo, el profesor permite que los niños y niñas sean los legisladores, los que promuevan las reglas del juego. Estos pueden desarrollar su decisión y autonomía respecto qué relaciones generar, en solitario o en compañía, así como con victoria o sin final establecido. Aunque, siempre y cuando, esto se desarrolle en el lugar establecido por el docente y con el uso de material establecido.

### Discusión y conclusiones

La intervención pedagógica de la asignatura de educación física en el colegio público Mediterrani de Meliana (Valencia), se caracteriza por presentar las tareas motrices con todos los aspectos de la lógica interna. El docente tiende a informar al alumnado de manera concreta de las características del espacio, los objetos, el tiempo y las relaciones. De esta manera, los niños y niñas se vinculan a las tareas desarrollando la capacidad de aceptar la obligación legitimada, de asimilar las consignas establecidas como única opción válida para el disfrute de todos y cada uno de ellos. Es cierto que en parte de las sesiones el alumnado puede seleccionar algunos aspectos de las tareas, enfrentándose “de la forma más auténtica, por descubrimiento propio y no mediante sermones, al conflicto compromiso-libertad” (Parlebas, 2001, p. 97), siempre y cuando sea con los recursos materiales propuestos por el docente. Pero en la mayor parte del tiempo, el establecimiento del contrato lúdico del alumnado se caracteriza por la importancia de que “haya convenciones y leyes para unir los derechos a los deberes” (Rousseau, 2008, p. 63). Este tipo de intervención pedagógica demuestra cómo orientar al alumnado a aceptar e interiorizar un conjunto de normas, caracterizando la labor escolar como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado necesario para la vida social” (Durkheim, 1974, p. 52).

En vistas a estudios posteriores, creemos necesario analizar de manera explícita los aspectos de los aspectos de la lógica interna de las tareas motrices. De esta manera, observando las características concretas del espacio, objetos, tiempo y relaciones motrices, podremos además saber no sólo hacia qué tipo de conductas motrices tiende el profesor a influir. Sino también hacia cuáles tiende el alumnado en los momentos en los que decide libremente el tiempo y las relaciones de las tareas. Creemos que ambos análisis, el del establecimiento del contrato lúdico y el propiamente praxiológico, pueden aportar herramientas importantes a los profesionales de este campo para llevar a cabo una mejor intervención pedagógica.

## Referencias

- Berger, P. L., Luckmann, T. (2011). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. 22ª reimp. Título original: *The Social Construction of Reality* (1967). Traducido por: Silvia Zulueta.
- Boudon, R. (1977). *Effet pervers et ordre social*. París: PUF.
- Contreras, O. (1998). Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista. Barcelona: Inde.
- Durkheim, E. (1974). Educación y sociología. Buenos Aires: Schapire. Título original: *Education et Sociologie* (1968). Traducido por: Idea Vilariño.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque*. Disertación doctoral no publicada. Université Paris V – René Descartes. UFR de Sciences Humaines et Sociales. Paris, Francia.
- Lagardera, F., Lavega, P. (2003). Introducción a la praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Merton, R. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. París: Plon.
- Mosston, M. (1978). La enseñanza de la educación física: del comando al descubrimiento. Buenos Aires: Paidós.
- Oiarbide, A. (2010). *Mendi zeharkaldj, aerobic eta futbolaren etnomotrizitateak*. Disertación doctoral no publicada. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vitoria-Gasteiz, España.
- Ould Salek, M. (1994). *Les Jeux Sportifs de L'Afrique de l'ouest pre-coloniale: une étnomotricité originale*. Disertación doctoral no publicada. Université Paris V – René Descartes. UFR de Sciences Humaines et Sociales. Paris, Francia.
- Parlebas, P. (1988). Elementos de sociología del deporte. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo. Título original: *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de praxéologie motrice* (1999). Traducido por: Fernando González.
- Rousseau, J. J. (2008). El contrato social. Valladolid: Maxtor.
- Sánchez Bañuelos, F. (2003). Didáctica de la educación física. Madrid: Prentice Hall.
- Urdangarin, C. (2009). *Bailando jauzi bajo barras y estrellas: una etnografía Zaspik Bat Group of Dancers de Reno, Nevada*. Disertación doctoral no publicada. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vitoria-Gasteiz, España.
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós. Título original: *Inside Schools* (1986). Traducido por: Marco Aurelio Galmarini.