



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: IX Número: 3. Artículo no.:13 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2022.

TÍTULO: Fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Defensa Personal en la carrera de Pedagogía de la Actividad Física.

AUTORES:

1. Máster. Marcelo Geovanny Vásquez Cáceres.
2. Máster. Rodrigo Roberto Santillán Obregón.
3. Máster. Grace Amparo Obregón Vite.
4. Máster. Humberto Rodrigo Santillán Obregón.

RESUMEN: Se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Defensa Personal en la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte. Estos fundamentos son pertinentes para la sustentación de cambios que permitan el perfeccionamiento del aprendizaje de los estudiantes y la implementación de estrategias didácticas para llevar a cabo una mejor motivación de los estudiantes e incrementar su participación activa en las clases en función de la mejora del rendimiento académico.

PALABRAS CLAVES: proceso de enseñanza aprendizaje, defensa personal.

TITLE: Theoretical and methodological foundations of the teaching-learning process of the Self Defense subject in the Pedagogy of Physical Activity career.

AUTHORS:

1. Master. Marcelo Geovanny Vásquez Cáceres.
2. Master. Rodrigo Roberto Santillán Obregón.
3. Master. Grace Amparo Obregón Vite.
4. Master. Humberto Rodrigo Santillán Obregón.

ABSTRACT: The theoretical and methodological foundations that support the teaching-learning process of the Self Defense subject in the Pedagogy of Physical Activity and Sports career are presented. These fundamentals are pertinent for the support of changes that allow the improvement of student learning and the implementation of didactic strategies to carry out a better motivation of students and increase their active participation in classes based on the improvement of academic performance.

KEY WORDS: teaching-learning process, self-defense.

INTRODUCCIÓN.

El acto didáctico lo define Marqués (2001; citado por Meneses, 2007) como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa. El citado autor circunscribe el fin de las actividades de enseñanza de los procesos de aprendizaje como el logro de determinados objetivos, y especifica como condiciones necesarias: La actividad interna del alumno, que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando con los recursos educativos a su alcance, la multiplicidad de funciones del docente, que el profesor realice múltiples tareas: coordinación con el equipo docente, búsqueda de recursos, realizar las actividades con los alumnos, evaluar los aprendizajes de los alumnos y su actuación, las tareas de tutoría y las administrativas.

A través del acto didáctico se concreta el intercambio entre docente y estudiante que conduce a la apropiación de los conocimientos por parte de este último, y para ello es necesaria la aplicación de un conjunto de principios metodológicos que tienen su origen en las ciencias pedagógicas, y que garantizan el cumplimiento de los roles necesarios por los actores participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como parte de esta investigación, se estableció que en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la asignatura Defensa Personal se cometen errores como los siguientes: “No se precisan las funciones y requerimientos didácticos para las clases de Defensa Personal desde una perspectiva crítica y desarrolladora, se aplica una forma tradicional de dirigir el PEA con tendencia al autoritarismo y la imposición por parte del profesor de Defensa Personal, se muestra una restringida cooperación en el grupo de estudiantes que la cursan con la evidente falta de protagonismo de los estudiantes, se produce el limitado aprovechamiento de los métodos participativos, y se evidencia falta de precisión de las acciones a realizar por el profesor y los estudiantes en las partes de la clase, con lo cual se afectan el diagnóstico, la orientación, el control y la evaluación, el protagonismo estudiantil y la cooperación (Vásquez, Santillán, Obregón y Santillán, 2021).

DESARROLLO.

Los autores han identificado un conjunto de fundamentos teóricos y metodológicos en los que puede sustentarse el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en esta asignatura, tomando como punto de partida que varios artículos de la Constitución de la República del Ecuador se vinculan particularmente con la Educación Física, y de forma singular, con la Defensa personal como asignatura de formación universitaria. Se enfatiza, entre otros aspectos, en los artículos 24 y 27 que las personas tendrán derecho a la práctica del deporte, que la educación se centrará en el ser humano

y garantizará su desarrollo holístico, será participativa, democrática, y se estimulará la cultura física, la iniciativa individual y el desarrollo para crear y trabajar (Asamblea Nacional, 2008).

Autores que investigan en torno a la Educación Física en las universidades en la actualidad, se mencionan algunos como (López & Vega, 2000; López, 2003, 2006; Menéndez et al., 2006; Cañizares, 2008; Rodríguez et al., 2008; Beras & Sosa, 2014; Vásquez, 2015; Osejos, 2018), quienes coinciden al plantear que las clases de Educación Física deben caracterizarse por una dirección más democrática y participativa del profesor, el protagonismo de los estudiantes, la cooperación en el grupo y la utilización de métodos participativos, entre otros aspectos que conducen a una concepción desarrolladora de la misma.

La Defensa Personal surge de un centro vital que se ocupa de seguir viviendo quien se defiende, entendiéndose por el centro vital al subconsciente, que se constituye en el sentido de preservación de la integridad y de la vida. Los efectos de la Defensa Personal en el desarrollo se ven en la salud, en la capacidad de amar, de producir, de crear y de resolver las contingencias de la vida. Es encontrar los modos de lograr mayor placer y alejarse del sufrimiento, es otro indicador de que la individualidad está creciendo y su potencial está siendo preservado y desplegado.

Por lo anterior, la defensa personal ha pasado a convertirse en muchos lugares del mundo en objeto de enseñanza. Para quienes la enseñan, la individualidad es resultado de la interrelación con los demás, con los objetos, y con nosotros mismos, donde se encuentra el impulso vital y se busca defender el derecho a vivir experiencias que permitan la satisfacción plena (Zapata, s.f.).

Según Vásquez (2015), la enseñanza de la Defensa Personal se basa en reacciones automatizadas y no en técnicas memorizadas; la mejor defensa es la que surge naturalmente, inconscientemente, sin pensar, como resultado de la automatización de las operaciones, lo que implica el desarrollo de un hábito.

La implementación de la Defensa Personal puede ayudar a mantener el autocontrol en los estudiantes de las universidades y puede brindar insumos de artes marciales como complemento a la formación integral de estos.

La práctica de las diferentes variantes de artes marciales incluye técnicas para la Defensa Personal muy variadas, basadas en las técnicas del karate japonés o del kung fu, Wu Shu chino, y estas técnicas fueron debidamente codificadas en las formas o “pumse” (Camps, H., 1985). El énfasis en la enseñanza de las mismas difiere según la federación o universidad en la que se practica. Normalmente, se exige solamente la perfección gestual en las secuencias de movimientos de cada forma y el manejo adecuado de la tensión y la relajación, para poder acceder a un mayor grado, cinturón de color, o como parte del reconocimiento técnico para los grados, pero no se busca la comprensión y aplicación de los diferentes movimientos.

Lamentablemente, la mayoría de los centros en los que se practican las artes marciales han dejado de lado las técnicas de Defensa Personal encontradas en las formas, ya que en las competiciones deportivas no están permitidos golpes de puño a la cara, ni por debajo de la cintura, ni agarres, ni barridos, ni luxaciones.

En la Defensa Personal son muy importantes diversas técnicas como agarres, bloqueos, luxaciones, proyecciones o barridos, contenidas en las formas del sistema, así como técnicas de patada por debajo de la cintura (patadas directas a la rodilla, o al muslo con el hueso tibial), técnicas de pateo en corto con las rodillas y golpes a puntos vulnerables y a puntos vitales, ya que posibilitan salir de un apuro al ser víctimas de una agresión (Vásquez, 2015).

La defensa personal, como nueva propuesta de las artes marciales, integra varias de ellas, entre las que destaca el Judo, el Karatedo y el Taekwondo (Habertsetzer, 2008).

El judo es el camino hacia el equilibrio, la adaptabilidad. También es llamado “el camino de la suavidad”. Fue creado por Jigoro Kano en 1882 (Taira, 2010).

El maestro Kano recopiló la esencia técnica de dos de las antiguas escuelas de Jujitsu, la Tenjin Shinyoryu y la Kitoryu, que se basaban en la lucha cuerpo a cuerpo y que eran practicadas por los samuráis (antiguos guerreros feudales con armadura) en el campo de batalla, hasta el inicio del Siglo XIX en Japón. El maestro Kano logró reunir las en una sola, el Judo, dentro de su escuela, el Kodokan. Como arte marcial tradicional que se ha convertido en deporte de combate, el Judo se ha ido especializando en los lanzamientos, las sumisiones y las estrangulaciones, dejando a un lado los golpes, los desarmes, varias luxaciones articulares, y los métodos de reanimación, para hacerse más deportivo. Además, potencia la relación con las demás personas haciendo uso del juego y la lucha como elemento integrador-dinamizador, e introduciendo la iniciación técnico-táctica deportiva de forma adaptada, al mismo tiempo busca un acondicionamiento físico general idóneo.

La llegada del Karatedo al Japón se ubica en el mes de mayo del año 1922, época en la cual el Ministerio de Educación de Japón realizó la primera exhibición de atletismo y educación física de Okinawa ante el emperador; sin embargo, se sabe que el karatedo se origina a partir de los sistemas existentes en la Isla de Okinawa, cuyo origen se remonta al kungfu/Wushu practicado por los chinos (Camps, H., 1985).

Por su parte, el Karatedo se caracteriza por el empleo de golpes de puño y patadas, aunque no restringe su repertorio solo a ellos; es un arte marcial en el que se coordina la fuerza, la respiración, el equilibrio y la postura, el correcto giro de caderas, y la conexión conjunta de músculos y extremidades, trasladando gran parte del peso corporal y del centro de gravedad al impacto. Generalmente, se busca derrotar al adversario mediante un solo impacto contundente en semejanza con la estocada o corte de una Katana o Sable japonés.

El Taekwondo es otra de las artes marciales que ha aportado a la Defensa personal, fue el General Choi Hong Hi (1918-2002) el maestro reconocido como su creador y difusor, quien estudio Karate estilo Shotokan en el Japón, además del arte marcial coreano del Taekkyon. Fue el 11 de abril de 1955 cuando se propuso el nombre Taekwondo para designar al arte marcial que se había desarrollado y fue adoptado por varios maestros que apoyaron este nombre en sus escuelas, entre las que establecieron lo que se conoció como la Asociación Coreana de Taekwondo, el 16 de septiembre de 1961. El 25 de febrero de 1962 esta asociación se unió a la Asociación Coreana de Deportes Amateurs. El 9 de octubre de 1963, el Taekwondo fue por primera vez un evento oficial en el 44 Encuentro Atlético Nacional en Corea (Campbell, et al., 2016).

El 22 de marzo de 1966, Choi Hong Hi fundó la Federación Internacional de Taekwondo (ITF) con sede en Corea del Sur. Posteriormente, en 1972, se trasladó a Toronto, Canadá.

La práctica del Taekwondo se extendió por el mundo con la participación de 19 países en el Primer Campeonato Mundial celebrado en Seúl en mayo de 1973. Fue durante este encuentro cuando se fundó la Federación Mundial de Taekwondo (WTF).

Las tres artes marciales antes tratadas han sido las que más han aportado a la Defensa Personal como iniciación deportiva en las instituciones educativas. A nivel internacional, la preparación deportiva, donde se incluye la Defensa Personal, se sustenta en la Pedagogía y Didáctica de la Educación Física, y en este sentido, López (2000) plantea: “La Educación Física en la época contemporánea ha experimentado un amplio desarrollo de diversos modos y modas de practicar el ejercicio físico que ha estado influida por múltiples factores” (p. 1).

Años después acota: “En la Educación Física podemos identificar tres modelos pedagógicos: El modelo científico o médico, el modelo psicoeducativo y el modelo sociocultural” (López, 2003). Finalmente, López (2006) los nombra y analiza como: “modelo tradicional o “médico”; el modelo psicoeducativo y el modelo sociocultural, “sociocrítico” o “sociodeportivo” (pp. 18-33).

El análisis de estos modelos aporta:

1. Los puntos de referencia para el análisis de la evolución de la Defensa Personal en la UNACH.
2. Una primera aproximación a la situación real de la Defensa Personal en la UNACH. Argumentos para la decisión en relación con el modelo a seguir en la UNACH, a partir de los fundamentos de la formación en esta.
3. Fundamentos teóricos-metodológicos en que se sustenta la propuesta.
4. Los citados modelos son caracterizados por López (2003-2006) de la siguiente forma:

Tabla 1. Modelos pedagógicos de la Educación Física.

Modelo tradicional o “médico”.	
Fundamentación científica	Ciencias biomédicas: Morfología, Fisiología, Bioquímica y Biomecánica de los ejercicios físicos.
Concepto de salud	Más bien externo: ejercicio físico=condición física=salud.
Orientación pedagógica	Pedagogía tradicional, utilitaria, conductista.
Contenidos fundamentales	Preparación física, distintos tipos de gimnasia. Gimnasia terapéutica y profiláctica. Deporte competitivo y de alto rendimiento.
Rasgo esencial	La repetición estandarizada y variada de las acciones. Formación del estereotipo dinámico. Desarrollo de capacidades físicas y habilidades motrices.
Relación profesor alumno	Relación sujeto-objeto en un ambiente de directividad y de disciplina impuesta.
Vía fundamental de investigación	Investigación positivista, cuantitativa. La medición como método por excelencia.
Modelo psicoeducativo.	
Fundamentación científica	Psicología humanista
Concepto de salud	Bienestar psíquico y físico de la persona.
Orientación pedagógica	Pedagogía no directiva, Escuela Nueva, Pedagogía Cognitivista, Pedagogía Operatoria.

Contenidos fundamentales	Psicomotricidad. Método psicocinético. Expresión corporal.
Rasgo esencial	La motivación de los alumnos y el profesor como facilitador del aprendizaje.
Relación profesor alumno	Sujeto-sujeto en un marco no directivo.
Vía fundamental de investigación	Investigación Cualitativa.
Modelo sociocultural.	
Fundamentación científica	Teoría Crítica y Enfoque Histórico-Cultural.
Concepto de salud	Bienestar físico y psicosocial de las personas.
Orientación pedagógica	Pedagogía Crítica y Constructivismo social.
Contenidos fundamentales	Deporte educativo, Deporte para todos, Sociomotricidad, Actividades recreativas en la naturaleza.
Rasgo esencial	El deporte participativo, las interacciones grupales de cooperación y oposición, el tiempo libre y la recreación.
Relación profesor alumno	Sujeto-sujeto en un ambiente de libre participación.
Vía fundamental de investigación	Cualitativa y sociocrítica (Investigación acción)

Se asumen algunos elementos del Enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky (1924-1934), los que se manifiestan en la concepción de las artes marciales integradas en Defensa Personal, como posibles de transferir como parte de la cultura humana, lo que es resultado del aprendizaje y de los procesos de educación, formación y desarrollo del sujeto, y por tanto, todas las personas tienen la posibilidad de dominarlas. En su esencia, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Vygotsky (1988) la definió como: [...] la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema por sí solo y el nivel de desarrollo potencial a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 37).

La concepción de la ZDP como espacio relacional sensible al cambio, en interacción con otros más capaces, constituye un precepto básico de esta investigación, dado que los estudiantes aprenden la técnica y los movimientos integrados de Defensa Personal en juegos de roles, dramatizaciones, y

entrenamientos con el profesor y con sus compañeros, donde los de más experiencia y resultados van transmitiendo sus logros al resto.

Desde la visión de Vygotsky (1988), la categoría Situación Social del Desarrollo implica que las personas cambian en dependencia de cómo se integran en cada momento de la vida las condiciones internas biológicas y psicológicas con las condiciones externas de vida y educación a través de la actividad y la comunicación, y teniendo en cuenta las vivencias de cada sujeto (Carnero et al., 2019). Esta categoría es también de gran valor, pues de la integración de condiciones biopsicosociales depende el progreso de los estudiantes en las asignaturas de Defensa Personal, su postura ante las situaciones de la vida, su autoconfianza, seguridad, autoestima, etc.

En este sentido, el desarrollo de los estudiantes en materia de Defensa Personal y sus vivencias (experiencias emocionales) en momentos anteriores y actuales, determina la forma en que asumen las influencias del profesor y sus compañeros, su implicación y compromiso en las asignaturas.

La mediación social e instrumental, siguiendo las ideas de Vygotsky (1988), implica la interacción entre todos, las relaciones de ayuda, la intervención oportuna del profesor y de los estudiantes más preparados, la utilización de métodos y procedimientos activos-productivos, así como la tecnología de las artes marciales.

Finalmente, de la visión y obras de Vygotsky consultadas se asume la noción de cooperación, lo que deriva en la propuesta como forma singular de relación humana que implica obrar junto a otros para el mismo fin, compartir decisiones, tareas y responsabilidades. Además, se asume y destaca la apropiación como distinción del carácter activo y protagónico de los estudiantes en sus procesos de formación; específicamente, en el desarrollo de conocimientos, valores, habilidades, hábitos y capacidades técnico-deportivas de la Defensa Personal.

De la Pedagogía se asumen los preceptos de la Pedagogía Crítica, y esta sustenta la concepción de los procesos formativos en la UNACH, junto a preceptos del Enfoque Histórico Cultural de Vygotsky,

interrelacionándose y dando origen al accionar cooperado de todos los implicados, el carácter activo del sujeto y grupos en sus procesos de formación, el papel directivo del profesor despojado de autoritarismo como promotor de la participación en los procesos grupales para favorecer su dinámica en función de los objetivos planteados como parte del proyecto del grupo y la unidad teoría-práctica de cara a la transformación social. Todo ello se sustenta en concepciones pedagógicas de autores como Freire (1987), Giroux (1997) y López (2010). Estos autores destacan principios como: relación teoría-práctica, la racionalidad crítica dialéctica, la contextualización, la Investigación Acción Deliberativa Colaborativa, y la Finalidad Ética.

También promulgan las siguientes particularidades de esta concepción pedagógica:

- Participación social, la educación desde y para la colectividad, el grupo.
- Responsabilidad individual-social.
- Toma de conciencia.
- Pensamiento crítico y reflexivo en la acción.
- Transformación individual y social.
- El carácter histórico-social de la educación.
- Estudiante como sujeto activo.
- Profesor movilizador del diálogo.
- La atención a las necesidades individuales.

Podemos apreciar puntos de encuentro y de posible enriquecimiento entre el Enfoque Histórico Cultural y la Pedagogía Crítica, aunque con sus singularidades; por ejemplo, lo social, las relaciones sociales, la participación social son elementos muy importantes, tanto en el Enfoque Histórico Cultural como en la Pedagogía Crítica, pues en las relaciones sociales ambas concepciones reconocen la génesis del desarrollo humano.

Los seres humanos se devienen en personas en la medida que nos relacionamos con otros; los seres humanos se apropian de la cultura en la medida que interactúan; este es otro elemento muy importante, la comunicación, enfatizada y reconocida mediante el diálogo con los otros.

El pensamiento crítico y reflexivo, es otro elemento muy importante pues el sujeto tiene que actuar, ser activo, transformador de la realidad y de sí mismo; lo que es posible a partir de la actividad y la comunicación; además, todo nuevo acontecimiento de la vida está percibido, mediatizado por las experiencias anteriores, por el desarrollo alcanzado por cada sujeto.

La educación en condiciones de colectivo habla de la colectividad, de aprender con el otro, de construir con el otro, de transformar, de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, las vivencias, las necesidades individuales del sujeto, etc.

La Pedagogía es una ciencia de la educación, ya que aborda el proceso educativo escolarizado, conscientemente organizado y dirigido a un fin; esta ciencia se ramifica en un subconjunto de ciencias que abordan aristas o especificidades del proceso educativo escolarizado, como es el caso de la Didáctica, que aborda como singularidad el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo planteado en el párrafo anterior posibilita transitar al objeto de la didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se incluye la Defensa Personal, y con respecto a este particular, Castellanos et. al. (2002) desde una visión integral plantea que: “[...] abarcará dialécticamente los componentes tradicionalmente reconocidos (objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación) como elementos mediatizadores de las relaciones entre los protagonistas (alumno/a, profesor/a, grupo), y también de manera muy especial, incluirá las relaciones que se establecen entre ellos” (p. 44).

Se puede apreciar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se planifica con fines concretos, que se distingue por su complejidad, por la consideración de diversas interacciones, en el que resulta esencial la actividad, la comunicación y las condiciones sociohistóricas en que se produce.

Se coincide con el criterio de que a través de la enseñanza se debe potenciar además del aprendizaje, el desarrollo humano; para lograrlo se deben crear situaciones en las que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora (Addine, González & Recarey, 2002).

Se develan a continuación los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes puntos de vista y se destaca la posición que se asume.

En la identificación de los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje se observan posiciones relativamente diferentes por parte de autores de reconocido prestigio. Algunos los clasifican como elementos, otros como categorías y otros como componentes, tales como: componentes personales y no personales, componentes de estado y operacionales, etc.

Se destacan, entre otros, Addine (2004) y Calzado (2004), quienes asumen como componentes: objetivo, contenido, métodos, medios, formas de organización y evaluación; como protagonistas del proceso: profesor, estudiante y grupo. De acuerdo con la realidad de la educación en la República del Ecuador y la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Defensa Personal, en esta tesis se asume esta posición.

Con relación a los componentes, el autor de esta tesis asume la definición de objetivo planteada por Álvarez de Zayas (1992) al referir que es: “[...] el modelo pedagógico del encargo social, son los propósitos y aspiraciones, que durante el proceso [...] se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante” (p. 58).

De este autor se asume, que el objetivo cumple la importante función de determinar el contenido de enseñanza, al precisar qué debe enseñar el profesor y qué debe aprender el estudiante; también cumple una función orientadora al guiar la actividad del profesor y los estudiantes, así como una función valorativa, que resulta un patrón mediante el cual se comparan los resultados de la actuación con lo propuesto.

En la anterior definición se revela, que los objetivos constituyen el componente que mejor refleja el carácter social del proceso pedagógico y establecen la imagen del hombre que se intenta formar en correspondencia con las exigencias planteadas en la legislación ecuatoriana. De ahí que sea importante prestar atención a la formulación, orientación y control de los objetivos, una vez que estos son los elementos rectores que determinan el resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación estrecha con el objetivo está el contenido de enseñanza, al que se le concede un carácter histórico-social concreto. Addine, et al. (2004) lo definen como: “[...] aquella parte de la cultura o rama del saber que debe ser aprendida por el estudiante para alcanzar los objetivos propuestos” (p. 22).

Los contenidos relacionados con la enseñanza de la Defensa Personal se determinan a partir de los objetivos y de las condiciones reales que existen para su desarrollo; ellos integran en sistema los conocimientos, las habilidades, los hábitos y los valores. En el caso de la Defensa Personal se añaden las capacidades técnico-deportivas necesarias para el cumplimiento de las exigencias de las artes marciales que la integran.

Si el objetivo guía, el contenido es el componente primario del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es difícil pensar en un objetivo sin tener un contenido, existe una relación de subordinación y coordinación entre ambos componentes.

En esta investigación se corrobora el criterio de un proceso de enseñanza-aprendizaje que atienda a los cuatro elementos del contenido y no solo a la transmisión de conocimientos, responde con mayor eficiencia a las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. A partir de este enfoque, la apropiación de estos contenidos contribuirá a que el estudiante aprenda a: saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser.

Es necesario que los profesores diagnostiquen, planifiquen, orienten y controlen la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr que sean hábiles y capaces en la acción, porque las habilidades y capacidades se forman en la actividad; entendida esta última como procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma.

El método se relaciona con el objetivo y el contenido, es el componente más dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de la selección acertada y su aplicación consecuente dependen en gran medida los resultados de este proceso. El método, en la metodología, establece un sistema de tareas del profesor y los estudiantes, expresadas como acciones según las características de la Defensa Personal, en correspondencia con los objetivos declarados en los sílabos y que posibiliten propiciar una dirección participativa, la cooperación, el protagonismo y el aprovechamiento de la dinámica grupal para el trabajo educativo; es decir, que la selección del método está en dependencia de las características de los estudiantes, del profesor y del contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se proponen utilizar fundamentalmente los métodos participativos, que según la sistematización ofrecida por el colectivo de autores del CEPES (1998) son: el método de situaciones, de discusión, de simulación, y los juegos de roles y de grupos para la solución creativa de problemas.

También se destacan las llamadas técnicas participativas que aprovechadas adecuadamente favorecen las dinámicas grupales; entre ellas, las dirigidas al diagnóstico, la motivación, la relajación, la concentración, el tratamiento de contenidos temáticos, el cierre, etc. (Bermúdez, et al., 2002).

Los autores antes mencionados afirman que el método representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modo de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes o como reguladores de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes, dirigidas al logro de los objetivos.

En esta investigación se comparte este punto de vista pues revela la relación de este componente con el contenido y el objetivo, lo que explica su importancia capital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Defensa Personal en la UNACH.

Los medios de enseñanza constituyen el soporte material sobre el cual se apoyan los protagonistas para desarrollar el proceso, y responden a la pregunta ¿con qué enseñar y aprender? Según González & Reinoso (2002) son: “(...) los componentes del proceso que establecen una relación de coordinación muy directa con los métodos, en tanto que el cómo y el con qué, preguntas a las que responden enseñar y aprender, son casi inseparables” (p. 170). Este componente constituye el soporte material de todo el proceso, por cuanto es imposible desarrollar una enseñanza sin que sea utilizado, pues posibilita la apropiación de los contenidos de Defensa Personal.

Su selección exige rigor, ya que propicia la activación intelectual y autorregulación de los estudiantes, el establecimiento de relaciones interpersonales, y las motivaciones para aprender. Con los avances vertiginosos de la tecnología, los medios ocupan un lugar cada día más relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, medios como la computadora, la televisión, el video, los recursos personales (teléfonos inteligentes, tabletas, computadoras portátiles) y otros, conducen a una revolución en la educación, provocando cuestionamientos sobre el papel del profesor, de los estudiantes y el grupo en

el proceso; y para la Defensa Personal, pueden ser muy bien aprovechados para visualizar y perfeccionar una técnica, para compartirla, para las relaciones grupales, la cooperación y la autogestión del conocimiento.

Con relación a las formas de organización, González, Recarey & Addine (2004) plantean que: “(...) constituyen el componente integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto se evidencia en la manera en que se ponen en interrelación todos los componentes del proceso” (p. 69). Se caracterizan por:

- Su papel integrador como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se verifica en la forma en que se ponen en interrelación todos los componentes.
- Ser flexibles, dinámicas, significativas y atractivas, para que garanticen la implicación del estudiante y fomenten el trabajo independiente en estrecha relación con el grupo.

La forma de organización fundamental es la clase, aunque actualmente se conciben otras formas de gran importancia como las visitas físicas y virtuales.

En la Defensa Personal no se puede concebir una actividad de enseñanza-aprendizaje en que no estén presentes profesor-estudiante-grupo con independencia de la forma de organización que se planifique.

En unas o en otras formas de organización, el trabajo independiente o en grupo permite el desarrollo del proceso, el estudiante tiene que buscar los conceptos y técnicas a estudiar, analizarlos, discutirlos y ponerlos en práctica de forma individual y colectiva; todo ello le permitirá la cooperación y el protagonismo como otros elementos del contenido de Defensa Personal.

La evaluación está en íntima relación con los demás componentes del proceso y responde a la pregunta, ¿en qué medida se cumplen los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje? Es el componente encargado de regular el proceso, pues como toda actividad, requiere del control de sus progresos y resultados para comprobar la correspondencia con los objetivos.

La evaluación también es un componente didáctico que juega un papel significativo en el cambio educativo. Algunos autores la consideran como el acto final en que el estudiante manifiesta lo aprendido, otros la colocan como centro y durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esto último lo más acertado.

En consideraciones de González, Recarey & Addine (2004), la evaluación debe ser integradora, se debe evaluar lo afectivo y lo cognitivo, todo el contenido que se enseña y se aprende; es por ello, que se debe evaluar el conocimiento que poseen los estudiantes, qué habilidades, hábitos, capacidades y valores van desarrollando. Al evaluar es necesario abarcar, en su esencia, todo el contenido como un sistema, la evaluación integral del contenido y no solo de algunos de sus componentes; es esencial para llegar a una evaluación abarcadora del desarrollo de la personalidad.

Lo antes mencionado exige de una selección integradora de los criterios evaluativos y del incremento de las formas de evaluar, donde se combine lo cuantitativo y lo cualitativo, incentivando la autoevaluación y la coevaluación durante todo el desarrollo de la clase; es decir, evaluar sistemáticamente en todo el proceso con participación de los protagonistas.

En este sentido, la evaluación tiene funciones instructivas y educativas, y se pone al servicio de valores universales y contextuales particulares. Metodológicamente, se basa en la obtención de información (evidencias) representativa del estado de desarrollo del proceso en un momento determinado referido al aprendizaje individual y grupal de los estudiantes. Estas evidencias se someten a un análisis riguroso para emitir juicios de valor, que conducen a la toma de decisiones y de reorientación, cuyo propósito esencial es el mejoramiento de la calidad de la educación.

En el contexto de la clase de Educación Física, desde un enfoque integral físico educativo, López (2006) retoma cuatro principios de la evaluación:

1. La evaluación ha de ser una actividad sistemática.

2. La evaluación ha de estar integrada en el proceso educativo.
3. La evaluación ha de tener en cuenta las diferencias individuales.
4. Se ha de utilizar distintos medios de evaluación (p. 120-121).

Destaca además como aspecto distintivo en esta concepción de la evaluación, la relación de esta con la investigación. Los elementos anteriores se asumen como bases del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Defensa Personal.

Los autores que trabajan la didáctica hacen referencia a la metodología general del PEA, algunos hablan de eslabones del proceso, otros de momentos de la clase, otros de fases refiriéndose a aspectos comunes relativos a la estructuración de la clase.

En la Educación Física, las clases se dividen en tres momentos o partes fundamentales; estos son la Parte Inicial, la Parte Principal y la Parte Final; estas incluyen los eslabones antes mencionados.

La Parte Inicial de la clase persigue diferentes objetivos: preparar para la parte principal, concentrar la atención de los alumnos, informar y motivar sobre lo que se va a hacer, y recordar contenidos tratados en otras clases (conocimientos, habilidades, capacidades) que se enlazan o sirven de base para el aprendizaje del nuevo contenido; sin embargo, estos objetivos pueden ser abordados desde dos paradigmas diferentes. Veamos en el cuadro que se presenta a continuación lo que ocurre en la Parte Inicial con el calentamiento.

Tabla 2. Cuadro comparativo del calentamiento en los modelos de clase de Educación Física Tradicional e Integral.

Componentes del proceso	Modelo Tradicional CALENTAMIENTO TRADICIONAL	Modelo Integral CALENTAMIENTO COMO PROCESO GLOBAL
Objetivos	Atención preferente a los aspectos motrices. Fisiológicos. Se trata de activar el cuerpo de forma gradual para evitar lesiones y facilitar la ejecución.	Atención globalizada a todos los aspectos del comportamiento. Se prestará atención a aspectos motrices, cognitivos, afectivos y sociales.

Contenidos	Ejercicios rutinarios o tareas definidas, poco variadas y en un orden riguroso.	Se utilizan juegos o tareas en forma lúdica. Se proponen tareas no definidas (exploración) y semidefinidas.
Organización	Se utilizan formaciones, despliegues y repliegues preestablecidos con todo el grupo-clase. No se utiliza material.	Formaciones libres, dispersos y actividades con compañeros y grupos. El material es un elemento de motivación.
Conducta del profesor	Directiva y autoritaria.	Comunicativa, sociointegradora, con refuerzos positivos.
Estilo de enseñanza	Primero se aplica el mando directivo o la asignación de tareas.	Asignación de tareas con un estilo de búsqueda.

Fuente: Adaptado de López (2006).

Con la Parte Principal y Final ocurre lo mismo, tal y como se muestra en el cuadro siguiente:

Tabla 3. Cuadro comparativo de la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física.

Modelo Tradicional	Modelo Integral
<input type="checkbox"/> Carácter rector de los objetivos sobre los demás componentes del proceso.	<input type="checkbox"/> El objetivo no se convierte en el eje vertebrador de toda la secuencia de enseñanza, aunque es una pieza clave.
<input type="checkbox"/> Se concretan solo a partir de los resultados esperados como cambios observables en la conducta y su definición de forma operativa para evaluar el aprendizaje.	<input type="checkbox"/> Se concreta a partir del contenido y su valor formativo (valor intrínseco).
<input type="checkbox"/> Ejemplo de objetivo: Realizar una carrera de 1500 metros con un tiempo comprendido entre los seis y los siete minutos.	<input type="checkbox"/> Ejemplo de objetivo: Regular su carrera en función de su estado de fatiga para mantenerse corriendo el mayor tiempo posible.
<input type="checkbox"/> Contenido: Tareas cerradas. Modelo técnico.	<input type="checkbox"/> Contenido: Tareas abiertas significativas. Modelo integrado a partir de contextos de juego (táctica).

<input type="checkbox"/> Estilo de enseñanza: Mando directo, asignación de tareas.	<input type="checkbox"/> Estilo de enseñanza: Exploración guiada, solución de problemas.
<input type="checkbox"/> Alumno, objeto de enseñanza.	<input type="checkbox"/> Alumno, sujeto de su propio aprendizaje
<input type="checkbox"/> La enseñanza como dirección.	<input type="checkbox"/> La enseñanza como orientación en un proceso significativo y constructivo de aprendizaje.
<input type="checkbox"/> Relación profesor-alumno: autoridad impuesta.	<input type="checkbox"/> Relación profesor-alumno: sujeto – sujeto en un marco de comunicación cognitivo-afectiva.
<input type="checkbox"/> La clase de educación física como una sucesión de partes: Inicial, Principal y Final.	<input type="checkbox"/> La clase como una unidad, como un todo, donde las partes están integralmente articuladas y se suceden unas a otras sin cambios aparentemente significativos.
<input type="checkbox"/> Predomino en el uso de medios producidos industrialmente sobre todo en función del deporte.	<input type="checkbox"/> Uso alternativo de medios producidos por los propios profesores y alumnos a partir de materiales de desecho y medios industriales.
<input type="checkbox"/> Evaluación como calificación	<input type="checkbox"/> Evaluación formativa integral: heteroevaluación, autoevaluación, evaluación recíproca. <input type="checkbox"/> Diagnóstica, Formativa y Sumativa.
<input type="checkbox"/> Resultado esperado: eficiencia y eficacia motriz.	<input type="checkbox"/> Resultado esperado: formación integral. Ámbitos cognoscitivos, procedimental y actitudinal.
<input type="checkbox"/> Parte Final. Fisiológica. Ejercicios respiratorios. Despedida formal.	<input type="checkbox"/> Parte Final: Vuelta a la calma, juegos cantados, reflexión, intercambios grupales, valoraciones colectivas.

Fuente: Adaptado de López (2006).

Como se puede apreciar en el análisis comparativo de los modelos tradicional e integral de las partes de la clase en Educación Física, en el Modelo Tradicional el protagonismo recae en el profesor con tendencia a una dirección basada en su autoridad, es limitado el protagonismo de los estudiantes, la cooperación en el grupo de estudiantes y el uso de métodos no reconoce o no prepondera los llamados métodos participativos.

Por su parte, el Modelo Integral propone una postura más cercana a las intenciones de esta investigación, se proyecta una dirección del profesor proclive a la participación, aunque esta no se hace explícita ni se logra plenamente, el protagonismo de los estudiantes no se menciona, lo que permite inferir que no se exige, hay manifestaciones de trabajo en equipo en el grupo, pero ello no garantiza la cooperación como cualidad que se pretende lograr, los procedimientos productivos y activos no se manifiestan plenamente aunque se hace alusión a los juegos cantados y esclarecimiento de ideas.

Como se ha mencionado antes, el objeto de esta investigación es el PEA de la Defensa Personal. Para definirlo ha sido necesario tener en cuenta conceptos y definiciones que a continuación se presentan. En cuanto al término proceso, en el diccionario VOX de uso de América y España (A.A. V.V., 2002) se define como: conjunto de fases sucesivas de un fenómeno o hecho complejo.

González et. al. (2002) plantea en esta dirección que: “[...] proceso es una palabra que indica la presencia de diferentes fases o etapas, de un objeto o fenómeno, para producir como resultado un cambio gradual, en un tiempo determinado” (p. 161).

Siguiendo las convergencias de las definiciones anteriores, todo proceso implica estados, fases, momentos; en una secuencia, continuidad, evolución y se expresa en el tiempo. A estos elementos no escapa lo relativo a la enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Defensa Personal, en las tres partes de la clase, en las acciones concretas a desarrollar el profesor, el estudiante y el grupo en sus interacciones, mediatizadas por los componentes didácticos en un determinado espacio temporal.

Con respecto a la visión dialéctico-materialista de proceso de enseñanza, Klingberg (1972) acotó: El proceso de enseñanza es un acontecimiento pedagógico, coordinado (estructurado) con un objetivo determinado, en constante desarrollo dinámico, bajo la dirección del maestro, partiendo de una lógica interna, el cual transcurre en una sucesión de actos y procesos de enseñanza y aprendizaje que atendiendo a una posición de partida, claramente fijada, llega a resultados determinados [...] (p. 128). La anterior definición destaca el papel directivo del profesor y la importancia de la coordinación para el logro de los objetivos.

Por su parte, Calzado (2004) considera que [...] la categoría enseñanza en sus orígenes parte del término griego *didaktike*, que significa yo enseño; se caracterizó así un fenómeno social surgido en el desarrollo histórico de la humanidad: el proceso de enseñanza, que tiene lugar en las instituciones educativas dirigido por el maestro, y que su función fundamental es la trasmisión de conocimientos y experiencias acumuladas por la humanidad en correspondencia con los objetivos de la sociedad (p. 26). Vuelve a insistirse en la dirección del profesor, en la transmisión de la experiencia histórico-social y de responder a sus exigencias; en otras palabras, la dirección del profesor debe garantizar que los estudiantes se apropien de los contenidos y cumplan con las exigencias que la vida les plantea.

Por su parte, Addine et. al. (2004) discurre que: La esencia del aprender no consiste en repetir mecánicamente textos de libros ni de escuchar con atención explicaciones verbales de un maestro. Consiste, eso sí, en la actividad mental intensiva a la que los estudiantes se dedican en el manejo directo de los datos de la materia, procurando asimilar su contenido. Esa actividad mental intensiva de los estudiantes puede asumir las más variadas formas, conforme a la materia estudiada (p. 8).

La definición anterior es muy valiosa, en cuanto destaca el papel activo del sujeto en la apropiación de elementos de la cultura; sin embargo, se asume en esta tesis la definición ofrecida por Bermúdez & Pérez (2004), quienes precisan el aprendizaje formativo como: “Proceso personalógico, responsable y consciente de apropiación de la experiencia histórico-social que ocurre en cooperación

con el maestro y el grupo en el cual el alumno transforma la realidad y logra su crecimiento personal” (p. 143). Esta definición destaca que el estudiante es responsable; es decir propone, decide y hace, pone todos sus recursos individuales en el proceso, toma conciencia de sus posibilidades reales de cumplir las exigencias de cada actividad o tarea, aprovecha las ayudas y ayuda a otros, y finalmente, logra su transformación individual.

Referido a la categoría enseñanza-aprendizaje, se asumieron tres definiciones, la primera ofrecida por (Chávez, Permuy & Suárez, 2008): La enseñanza -incluido el aprendizaje- constituye en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación entre varios sujetos y, fundamentalmente tiene lugar en forma grupal, en el que el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo, que lo organiza y lo conduce, pero tiene que ser de tal manera, que los miembros de ese grupo (alumnos) tengan un significativo protagonismo y le hagan sentir una gran motivación por lo que hacen (p. 28). La segunda de Bermúdez & Pérez (2004), quienes plantean que el proceso de enseñanza-aprendizaje se define como: [...] interacción entre el maestro y los alumnos mediante el cual el maestro dirige el aprendizaje por medio de una adecuada actividad y comunicación, facilitando la apropiación de la experiencia histórico-social y el crecimiento de los alumnos y del grupo, en un proceso de construcción personal y colectiva (p. 176).

Bermúdez et. al. (2010) retoma esta idea y define el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior como: [...] cooperación entre el educador y los estudiantes mediante el cual se dirige el aprendizaje, facilitando la construcción individual y colectiva de los contenidos de la profesión, en el contexto de la integración Universidad-Entidad laboral-Comunidad, para potenciar el crecimiento personal y grupal en función de las exigencias del Modelo del Profesional (p. 9).

Llegado hasta aquí, podemos identificar de las definiciones asumidas como coincidencias: el papel directivo del profesor, la interacción entre profesor-estudiante-grupo; es decir su actividad-

comunicación, la cooperación como forma de relación y el protagonismo de los estudiantes, todo en contextos colectivos.

La dirección, como responsabilidad del profesor, ha sido destacada por la mayoría de los autores consultados, y en este sentido plantea Valle & García (2007): “El contenido del trabajo de dirección puede ser examinado mediante el análisis de sus funciones principales” (p. 28). Consecuentemente, identificamos de la obra y definiciones de los autores cuatro funciones a través de las cuales se concreta la dirección: diagnóstico, planificación, orientación y control.

Con relación al diagnóstico, se asume la definición de Carnero et al. (2019), quien plantea que es: El proceso de indagación-explicación-intervención sistemática y objetiva de la situación social del desarrollo de jóvenes universitarios, el cual se realiza en la dinámica de sus procesos formativos (...) desde el protagonismo estudiantil y el trabajo cooperado de todos los implicados (p. 106).

En esta definición, se alude a la unidad de la indagación, la explicación y la intervención como características distintivas, lo que significa que en todo momento y a través de todas las acciones que realizan los estudiantes con el profesor posibilitan obtener información, reconstruir el conocimiento e influir a partir de establecer relaciones de ayuda para potenciar desarrollo.

En cuanto a la planificación, se retoma las ideas planteadas por Valle & García (2007), quienes reconocen como componentes de la planificación, la determinación de objetivos y acciones secuenciales que posibilitarán lograr los propósitos en un sistema determinado.

Con respecto a la orientación, se asume la definición de Bermúdez & Pérez (2013), quienes después de sistematizar criterios de autores cubanos que trabajan el tema, plantean que esta es: “relación de ayuda que establece el profesor con el alumno [...]” (p. 36).

Sobre las ayudas, precisa Carnero et al. (2019), que se estructuran en niveles, y estos a su vez son definidos como: “estructuraciones de las acciones que se realizan a modo de influencia en todas las

actividades de formación profesional, para propiciar el desarrollo profesional integral de los estudiantes” (p. 101).

Finalmente, se define el control, el cual se acota como: “(...) comprobar el resultado real del trabajo” (Valle & García, 2007, p. 30). Plantean además estos autores, que el control implica toma de decisiones, rectificación de los procesos en cuestión. Para ello se requiere por tanto comprobar y rectificar las acciones de los procesos en función de su adecuado curso o desarrollo.

Otro elemento importante destacado es la cooperación. Con relación a ella, Bermúdez & Pérez (2010) acotan que es: “[...] acciones conjuntas que implican la realización armónica de las tareas, la colaboración en la toma de decisiones y la responsabilidad compartida, en las actividades del contexto escuela politécnica-entidad laboral-familia-comunidad en función del logro de los objetivos comunes” (p. 24).

Por su parte, Carnero (2009) en su tesis doctoral precisa que: El trabajo cooperado se constituye en vía esencial para contribuir a los procesos formativos de los estudiantes, desde la responsabilidad compartida, la coordinación en el accionar de estudiantes y educadores y la realización conjunta de planes y proyectos para lograr trascender los niveles de desarrollo (p. 72).

Sobre el protagonismo estudiantil, se asumió la definición de Carnero (2009), quien lo considera: “[...] participación responsable del estudiante, que determina su implicación en el intercambio de información, en la toma de decisiones y en el compromiso con las acciones para su autoperfeccionamiento profesional y con sus resultados” (p. 65).

A partir de las regularidades de las definiciones anteriores, se define proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Defensa Personal como: interacción que el profesor dirige de forma participativa, donde el estudiante tiene un significativo protagonismo y en la realización de acciones desde la cooperación en grupo en las tres partes de la clase de artes marciales, aprovechando los métodos participativos, que desarrollan contenidos de Judo, Taekwondo y Karatedo.

En esta definición, se acota que la interacción es entendida como relación entre profesor y estudiante, y entre estudiantes; esta es dirigida por el profesor desde la participación o implicación de todos, lo que significa que él crea ambientes de libertad de expresión, de plena satisfacción, de buena comunicación y actividad, diagnostica integralmente, planifica, orienta, controla y evalúa las acciones trazadas para que el estudiante de forma protagónica; es decir, comprometida y responsable, se apropie de los conocimientos, valores, habilidades y capacidades técnico-deportivas, logrando así la tarea planteada.

El trabajo cooperado representa colaborar en las decisiones, compartir la responsabilidad y obrar de mutuo acuerdo profesor-estudiante y entre estudiantes, en la medida en que se fortalece la preparación de estos últimos en los contenidos del Taekwondo, Judo, Karatedo, que se integran en las asignaturas de Defensa Personal.

Las acciones que se realizan para el PEA de la Defensa Personal con énfasis en el trabajo en grupos, equipos, distinguen la propuesta, al requerir el uso de métodos participativos que propicien el aprovechamiento de la dinámica grupal para el trabajo educativo en las tres partes de las clases de Defensa personal, la Parte Inicial, la Principal y la Final.

El desarrollo de los contenidos; es decir, conocimientos, valores, habilidades, hábitos y capacidades técnico-deportivas implica dominar y aplicar de forma consciente y autorregulada las técnicas y movimientos de las artes marciales que se integran en Defensa Personal, lo que tributa a las exigencias de egreso, particularmente de la preparación física. Esta definición crea las condiciones para determinar las dimensiones e indicadores, así como los instrumentos para el diagnóstico del objeto de esta investigación.

CONCLUSIONES.

La Defensa Personal tiene sus orígenes en artes marciales importadas del continente asiático, y esencialmente han aportado a la Defensa Personal con fines educativos: el Judo, el Karatedo y el Taekwondo.

El análisis de la génesis y modelos pedagógicos de la Educación Física en que se ha sustentado su enseñanza-aprendizaje en la Universidad Nacional de Chimborazo desde el año 1996 hasta el 2020, posibilitan ubicarlo en el llamado Modelo Tradicional de la Pedagogía y Didáctica de la Educación Física; por tanto, también de la Defensa Personal, aunque se advierte un movimiento hacia la integración de los modelos Psicoeducativo y Sociocultural.

Los fundamentos teóricos-metodológicos generales y el marco conceptual sistematizados en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Defensa Personal en la UNACH, permiten el posicionamiento teórico en aspectos del Enfoque Histórico-Cultural, la Pedagogía Crítica y la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, con una visión actual donde se pondera la participación como vía para crear ambientes adecuados y desarrolladores, la cooperación entre todos los implicados y el protagonismo estudiantil, a partir de los métodos participativos que mediatizan las relaciones entre los estudiantes, el grupo estudiantil y el profesor; este último como dinamizador de las relaciones, despojado de autoritarismo.

Se asume un modelo de las clases de Defensa Personal estructurado en tres partes, desde una perspectiva integral, que implica relaciones dialécticas y dinámicas entre estas, entre los componentes didácticos, y entre los protagonistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. AA. V. V. (2002) Diccionario de uso de español de América y España. Vox.

2. Asamblea Nacional (2008). Constitución de la República del Ecuador.

https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf

3. Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M. & Fernández, S. (2004). Didáctica: teoría y práctica. Pueblo y Educación.

4. Addine, F., González, A. M. & Recarey, S. C. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En García Batista, G. Compendio de Pedagogía (pp. 80-101). Pueblo y Educación.

5. Álvarez de Zayas, C. M. (1992). La escuela en la vida. Félix Varela.

6. Beras, J. R. & Sosa, N. C. (2014). Educación Física. Formación Inicial de Docentes. Somos Literatura.

7. Bermúdez, R. & Pérez, L. M. (2002). Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal. Ministerio de Educación de la República de Cuba.

8. Bermúdez, R. & Pérez, L. M. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Pueblo y Educación.

9. Bermúdez, R. & Pérez, L. M. (2013). Concepción teórico-metodológica de la orientación educativa. Sello Editor Educación Cubana.

10. Bermúdez, R. & Pérez, L. M. (2010). Modelo de los procesos formativos en el primer año del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar” de La Habana.

11. Calzado, D. (2004). Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesional de la educación. [Tesis de doctorado no publicada].

12. Campbell, N., Choi, G., Vitale, G., Galvin, C., Bailey, P., Talip, I., & Lennart, L. (2016). Enciclopedia de Taekwondo. CreateSpace Independent Publishing Platform.

13. Cañizares, M. (2008). La Psicología en la Actividad Física. Su aplicación en la educación física, el deporte, la recreación y la rehabilitación. Deportes.
14. Camps, H. (1985). Historia y Filosofía del Karate. Alas.
15. Carnero, M. (2009). Metodología para el proceso de diagnóstico integral del estudiante de la Educación Técnica y Profesional. [Tesis de maestría no publicada].
16. Carnero, M., Ortiz, T., Arzuaga, M., Canfux, V., Guzmán, Y., Tarrió, C. O., Meneses, A., Torres, T., Rodríguez, M. A., González, N. Y., González, B., Hernández, H., Sanz, T., Hernández, A., Ojalvo, V., Travieso, D., Laurencio, A., Castellanos, A. V., García, A. & Curiel, L. (2019). Psicología para la educación superior. Félix Varela.
17. Castellanos, D. Castellanos, B., Llivina, M. J., Silverio, M., Reinoso, C. y García, C. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. Pueblo y Educación.
18. Chávez, J. A., Permuy, D. & Suárez, A. (2008). Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica. ICCP.
19. CEPES (1998) Tendencias pedagógicas de la realidad educativa actual.
https://www.academia.edu/28556811/COLECTIVO_DE_AUTORES_CEPES
20. Freire, P. (1987). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
21. Giroux, H. (1997). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI.
22. González, A. M., Recarey, S. & Addine, F. (2004). La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante sus componentes. En F. Addine, S. Recarey, M. Fuxá & S. Fernández, Didáctica: teoría y práctica (pp. 56-74). Pueblo y Educación.
23. González, A. M. & Reinoso C. (2002). Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Pueblo y Educación.

24. Habertsetzer, R. (2008). Self´d´efense pratique: r´ealisme, efficacit´e, controle. Amphora.
25. Klingberg, L. (1972). Introducci3n a la Did´actica General. Pueblo y Educaci3n.
26. L3pez, A. (2006). El proceso de ense˜anza-aprendizaje en Educaci3n F3sica. Cient3fico-T3cnica.
27. L3pez, A. (2003). ˆEs la Educaci3n F3sica, ciencia? Revista Digital Buenos Aires, 9(62).
28. L3pez, G. (2010) Apunte sobre la Pedagog3a Cr3tica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad. Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.udu.ec:8080/handle/ucasagrande/531>
29. L3pez, L. (2000). Fundamentos de la educaci3n. Pueblo y Educaci3n.
30. L3pez, A. & Vega, C. (2000). Tendencias contempor3neas de la clase de educaci3n f3sica. Cuadernos IMCED. Serie Pedag3gica. No. 26. Morelia, Michoac3n, M3xico.
31. Men3ndez, S., Calder3n, C. Y., Maj3as, G. & Vald3s, Y. (2006). Un enfoque productivo en la clase de Educaci3n F3sica. Deportes.
32. Meneses, Gerardo (2007) NTIC, Interacci3n y Aprendizaje en la Universidad. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
33. Osejos, E. B. (2018). Programa de capacitaci3n basado en fundamentos del proceso ense˜anza - aprendizaje desarrollador para la apropiaci3n de los contenidos para la selecci3n de estudiantes con potencialidades talentosas en el f3tbol dirigido a entrenadores en la Zona 1 de la Rep3blica del Ecuador [Tesis de doctorado no publicada].
34. Rodr3guez, M., Garc3a, S., & Men3ndez, S. (2008). Pedagog3a. Selecci3n de Lecturas. Deportes.
35. Taira, S. (2010). La esencia del Judo. Satori.
36. Valle, A. D. & Garc3a, G. (2007). Direcci3n, organizaci3n e higiene escolar. Pueblo y Educaci3n.
37. V3squez, M. G. (2015). Bases metodol3gicas del entrenamiento deportivo para deportes de combate. UNACH.

38. Vásquez, G.M.; Santillán, R.R.; Obregón, G.A. y Santillán, H. R. (2021) Perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Defensa Personal en la Educación Superior.

<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2754/2776>

39. Vygotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de lecturas de Psicología de las edades. Facultad de Psicología.

40. Zapata, R. (s/f). Programa de Estudio de artes marciales. <http://www.ricardozapata.org/artes-americales>.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Marcelo Geovanny Vásquez Cáceres. Magister en Gestión Académica Universitaria, Licenciado en Educación Física Deportes y Recreación, docente de la cátedra de Educación Física en el Centro de Educación Física de la Universidad Nacional de Chimborazo (Riobamba - Ecuador) Cédula 0701957490. Ecuador. Email: mvasquez@unach.edu.ec
2. Rodrigo Roberto Santillán Obregón. Magister en Entrenamiento Deportivo. Licenciado en Cultura física y Entrenamiento deportivo en atletismo y danza folclórica. Docente de Educación Física en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (Riobamba - Ecuador) Cédula 0604032367. Ecuador. Email: rodrigo.santillan@esPOCH.edu.ec
3. Grace Amparo Obregón Vite. Magister en Cultura Física y Deportología. Licenciada en Ciencias de la Educación profesora de enseñanza secundaria en la especialización de Educación Física. Docente de Educación Física en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (Riobamba - Ecuador) Cédula 0600751994. Email: gobregon@esPOCH.edu.ec

4. Humberto Rodrigo Santillán Altamirano. Magister en Cultura Física y Deportología. Licenciado en Ciencias de la Educación profesor de enseñanza secundaria en la especialización de Educación Física. Docente de Educación Física en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (Riobamba - Ecuador) Cédula 0600890396. Email: hsantillan@epoch.edu.ec

RECIBIDO: 16 de marzo del 2022.

APROBADO: 21 de abril del 2022.