

**Programa para la Transformación y el
Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales**

**Licenciatura en
Educación Física**



Juego y educación física

Carpeta reformulada



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA

SEP

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL

Febrero, 2005

- Programa

Bloque I

- El juego: una delimitación conceptual desde la perspectiva teórica y desde la óptica de los alumnos
- De la descripción a la explicación: teorías sobre el juego 04
Raúl Omeñaca Cilla y Jesús Vicente Ruíz Omeñaca
- El juego en la acción educativa del nivel inicial. Fundamentos 16
Lydia Penchansky de Bosch
- La importancia vital del juego 27
Hildegard Hetzer
- Clasificación de los juegos
- El carácter pedagógico de los juegos 36
Gladys Elena Campo Sánchez
- El juego es vida 53
Hilda Cañeque, Cecilia Castro y Haydée Greco
- Juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas 59
María Regina Öfele
- Rarapijuami. La carrera de la bola tarahumara 70
Miguel Ángel Osorio
- Juego de la Ulama 72
Miguel Ángel Osorio
- Juegos tradicionales mexicanos 74
Eusebio Hernández Pecero
- El juego infantil y sus posibilidades educativas 76
Carlos Velázquez Callado
- El juego como vehículo para la adquisición de los aprendizajes 86
Francisco Ruíz Juan

- El juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación maternal y preescolar 88
Óscar A. Zapata

Bloque II

- El cuerpo en la enseñanza de la educación física 101
Alicia Grasso
- Educación física y desarrollo de la competencia motriz 117
Luis M Ruiz Pérez
- El concepto *juego* motor
- La práctica del juego motor y sus tipos de juegos 124
Vicente Navarro Adelantado
- Diversas clasificaciones respecto al juego
- El juego motor 132
Francisco Ruiz Juan y Ma. Elena García Montes
- Empezando a jugar... 145
María Clotilde Sardou y Pablo Carlos Ziperovich
- Creyéndole al juego 157
Andrés Ziperovich
- El juego en la educación física. Un análisis desde la perspectiva constructivista del aprendizaje 159
Raúl Omeñaca Cilla y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca
- Concepto de didáctica
- Planteamientos metodológicos y didácticos de los juegos dirigidos 166
Gladys Elena Campo Sánchez
- El juego en el currículo escolar 173
Teresa Lleixà Arribas

Bloque III

- El juego en la acción educativa del nivel inicial. Fundamentos 176
Lydia Penchansky de Bosch
- Aprender es casi tan lindo como jugar 184
Alicia Fernández

• Empezando a jugar... <i>María Clotilde Sardou y Pablo Carlos Ziperovich</i>	190
• El juego es vida <i>Hilda Cañeque, Cecilia Castro y Haydée Greco</i>	196
• Encuadre del método de trabajo: el juego educativo y el juego libre <i>Óscar A. Zapata</i>	202
• La interacción profesor-alumno como fuente de aprendizaje en el juego	
• La interacción entre alumnos como fuente de aprendizaje en el juego	
• Evaluación y juego en la Educación Física	
• A modo de conclusión: el juego y su potencial educativo <i>Raúl Omeñaca Cilla y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca</i>	207
• Aprender a jugar y aprender jugando <i>Vicente Navarro Adelantado</i>	217
• El diseño de juegos motores	
• La observación sistemática de los juegos motores <i>Vicente Navarro Adelantado</i>	239
• El juego, ¿sólo un medio en la educación física? <i>Eugenia Trigo Aza</i>	249
• Exigencias para la organización y realización de los juegos activos	
• Juegos activos en la escuela <i>L. P. Zaparozhanova y L. Latyshkevich</i>	254
• Introducción <i>Antonio Méndez Giménez y Carlos Méndez Giménez</i>	274

- ✓ Cañeque, Hilda, Cecilia Castro y Haydée Greco (1999), "El juego es vida", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 8, enero, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 37-41. ✓
- ✓ Ófele, María Regina (1999), "Juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas", en *efdeportes.com. Revista Digital*, año IV, núm. 13, marzo, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com/efd13/juegtra1.htm> ✓
- DGEI-SEP (2001), *Juegos Tradicionales Purépechas*, México (videocinta). ✓
- ✓ Osorio, Miguel Ángel (2002), "Rarapijuami. La carrera de la bola tarahumara", en *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, núm. 1, enero, Valladolid, Colectivo de Docentes de Educación Física para la Paz "La Peonza", pp. 40-41. ✓
- ✓ — (2002), "Juego de la Ulama", en *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, núm. 2, julio, Valladolid, Colectivo de Docentes de Educación Física para la Paz "La Peonza", pp. 28-29. ✓
- ✓ Hernández Pecero, Eusebio (2002), "Juegos tradicionales mexicanos", en *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, núm. 2, julio, Valladolid, Colectivo de Docentes de Educación Física para la Paz "La Peonza", pp. 27-28. ✓
- ✓ Velázquez Callado, Carlos (1999), "El juego infantil y sus posibilidades educativas", en *Children's Folklore*, http://www.geocities.com/childrenfolklore/land_carlos.html ✓
- ✓ Ruiz Juan, Francisco *et al.* (2003), "El juego como vehículo para la adquisición de los aprendizajes", en *Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años*, Barcelona, INDE, pp. 34-41. ✓
- ✓ Zapata, Óscar A. (1989), "El juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación maternal y preescolar", en *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*, México, Pax, pp. 23-43. ✓

Bibliografía complementaria

- Caillois, Roger (1986), "Clasificación de juegos", en *Los juegos y los hombres*, México, FCE, pp. 39-79.
- Delval, Juan (1994), "El juego", en *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI, pp. 291-308.
- Huizinga, Johan (1972), "Esencia y significación del juego como fenómeno cultural", en *Homo Ludens*, México, FCE, pp. 11-42.
- Navarro Adelantado, Vicente (1998), "El juego infantil", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria. Vol. II, 2ª ed.*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma) pp. 710-719.
- SEP (2000), *Fichero de actividades de educación física. Primer ciclo*, México.
- (2000), *Fichero de actividades de educación física. Segundo ciclo*, México.
- (2000), *Fichero de actividades de educación física. Tercer ciclo*, México.
- Velázquez Ugalde, Martín (2003), "Interculturalidad: la Educación Física en las comunidades indígenas en el Estado de Querétaro, México", en *efdeportes.com. Revista Digital*, año IX, núm. 67, diciembre, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com/efd67/cultura.htm>

Programa de Estudios. 2º semestre, Licenciatura en Educación Física /
Juego y Educación Física I (Ed. 2005)



Bloque II. El juego motor como medio fundamental para aprender y desarrollar competencias

Propósitos

A través del estudio de los contenidos y de la realización de las actividades de este bloque, se espera que los estudiantes:

- Reconozcan el papel del juego motor en el desarrollo de las respuestas motrices y de la personalidad del niño y del adolescente.
- Pongan en práctica los aspectos metodológicos esenciales para organizar actividades en ambientes lúdicos favorables para el aprendizaje.

Temas

I. La integración de la corporeidad y la edificación de la competencia motriz a través del juego.

- a) La construcción de la unidad corporal a través de la actividad lúdica.
- b) El juego como medio para fomentar valores y afinar las respuestas motrices en el niño y el adolescente.

2. La importancia de enseñar a aprender jugando.

- a) La necesidad de conservar en el niño y recuperar en el educador físico el deseo de jugar.
- b) Cómo motivar al niño y al adolescente para aprender jugando. La metodología del juego.

Bibliografía básica y otros materiales de apoyo

SEP (2002), "La corporeidad como base del aprendizaje en educación física", "La edificación de la competencia motriz" y "El juego motriz como medio didáctico en la educación física", en *Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*, México, pp. 38-39, 39-40 y 41.

✓ Grasso, Alicia (2001), "El cuerpo en la enseñanza de la educación física", en *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Proyecto *En la escuela* 2001), pp. 13-27. ✓

✓ Ruiz Pérez, Luis M. (1995), "Educación física y desarrollo de la competencia motriz", en *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en la educación física escolar*, Madrid, Gymnos (Monografía sobre ciencias de la actividad física y el deporte), pp. 15-20. ✓

✓ Navarro Adelantado, Vicente (2002), "El concepto de juego motor y la práctica del juego motor y sus tipos de juegos", en *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*, Barcelona, INDE, pp. 140-146 y 185-189. ✓

- Morales Ascencio, Helí (1995), "La infancia, el tiempo y el exilio", en Margarita Arroyo (coord.), *La atención del niño preescolar*, México, IEEPO/Fundación SNTE, pp. 113-119.
- ✓ Sardou, María Clotilde y Pablo Carlos Ziperovich (1999), "Empezando a jugar...", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 8, enero, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 46-56. ✓
- ✓ Ziperovich, Andrés (2001), "Creyéndole al juego", en *Novedades educativas. Reflexión y debate*, año XIII, núm. 125, mayo, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, p. 9. ✓
- ✓ Omeñaca Cilla, Raúl y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (2002), "El juego en educación física. Un análisis desde la perspectiva constructivista del aprendizaje", en *Juegos cooperativos y educación física*, 2ª ed., Barcelona, Paidotribo (Juegos), pp. 21-26. ✓
- ✓ ✓ Campo Sánchez, Gladys Elena (2000), "Concepto de didáctica" y "Planteamientos metodológicos de los juegos dirigidos", en *El juego en la Educación Física Básica. Juegos pedagógicos y tradicionales*, Colombia, Kinesis (Biblioteca básica del deporte y la E. F.), pp. 77-78 y 78-86. ✓
- ✓ Lleixà Arribas, Teresa (2001), "El juego en el currículo escolar", en *Juegos sensoriales y de conocimiento corporal*, Barcelona, Paidotribo, pp. 8-9. ✓

SEP (2001), "Aprender jugando", videocinta núm. 3 de la serie *Entre Maestros*, México.

Bibliografía complementaria

Aquino Casal, Francisco (1996), "El juego (teoría)" y "Las formas jugadas", en *Para no aburrir al niño. Las formas jugadas y juegos para la etapa preoperatoria*, México, Trillas, pp. 37-44 y 111-120.

Castelo, Ariel (1998), *El derecho a jugar o la trascendencia de lo inútil*, <http://www.cpar.sep.gov.mx/dgef/htmllecturas/otras/derechoajugar.htm>

Gómez, Raúl Horacio (2002), "La clasificación de los juegos motores en el programa de educación física", en *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la E. G. B.*, Buenos Aires, Stadium, pp. 187-206.

Lleixà Arribas, Teresa (2000), "Los juegos", en *La educación física de 3 a 8 años*, Barcelona, Paidotribo, pp. 183-204.

Nejamkis, Graciela (2001), "Lo que el juego pone en juego", en *Novedades Educativas. Reflexión y debate*, año XIII, núm. 125, mayo, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 4-6.

Portela Guarín, Henry (2002), "Cómo problematizar la educación física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad", en *efdeportes.com. Revista Digital*, año VIII, núm. 48, mayo, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com>

Ruiz Juan, Franciso *et al.* (2003), "Hacia una metodología lúdica en la etapa de educación infantil a través de los principios educativos", en *Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años*, Barcelona, INDE, pp. 41-48.

Sarlé, Patricia (2001), "Yo juego, tú juegas, ellos juegan... ¿Qué es jugar?", en *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 41-53.

Programa de Estudios, 2º semestre, Licenciatura en Educación Física /
Juego y Educación Física / (Ed. 2005)

Bloque III. El juego motor y las tareas educativas: el rol docente



Propósitos

Por medio del estudio de los contenidos y de la realización de las actividades de este bloque, se pretende que los estudiantes normalistas:

- Adquieran los conocimientos necesarios para saber organizar y aplicar actividades lúdicas, en ambientes favorables, que promuevan los procesos de desarrollo cognitivo, socioafectivo y motor del educando.
- Aprendan a diseñar juegos motores y sepan observar las manifestaciones motrices y las actitudes de los alumnos cuando juegan, con el fin de obtener criterios para evaluar el proceso de adquisición de aprendizajes.

Temas

1. El juego en la enseñanza.

- a) Aprender a enseñar jugando.
- b) Las aportaciones del juego al desarrollo perceptivo-motor y a los procesos de socialización del educando.
- c) Criterios para intervenir didácticamente y observar a los alumnos cuando juegan.

2. El juego motor en las sesiones de educación física para la educación básica.

- a) La organización y el diseño del juego motor en la sesión de educación física.
- b) La aplicación de juegos motores y la evaluación de los aprendizajes en la sesión de educación física.

Bibliografía básica y otros materiales de apoyo

- ✓ Penchansky de Bosch, Lydia (1999), "Juego y educación" y "El juego en la acción educativa del nivel inicial. Fundamentos", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 8, enero, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 11-12 y 12-17. ✓
- ✓ Fernández, Alicia (1995), "Aprender es casi tan lindo como jugar", en *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, año II, núm. 6, julio-agosto, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 53-57. ✓
- ✓ Sardou, María Clotilde y Pablo Carlos Ziperovich (1999), "Empezando a jugar...", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 8, enero, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 57-61. ✓
- ✓ Cañeque, Hilda, Cecilia Castro y Haydeé Greco (1999), "El juego es vida", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 8, enero, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 41-45. ✓
- ✓ Zapata, Óscar A. (1989), "Encuadre del método de trabajo: el juego educativo y el juego libre", en *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*, México, Pax, pp. 50-56. ✓
- ✓ Omeñaca Cilla, Raúl y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (2000), "La interacción profesor-alumno como fuente de aprendizaje en el juego", "La interacción entre alumnos como fuente de aprendizaje en el juego", "Evaluación y juego en la Educación Física" y "A modo de conclusión: el juego y su potencial educativo", en *Juegos cooperativos y educación física*, 2ª ed., Barcelona, Paidotribo (Juegos), pp. 30-31, 31, 32-36 y 37-38. ✓✓✓

✓ Navarro Adelantado, Vicente (1998), "Aprender a jugar y aprender jugando", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria. Vol. II, 2ª ed.*, Barcelona, INDE (La educación Física en... reforma), pp. 661-701. ✓

SEP (2000), *Fichero de actividades de educación física. Primer ciclo*, México.

— (2000), *Fichero de actividades de educación física. Segundo ciclo*, México.

— (2000), *Fichero de actividades de educación física. Tercer ciclo*, México.

— (1998), "Del juego infantil al deporte educativo", videocinta de la serie *Educación Física*, México.

✓ ✓ Navarro Adelantado, Vicente (2002), "El diseño de juegos motores" y "La observación sistemática de los juegos motores", en *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*, Barcelona, INDE, pp. 295-304 y 367-370. ✓

✓ Trigo Aza, Eugenia (1999), "El juego, ¿sólo un medio en la educación física?", en *Juegos motores y creatividad*, 4ª ed., Barcelona, Paidotribo (Juegos), pp. 45-51. ✓

✓ Zaparozhanova, L. P. y L. Latyshkevich (2000), "Exigencias para la organización y realización de los juegos activos" y "Juegos activos en la escuela", en *Juegos Activos. Educación primaria y educación secundaria obligatoria*, 2ª ed., Barcelona, Paidotribo (Juegos), pp. 23-41 y 45-59. ✓

Bibliografía complementaria

Campo, Juan José *et al.* (2002), *Juegos sensoriales, de equilibrio y esquema corporal*, Barcelona, INDE.

Cóppola de A., Stella (2003), "Una propuesta de trabajo desde los juegos motores", Argentina, Consejo Provincial de Educación, Provincia de Río Negro, <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/10021969.pdf>

García López, Antonio *et al.* (2002), "Conceptualización", en *Los juegos en la educación física de los 12 a los 14 años*, Barcelona, INDE.

✓ Méndez Giménez, Antonio y Carlos Méndez Giménez (2000), "Introducción", en *Los juegos en el currículum de la educación física. Más de 1000 juegos para el desarrollo motor*, 3ª ed., Barcelona, Paidotribo, pp. 13-20.

Parlebas, Pierre (2001), "Clasificación del juego desde la propuesta praxológica", en *Léxico de Praxología motriz*, Barcelona, Paidotribo, pp. 276-298.

Pavía, Víctor (2000), "El modo lúdico y otros ingredientes (para pensar una didáctica del jugar)", en *efdeportes.com. Revista Digital*, año V, núm. 25, septiembre, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com/efd25a/mludico1.htm>

Pineda Chacón, José (1997), *Fichero de Juegos I. El cuerpo: imagen y percepción*, Sevilla, Wanceulen.

Skliar, Maro (2000), "Reflexiones en torno al juego", en *efdeportes.com. Revista Digital*, año V, núm. 25, septiembre, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com/efd25b/rjuego.htm>

Materiales de apoyo

para el estudio

Bloque I

**El juego, su significado y sus aportaciones
al desarrollo integral de los niños y de los
adolescentes en el contexto educativo**

Juegos Cooperativos y Educación Física

Raúl Omeñaca Cilla
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Omeñaca Cilla, Raúl y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (2002), "El juego: una delimitación conceptual desde la perspectiva teórica y desde la óptica de los alumnos" y "De la descripción a la explicación: teorías sobre el juego", en *Juegos cooperativos y educación física*, 2ª ed., Barcelona, Paidotribo (Juegos), pp. 7-11 y 12-17.



00

EL JUEGO: UNA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA Y DESDE LA ÓPTICA DE LOS ALUMNOS

El juego desde la perspectiva teórica

La diversión, la alegría, la exploración de las propias posibilidades y la relación con los demás se mantienen, para quienes participan en la actividad lúdica, al margen de definiciones y categorías. Lo importante para quien juega es el juego mismo. En consecuencia, desde esta perspectiva, no resulta funcional establecer una definición que permita categorizar inequívocamente una conducta como lúdica.

Pero si pretendemos avanzar en el estudio del juego, hemos de comenzar por saber qué es lo que estamos analizando. Se hace necesario, pues, a partir de este planteamiento, distinguir lo que es actividad lúdica de lo que no lo es. Y en esta búsqueda de una delimitación conceptual del juego se han seguido dos vías: especificar sus rasgos distintivos de modo que cuantos más de estos rasgos posea una actividad, con más razón se la categorizará como lúdica, o establecer una definición más o menos inclusiva. Ambos planteamientos no son tan distantes y pueden ser utilizados conjuntamente. Éste es el camino por el que vamos a adentrarnos: comenzaremos refiriéndonos a los rasgos que diferentes investigadores han atribuido al juego para, con posterioridad, buscar una solución ecléctica en su definición.

LOS RASGOS PROPIOS DEL JUEGO

Son muchos los estudiosos que, desde campos como la antropología, la psicología o el mundo de la educación, han optado por buscar los rasgos distintivos de la actividad lúdica como paso previo a su explicación y a la exploración de sus posibilidades.

Algunos de estos rasgos se han mantenido como notas identificativas del juego a lo largo de los años. Así, Decroly y Monchamp (1914-1986) destacan en la actividad lúdica el placer y la alegría que le son inherentes y el hecho de no implicar un fin consciente al margen de la propia acción de juego.

Buytendij (1933), por su parte, resalta también algunos de estos elementos distintivos: la alegría, la espontaneidad, el esparcimiento o la oscilación (movimiento de vaivén).

Huizinga (1954-1972) en su tratado *Homo Ludens*, ahonda en alguna de las ideas anteriores y aporta otras nuevas. Así, considera que el juego constituye una actividad libre, produce satisfacción y alegría, representa una actuación llena de sentido, transcurre dentro de sí mismo, está lleno de armonía y, finalmente, crea orden llevando el "mundo imperfecto" a una perfección provisional.

En las últimas décadas, a estas notas de identificación del juego se han añadido otras: implica participación activa y representa un acto de relación con otros compañeros.

Tomando como base 24 estudios que, centrándose en la actividad lúdica, han tratado de delimitar los elementos más significativos del concepto de juego, podemos señalar como más relevantes ocho de estos elementos (ver tabla 1).

■ A. El juego es fuente de alegría, de júbilo, de placer

En la mayoría de las ocasiones va unido a vivencias de alegría, a sentimientos de placer y plenitud emocional. Es suficiente observar a las personas que participan en un juego para llegar a la conclusión de que este atributo de la actividad lúdica está lleno de sentido.

■ B. El juego constituye un fin en sí mismo

La actividad lúdica no demanda metas extrínsecas. Bien al contrario, representa más un disfrute de medios, un recrearse en la propia actuación. Se supera, de este modo, a través del juego la visión utilitaria de la actividad humana y los planteamientos de una sociedad orientada hacia la acción teleológica, hacia el logro de objetivos.

Surge de este rasgo una primera paradoja a la que nos enfrentamos quienes participamos en la labor docente: el juego es un fin en sí mismo y, sin embargo, lo utilizamos como un medio al servicio del proceso educativo. Pero volvamos al análisis introducido al principio de este capítulo. Sin duda, la aparente contradicción entre ambos planteamientos queda superada cuando observamos la actividad lúdica desde la perspectiva de quien participa en ella; probablemente, nuestros alumnos* encuentran la plenitud del juego al considerar como un fin en sí mismo lo que nosotros entendemos como un instrumento de aprendizaje.

■ C. El juego es espontáneo y voluntario, libremente elegido

La actividad lúdica constituye una forma de actuación no sometida a imposiciones surgidas desde fuera, erigiéndose, de este modo, en un marco en el que es posible alcanzar altas cotas de autonomía personal y social.

Sin embargo, esta consideración esconde una segunda paradoja constituida por el hecho de que para participar en una actividad lúdica es necesario aceptar restricciones y normas, fundamentalmente de carácter colectivo.

EL JUEGO	A: Resulta placentero y divertido	B: Constituye un disfrute de medios	C: Es espontáneo y voluntario, libremente elegido	D: Representa una fuente de aprendizaje	E: Supone un acto de expresión	F: Implica participación activa	G: Posee puntas de encuentro con otras "conductas serias"	H: Constituye un "mundo aparte"
H. Wallon (1977)	+	+	+					+
C. Garvey (1977)	+	+	+			+	+	
R. Doron (1979)		+		+	+		+	
J. Echeverría (1980)	+			+				
E. Martínez (1983)	+	+	+					
F. Bordogna (1983)	+				+			
Grupo Oskus (1984)	+	+		+	+			
R. Arnold y col. (1985)	+		+	+				+
J.R. Moyles (1990)	+	+		+			+	
M. Garaigordobil (1990)	+	+	+		+	+		
R.M. Guitart (1990)	+		+	+	+			
M. Gutiérrez (1991)	+		+	+	+		+	+
R. Ortega (1990)		+		+	+			
J.L. Linaza (1991)	+	+	+					+
A. García y col. (1992)	+	+	+					
P. Smith (1992)	+	+					+	
J. Miranda (1992)	+	+	+		+	+		+
J.C. Narganes (1993)	+	+						
E. Trigo (1994)	+	+	+	+	+	+		
J.D. Arranz (1995)	+	+	+	+	+	+	+	
A. Malagurriaga (1995)	+		+	+				
A. Fernández (1995)	+	+		+				
E. Trichant (1995)	+	+	+	+	+	+		
J. Arráez y col. (1995)			+	+	+			+
FRECUENCIA	21	17	15	14	12	6	6	6

TABLA 1. Los rasgos del juego desde una perspectiva teórica

Las normas acotan y ponen límite a la libertad y a la autonomía, pero, por otra parte, sirven para definir la propuesta de juego y para abrir camino a la libertad individual en la actividad colectiva.

* Con el fin de hacer más sencilla la lectura, utilizaremos el masculino como genérico aunque con él siempre nos referiremos a personas de ambos sexos.

■ D. *El juego propicia el aprendizaje*

El juego está presente de un modo muy especial en los aprendizajes que realizan los niños durante los primeros años de vida. Pero su potencialidad como fuente de aprendizaje se mantiene a lo largo de toda ella.

Aspectos como el desarrollo cognitivo y motriz o la adquisición de habilidades comunicativas o sociales tienen en el juego un importante campo para la exploración y el crecimiento personal.

■ E. *El juego es una forma de expresión*

La actividad lúdica ha sido y es valorada con frecuencia como una representación simbólica de sentimientos, preocupaciones y experiencias; un medio para expresar las necesidades y las vivencias experimentadas por el "yo" y para establecer relaciones constructivas con los demás.

Este aspecto, que se encuentra más próximo al ámbito explicativo, al que nos referiremos más adelante, que al descriptivo, ha sido asumido desde planteamientos tan diversos como los de S. Freud o M. Klein, dentro del marco psicoanalítico, los de J. Piaget desde la psicología genética o los de L.S. Vygotski con su perspectiva sociohistórica.

■ F. *El juego implica participación activa*

La actividad lúdica convierte en protagonista al que participa, a la persona que actúa.

Este aspecto cobra una especial relevancia dentro de un modelo social en el que, con frecuencia, se demanda más nuestro concurso como espectadores que como actores y convierte el juego en la alternativa ideal ante la influencia sedentaria que ejerce la televisión o el vídeo.

■ G. *El juego posee puntos de encuentro con las "conductas serias"*

Especialmente durante la infancia, el juego constituye un modo de enfrentarse a la realidad que, al igual que otras conductas consideradas como "serias", implica a la totalidad individual y proporciona vivencias y experiencias que permiten el progreso personal. No es extraño, en consecuencia, que los niños acometan la actividad lúdica con una mezcla de alegría y seriedad, como algo que proporciona satisfacción, pero sin resultar, en absoluto, vanal.

■ H. *El juego constituye un "mundo aparte"*

Esta cualidad que sitúa el juego fuera de la realidad inmediata puede parecer opuesta a la reseñada en el apartado anterior. Sin embargo, no lo es tanto si consideramos que la actividad lúdica posee puntos de encuentro con la actividad cotidiana y otros que la excluyen de ella.

El hecho de perderse en el espacio-tiempo del juego, de disfrutar de cada uno de sus instantes, de verse absorbido por la magia de la actividad lúdica, nos sitúa en una esfera diferente, alejada de lo "serio" de la vida diaria.

EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN

Si integramos los aspectos señalados hasta ahora, podemos definir el juego como «actividad alegre, placentera y libre que se desarrolla dentro de sí misma sin responder a metas extrínsecas e implica a la persona en su globalidad, proporcionándole medios para la expresión, la comunicación y el aprendizaje».

Las características del juego desde la perspectiva de los alumnos

La caracterización de la actividad lúdica quedaría incompleta si obviáramos la descripción que de ésta hacen las personas que participan en ella.

Esta circunstancia nos llevó a tratar de conocer los atributos que nuestros alumnos conceden al juego (Omeñaca, Puyuelo, Ruiz, 1997). Para ello pasamos una encuesta de respuestas abiertas a una muestra de 315 alumnos que cursaban estudios desde 1º de Educación Primaria hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria en dos centros escolares enclavados en el medio rural y uno situado en el medio urbano. Hemos agrupado las respuestas obtenidas en 7 categorías:

- Las manifestaciones de diversión y alegría, tales como divertido, estar contento, "chachi", "guay", estar alegre, etc.
- Las referentes a aspectos propios de la relación social: estar con mis amigas, relacionarme, comunicarme, hacer amigos, etc.
- Las relativas a conductas prosociales de cooperación y ayuda: ayudar, colaborar, cooperar, compartir, etc.
- Las vinculadas a la actividad de ocio y tiempo libre: pasar el rato, entretenerme, ocupar el tiempo de ocio, etc.
- Las que le atribuyen un valor funcional relacionado con el propio cuerpo: hacer ejercicio, mejorar la forma física, estar más fuerte, etc.
- Las que conceden una función catártica: liberar tensiones, relajarme, estar tranquila, etc.
- Las que lo valoran como instrumento de aprendizaje: conocer, aprender, saber, etc.

Los resultados quedan resumidos en los siguientes gráficos.

El juego es	1º y 2º Primaria	3º y 4º Primaria	5º y 6º Primaria	1º y 2º ESO	3º y 4º ESO
Divertirse, estar alegre	84%	92%	84%	95,8%	75%
Relacionarse, hacer amigos	8%	28%	37,2%	31,9%	22,3%
Ayudar, colaborar, compartir	12%	16%	2,8%	0,84%	0%
Entretenerse, ocupar el tiempo de ocio	0%	4%	10%	22,6%	26,3%
Hacer ejercicio, estar en forma	4%	4%	2,8%	33,6%	10,5%
Relajarse	0%	0%	0%	6,7%	7,8%
Aprender	0%	0%	15,7%	4,2%	3,9%

TABLA 2. El juego desde la óptica de los alumnos

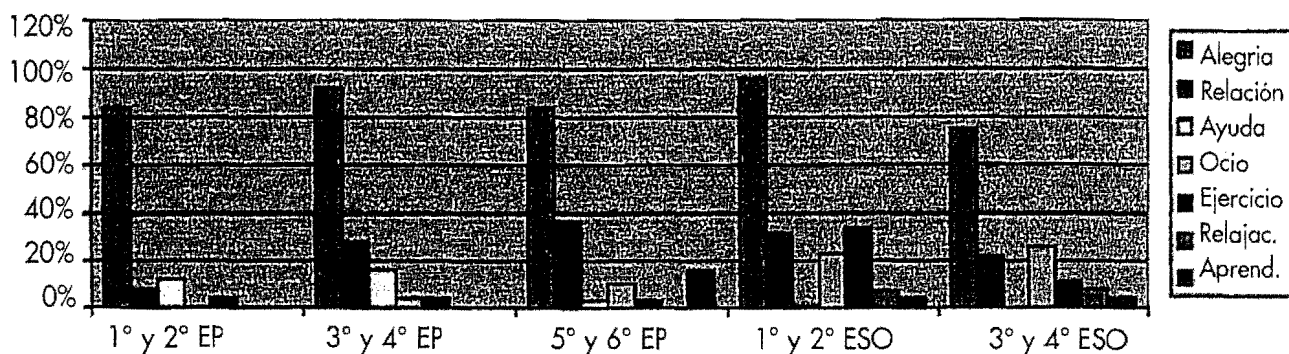


GRÁFICO 1. Evolución de la concepción del juego en alumnos a lo largo de la Educación Obligatoria

De los resultados obtenidos en la encuesta se derivan las siguientes conclusiones:

1. A lo largo de toda la Educación Obligatoria, los alumnos atribuyen un importante valor a la actividad lúdica como fuente de alegría y diversión. Este factor es el más resaltado en todos los ciclos (ver gráfico 1).
2. La consideración de la colaboración y la ayuda como elementos inherentes al juego va decreciendo a lo largo de los diferentes ciclos que integran la Educación Obligatoria.
3. Durante la Educación Primaria, el juego es progresivamente más valorado como forma de relación con el grupo de iguales. Esta tendencia se invierte a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria.
4. La consideración del juego como actividad de ocio aumenta durante los distintos ciclos.
5. Al final de la Educación Primaria hay alumnos que conceden importancia a la actividad lúdica como forma de aprendizaje, hecho que se sigue dando, aunque en menor proporción, a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria.
6. Finalmente, sólo los alumnos de Educación Secundaria valoran la actividad lúdica como un medio para el descanso y la relajación.

Una visión comparativa

Si realizamos un análisis comparativo entre la visión aportada por el alumnado y la que nos ofrecen quienes han investigado sobre la actividad lúdica, podemos encontrar puntos de confluencia entre una y otra (ver gráfico 2). Así, desde ambos planteamientos se atribuye al juego valor como fuente de alegría y diversión, se vincula con el aprendizaje y se le considera como un "mundo aparte", situado fuera del ámbito del trabajo y próximo al ocio y a la recreación. Puede haber un punto más de intersección si consideramos próximas entre sí la atribución catártica que, a medio camino entre lo descriptivo y lo explicativo, se concede al juego desde la perspectiva teórica y la valoración que de él hacen los alumnos como fuente de relajación.

Pero existen también aspectos específicos de uno y otro ámbito. Así, son propios del ámbito teórico: la valoración del juego como fin en sí mismo, como disfrute de medios, la consideración de éste como actividad libre, su valoración como acto de expresión y su vinculación con el trabajo y otras conductas serias. Mientras, los alumnos conceden importancia al juego como medio para el establecimiento de relaciones constructivas, como espacio para establecer interacciones de ayuda y colaboración y como un instrumento para la mejora de las cualidades físicas.

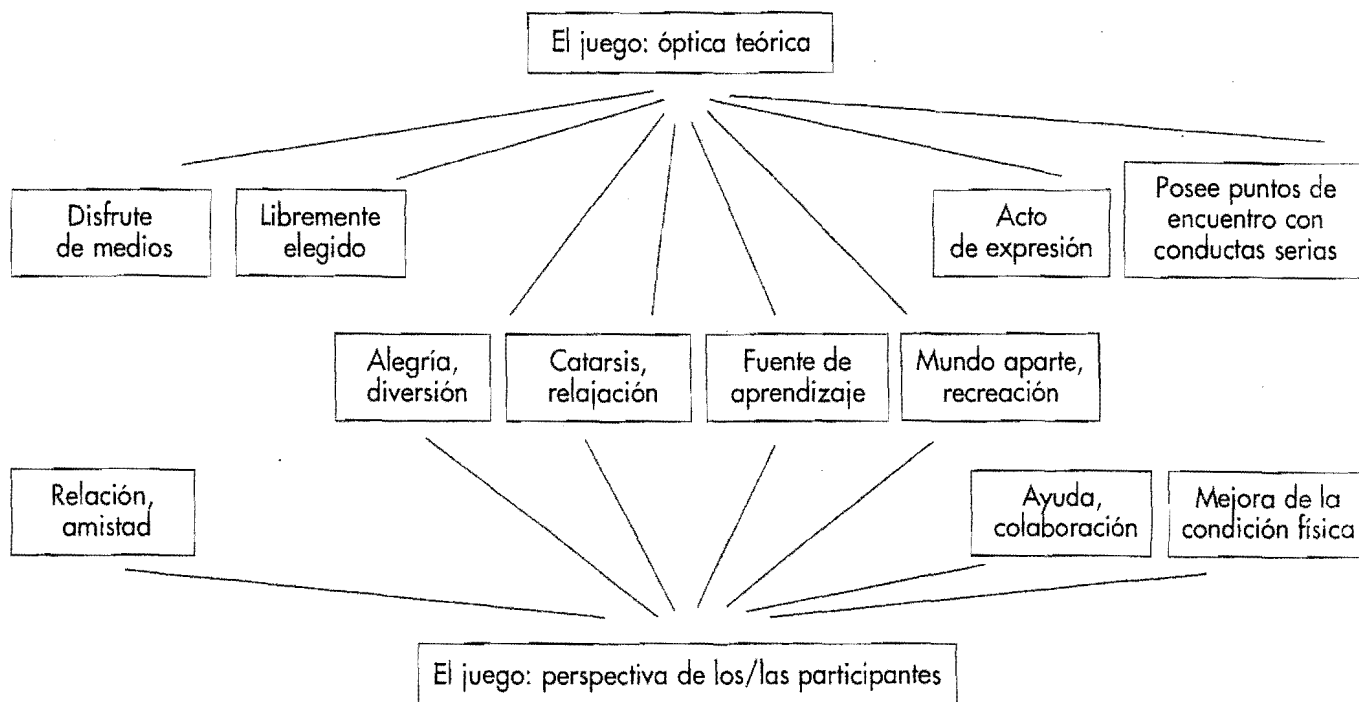


GRÁFICO 2. El juego desde la perspectiva teórica y desde la óptica de los participantes. Una visión comparativa

DE LA DESCRIPCIÓN A LA EXPLICACIÓN: TEORÍAS SOBRE EL JUEGO

El juego es una actividad que va unida a la condición humana. Su existencia no es exclusiva de un momento histórico concreto ni de una sociedad determinada. El ser humano ha jugado desde los albores de la civilización.

Sin embargo, lo lúdico ha sido, con frecuencia, denostado por considerarse fútil y carente de finalidad. Con acierto señala E. Trigo (1994) al respecto, «a lo largo de nuestra historia, la parte lúdica de la experiencia humana ha querido ser ocultada. La búsqueda de lo utilitario puede ser la causa de este olvido del espacio-tiempo que los humanos han dedicado a lo imaginario. Este miedo a la fantasía, a la libertad, es lo que ha motivado a los diferentes estados a aplastar el juego, la fiesta, y a tratar de reglamentarlo en todas sus manifestaciones. Sólo lo que se rige por normas se puede controlar».

La valoración positiva del *homo ludens* se ha ceñido a momentos concretos del pensamiento humano. La cultura griega representa uno de estos momentos. Especialmente durante el período presocrático, juego e inteligencia iban indisolublemente unidos. Se consideraba esta última como un ente que cobraba valor en su aplicación práctica. Y el juego proporcionaba el camino para esa acción práctica. También dentro de la civilización griega es recogido el carácter funcional del juego como medio de formación para la vida adulta. Esta idea es abordada por Platón en su obra *Las Leyes*, así como por Aristóteles, que en su *Política* atiende a la necesidad de que los niños practiquen juegos que «no han de ser serviles ni fatigosos, ni tampoco demasiado remisos» para pasar con posterioridad a juegos que «representen imitaciones de las cosas que tendrán que practicar en la realidad».

Sin embargo, desde entonces existe un vacío en el pensamiento en torno al juego, sólo roto por educadores como Quintiliano, dentro del pensamiento romano, que considera el juego como una actividad vinculada a la vida infantil y que contempla la necesidad de que el proceso educativo se inserte en un contexto lúdico; o por Tomás de Aquino, que atribuye al juego un valor funcional como actividad física que proporciona un descanso psíquico. Pero, en cualquier caso, demasiados siglos de silencio han acompañado a una actividad de tanta importancia.

No será hasta finales del siglo XIX cuando se inicien los primeros estudios teóricos sobre el juego: en este momento surgen los planteamientos relativos al por qué de la actividad lúdica. Estos acontecimientos aparecen vinculados al acercamiento sistemático a la infancia como motivo de estudio.

Vamos a tratar de recoger las principales teorías que, desde entonces, se han elaborado con intención de arrojar más luz sobre la explicación de las actividades lúdicas. Hemos optado por un acercamiento diacrónico que nos permita vincular cada concepción del juego al pensamiento filosófico, antropológico y psicológico propio del momento en el que se desarrolló cada teoría. Aproximarnos a estas teorías con un talante ecléctico será, probablemente, la mejor forma de sacar partido a cada una de ellas.

La teoría del exceso de energía de H. Spencer

El filósofo positivista inglés H. Spencer dedica una atención especial al juego en sus numerosos escritos sobre psicología, biología, ética y sociología. En la primera de sus obras, *Principios de Psicología* (1853), plantea como hipótesis la existencia de energía sobrante en el organismo que, si no ha de ser empleada para la supervivencia, se utiliza en actividades carentes de finalidad inmediata, fundamentalmente de tipo motórico, que liberan de tensiones al organismo. El juego constituye, en consecuencia, un medio para eliminar esa energía sobrante. Spencer asume este planteamiento prestando atención a los juegos que practican algunos animales y tomando en consideración una perspectiva evolucionista que recoge planteamientos tanto de Lamack como de Darwin.

El juego como preejercicio. La teoría de K. Groos

Groos (1916) concibe el juego como una forma de experimentación sin aparente finalidad externa: «allí donde el individuo en desarrollo manifiesta, consolida y despliega por propio impulso y sin ningún fin exterior sus inclinaciones, nos ve-

mos ante las manifestaciones más primarias del juego», señala. Pero a partir de estas acciones primarias que obedecen a un impulso instintivo, el niño pone en juego actividades que contribuyen al desarrollo de capacidades que le permitirán desenvolverse en su vida adulta. La actividad lúdica posee, en consecuencia, un carácter de anticipación funcional, de práctica previa de diferentes habilidades para su posterior uso.

La teoría estética de F. Shiller

Desde la corriente filosófica del pragmatismo, Shiller vincula el juego a la actividad estética, recreativa y artística de la persona en momentos en que el organismo se encuentra rebosante de energía. Presta atención en sus estudios a las conductas lúdicas de nuestros antecesores filogenéticos.

El juego como recapitulación de la ontogenia en la filogenia. La teoría de S. Hall

Stanley Hall adopta, también, una perspectiva evolucionista y trata de vincular las distintas fases del desarrollo infantil a la evolución de la especie humana, de tal forma que los juegos que en distintos momentos de su crecimiento van practicando los niños reproducen los grandes periodos evolutivos de nuestra especie. La actividad lúdica en el desarrollo del individuo (ontogénesis) representa, en consecuencia, una recapitulación de la evolución de la especie humana (filogénesis).

Estas cuatro teorías relativas al juego se agrupan bajo el epígrafe de teorías clásicas. Si bien no han logrado descifrar la naturaleza del juego –tarea, por otra parte, harto compleja– sí han ahondado en su trascendencia y han constituido un punto de referencia a partir del cual crear nuevos planteamientos teóricos. Probablemente aquí radique su principal valor.

La perspectiva psicoanalítica de S. Freud

Freud comienza vinculando el juego a la expresión de instintos que obedecen al principio de placer. El juego posee un carácter simbólico, análogo al del sueño, que permite la expresión de la sexualidad infantil y la realización de deseos insatisfechos. Pero, a partir del análisis de la actividad lúdica en niños, Freud se ve obligado a dar una nueva dimensión a su planteamiento teórico. Los niños no sólo juegan con aquello que les resulta agradable, sino que además rememoran a través del acto lúdico experiencias traumáticas tratando de ejercer un dominio sobre ellas: un control psíquico a partir de la experiencia simbólica. A través de este juego simbólico y más allá del principio del placer, el niño se convierte en parte activa en el dominio de los aspectos más traumáticos de su realidad.

La teoría del juego de J. Piaget

Piaget inserta sus estudios sobre el juego en la globalidad de su teoría sobre el desarrollo infantil. Las diversas manifestaciones de la actividad lúdica son reflejo de las estructuras intelectuales propias de cada momento del desarrollo individual. Estas estructuras se desarrollan dentro de un proceso de construcción en el que cada niño es parte activa. Dicho proceso actúa en dos fases:

- **Asimilación**, que incorpora las nuevas experiencias al marco constituido por los esquemas ya existentes y que provoca una disonancia cognitiva entre lo ya conocido y el nuevo objeto de conocimiento.
- **Acomodación**, que modifica los marcos de referencia actuales a partir de las nuevas experiencias.

Mientras que la asimilación proporciona estabilidad, la acomodación propicia el cambio. Asimilación y acomodación actúan promoviendo el equilibrio en el conocimiento inteligente de la realidad. El juego aparece en los momentos en los que predomina la asimilación.

Piaget establece, por otra parte, una clasificación de la actividad lúdica vinculada al desarrollo evolutivo, de tal modo que a cada etapa de dicho desarrollo corresponde un tipo de juego:

- A. La forma primitiva de actividad lúdica corresponde al periodo sensoriomotriz, pero es conservada con posterioridad. Se trata del "juego de ejercicio" consistente, según Piaget e Inhelder (1969, 1984) en «*la repetición por placer de actividades adquiridas con un fin de adaptación: por ejemplo el niño que ha descubierto por azar la posibilidad de balancear un objeto suspendido, reproduce en seguida el resultado para adaptarse a él y para comprenderlo*».
- B. Con posterioridad aparece el juego simbólico, que encuentra su apogeo aproximadamente entre los 2-3 y los 6-7 años (desde el final del periodo sensorio motriz hasta el comienzo de las operaciones concretas). Este tipo de juego implica el uso de símbolos como sustitutos de objetos en un mundo lúdico en el que el niño es consciente del carácter ficticio de su actuación. Tal actividad lúdica —señala Piaget (1945, 1977)— «*transforma lo real por asimilación más o menos pura a las necesidades del yo*» en su intento de superar los conflictos. Y añade al respecto (1967) sirviéndose de un ejemplo «*el niño que juega a muñecas rehace su propia vida, pero corrigiéndola a su manera; revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos, y, sobre todo, compensa y complementa la realidad mediante la ficción*».
- C. Por último, aparecen los juegos de reglas a partir de los 7-8 años, con la entrada en el subperiodo de las operaciones concretas. El uso de códigos de reglas en la actividad lúdica pone a los niños en relación con el grupo e incide en el proceso de socialización. Según Furth (1971), estudioso de las ideas de Piaget, si tal hecho se produce, se logrará una incidencia positiva en el desarrollo individual de cada niño: «*primero, le ayudará a crecer intelectualmente, dándole ocasiones para que aplique las estructuras de conocimiento. Segundo, introducirán al niño en las realidades como participante activo [...]. Le harán entender que las realidades sociales no están dadas simplemente, sino que son un producto y requieren la contribución inteligente de los individuos*».

Por lo que respecta a las reglas, éstas son concebidas desde la perspectiva piagetiana, primero como "no coercitivas" (2-5 años), no dándose en este momento la obligatoriedad de cumplimiento; después como "intangibles y sagradas" (5-11 años), de obligado cumplimiento, y, finalmente, como "ley" (a partir de los 11 años) resultante del consenso entre compañeros de juego.

El juego protagonizado. La perspectiva sociohistórica de Vygotsky y Elkonin

Vygotsky centra su atención en el juego protagonizado o juego de rol, de carácter sociodramático. En 1933 expuso sus postulados referentes al juego en una conferencia pronunciada en el Instituto Pedagógico Herzen de San Petesburgo. Los enunciados principales de su hipótesis son los siguientes:

- A. El juego aparece cuando las necesidades no se cumplen en la actividad y va unido a la tendencia infantil de satisfacción de los deseos inmediatos.
- B. En tal situación, el niño crea una "escena ficticia", adoptando el papel de adulto dentro de las coordenadas marcadas por dicha escena.
- C. El juego es la actividad principal en la edad infantil. Es fuente de evolución y crea zonas de desarrollo próximo (ZDP).¹

¹ Vygotsky (1979) entiende las ZDP como la distancia existente entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial o capacidad de resolución con la guía de un adulto o con la colaboración de un compañero experto. Aunque la vinculación del pensamiento de Vygotsky con la perspectiva constructivista ha sido cuestionada por algunos autores (Delval, 1997) y, por otra parte, no centra su atención en el aprendizaje matriz, sus consideraciones sobre la ZDP pueden ilustrar muy bien la medición del profesor/a en el aprendizaje a través del juego.

- D. En la actividad lúdica salen a la luz los procesos internos.
- E. El juego crea situaciones en las que han de superarse impulsos inmediatos ante la subordinación a las reglas unidas al papel asumido en cada situación lúdica.
- F. El niño impone a la situación de juego unas reglas.

Elkonin asume las hipótesis formuladas por Vygotsky y, profundizando en ellas, ha elaborado una teoría relativa al origen sociohistórico del "juego protagonizado" o "juego de rol". Desde la consideración de la actividad lúdica como unidad global no disgregable, Elkonin (1980) atribuye un origen social al juego: «*El singular impacto que en el juego produce la actividad humana y las relaciones sociales evidencia que los temas de juego no se extraen únicamente de la vida de los niños, sino que tienen un fondo social.*» Respecto al carácter histórico de la génesis del juego, expone (*Ibidem*, pág.67): «*El juego protagonizado posee una original técnica lúdica [...] . Es de todo punto evidente que esta técnica lúdica no podía ser resultado de la invención creadora independiente de los niños. Lo más probable es que éstos la tomaran del arte dramático de los adultos, que alcanza un nivel bastante alto en esta fase del desarrollo de la sociedad.*»

Desde esta perspectiva sociohistórica, Elkonin se opone a las concepciones biológicas del juego infantil.

Por lo que respecta al proceso de formación del juego, destacan en su formulación cuatro niveles:

- A. El contenido del juego son las acciones con objetos dirigidos al compañero.
- B. El contenido del juego sigue siendo la acción con el objeto, «*pero se pone en primer plano la correspondencia de la acción lúdica con la acción real*» (*Ibidem*, pág. 200). Las acciones se suceden tal como acontecen en la vida real y la alteración del orden de éstas no se acepta de hecho, aunque tampoco se protesta por ello.
- C. El contenido del juego lo determina la interpretación del papel, destacando las acciones que ponen en relación con otros participantes en el juego. Los papeles están bien marcados e infringir la lógica en la dinámica de las acciones provoca la protesta de los compañeros de juego.
- D. El juego se centra, en cuanto a su contenido, en la realización de acciones ante la actitud mostrada por otras personas cuyos roles asumen otros niños. Los papeles están bien definidos y las acciones responden a la lógica real. La infracción provoca el rechazo haciendo mención a "las reglas de juego".

Como vemos, los dos primeros niveles (3-5 años) se centran en las acciones, mientras que los dos siguientes (5-7 años) asumen el sentido social más acorde con las relaciones reales entre personas.

Elkonin acaba por afirmar que aunque estos niveles de juego corresponden a una edad, un niño puede encontrarse en un nivel no acorde con su edad cronológica o entre dos niveles.

El juego como imitación y exploración. La teoría de H. Wallon

Wallon concibe el desarrollo humano como un proceso dialéctico producido en la constante interacción con los medios físico y humano. En este contexto considera el juego como imitación. En uno de sus estudios (1941, 1977) señala: «*el niño repite en los juegos las experiencias que acaba de vivir. Reproduce, imita*». Pero esa imitación no queda encerrada en sí misma; sino que propicia la exploración (*Ibidem*, pág 57): «*el juego en el niño, por el contrario, se asemeja a una exploración jubilosa o apasionada que tiende a probar todas las posibilidades de la función. El niño parece ser arrastrado por una especie de avidez o de atracción que le lleva a los límites de esa función*». Pero, ¿cuáles son estas funciones que cumple la actividad lúdica? Wallon resalta las siguientes:

- A. Función sensoriomotriz, en actividades que impliquen precisión y habilidad.
- B. Función de articulación en la que se ve implicada fundamentalmente la memoria.
- C. Función de sociabilidad, al formar grupos y distribuir funciones.

Dichas funciones aparecen de distinto modo en los cuatro estadios en los que se configura el proceso evolutivo en el uso del juego:

- A. Los juegos funcionales (tocar objetos, mover los segmentos corporales) se dan de 0 a 2 años y están dominados por la ley causa-efecto. Se caracterizan por la búsqueda de resultados, si bien éstos son todavía elementales.
- B. Los juegos de ficción (jugar a muñecas, montar un palo que asemeja un caballo) aparecen a partir de los 2 años e implican acciones que tienen para los niños un carácter significativo e incluyen elementos simbólicos.
- C. Los juegos de adquisición (el niño escucha, observa, trata de percibir) se manifiestan a partir de los 9 meses. Representan el esfuerzo infantil por comprender imágenes, cuentos, canciones, etc., y por aprehender la realidad.
- D. Los juegos de fabricación (acoplar, reunir, combinar objetos), que se dan a partir de los 4 años, representan la exploración de la capacidad creadora. La ficción y la adquisición actúan a menudo en estos juegos.

Por lo que se refiere a las normas de juego, Wallon las analiza teniendo en cuenta el antagonismo que subyace en ellas al actuar creando un marco para la actividad lúdica, pero poniendo, por otra parte, límites a ésta.

El juego: un instrumento para la afirmación del "yo". La teoría de J. Chateau

Chateau considera el juego infantil como un medio para la afirmación a través de dos vías: la atracción por la vida adulta y el gusto por el orden que se pone de manifiesto a través de la aceptación de la regla arbitraria.

El deseo de autoafirmación infantil representa para Chateau la lucha por superarse, por vencer las dificultades, por realizar conquistas personales. A partir de este planteamiento se entiende que en el juego confluyan la seriedad de sus fines y la alegría que propicia su práctica. Señala Chateau al respecto (1973): «*el niño busca en el juego una prueba que le permita afirmar su yo. El goce propio del juego no es un goce sensorial, es un goce moral*».

Por otra parte, establece una clasificación de los juegos partiendo de dos grupos en función de la presencia o ausencia de reglas:

- A. Juegos no reglados (0-2 años).
 - Juegos funcionales. Responden al movimiento de carácter segmentario espontáneamente realizado por niños.
 - Juegos hedonísticos. El niño obtiene placer a través de la estimulación de los sentidos (produciendo sonidos, tocando distintas texturas, etc.).
 - Juegos con lo novedoso. Representan la exploración de nuevos objetos de juego.
 - Juegos de autoafirmación. Constituyen la transición entre el juego no reglado y el juego con reglas. Dentro de ellos se incluyen juegos de desorden, de arrebatos (gritar, empujar, etc.).
- B. Juegos reglados (a partir de los 2 años).

La aparición de las reglas de juego dotan de una nueva dimensión a la actividad lúdica.

 - Juegos de imitación. Aparecen aproximadamente a los 2 años y se manifiestan primero en el medio social más inmediato (juegos de padres-hijos, tiendas, etc.), volviendo a manifestarse hacia los 7 años con formas nuevas en las que el objeto de imitación no suele ser el ser humano (jugar a caballos, gatos, etc.).
 - Juegos de construcción. Comienzan a partir de los 2 años y representarán en su momento un medio que contribuirá a la formación de esquemas abstractos.
 - Juegos de la regla arbitraria. A partir de los 5 años, los niños crean reglas arbitrarias que tratan de acatar en su actividad (repetir ciertos ritmos al desplazarse, andar con un pie sobre una acera, etc.).
 - Juegos sociales, de carácter figurativo, aparecen a partir de los 7 años.

– Juegos tradicionales. Desde los 7-8 años, los niños comienzan a practicar juegos más reglados con un mayor contenido organizativo. Se trata de los juegos de calle como “El cogido en cadena”, “Los tres navíos”, etc.

Hecha esta exposición de las principales teorías relativas a la actividad lúdica, no nos queda sino reiterar la necesidad de acercarse a estos planteamientos teóricos con disposición para abstraer de cada uno de ellos sus elementos más útiles. Encontramos en Huizinga (1938, 1968) un buen soporte para mantener una postura ecléctica ante las diferentes respuestas teóricas que sobre la actividad lúdica dan los diferentes autores: «*Todas estas explicaciones tienen en común el supuesto previo de que el juego se ejercita por algún otro móvil [...] . Se preguntan por qué y para qué se juega. Las respuestas que dan en modo alguno son excluyentes [...]. No son sino explicaciones parciales, porque de ser una de ellas decisiva, excluiría a las restantes o las asumiría en una unidad superior.*» Y aunque esta afirmación fue hecha hace ya varios lustros, sigue, a nuestro juicio, estando vigente.

El juego

Penchansky de Bosch, Lydia (1999), "El juego en la acción educativa del nivel inicial. Fundamentos", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 8, enero, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 2-11.



**Debates y aportes
desde la didáctica**

**05 LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS**

Ediciones Novedades Educativas

016

El juego en la acción educativa del Nivel Inicial Fundamentos

LYDIA PENCHANSKY DE BOSCH

Ya Platón, en *La República*, señalaba la importancia educativa del juego y, posteriormente, Bacon sostenía que al niño le permitía trastocar las cosas de la naturaleza. Estas afirmaciones, evidentemente, no tuvieron influencia en la pedagogía tradicional. Fue a partir de Froebel que el juego adquirió categoría pedagógica. Froebel, pese a su particular concepción mística -que se trasunta en sus propuestas y materiales de juego- entrevió en tal sentido lo que mucho más tarde llevaría a las conclusiones de psicólogos de la talla de Vigotsky, Wallon, Erikson o Piaget, en las cuales podemos encontrar sólidos fundamentos a la necesidad de incluir el juego en la acción educativa del Nivel Inicial.

Definición y características del juego

Para delimitar exactamente lo que en términos generales se entiende por juego, debemos comenzar por caracterizarlo y tratar de establecer una línea demarcatoria entre él y lo que se entiende por trabajo.

Nos mueve a hacer esta diferenciación, por una parte, el hecho de que, por lo general, ambas actividades se consideran opuestas; y, por otra, pese a ello, las características que definen a una y a otra son intercambiables. Esta última condición es especialmente remarkable en relación con la acción

educativa que tiene lugar en el Nivel Inicial, en la que lo que puede considerarse trabajo (actividades dirigidas) ha de tener lugar en situaciones lúdicas y el juego debe llevar a logros, a resultados esperados de la acción escolar: aprendizajes sociales, cognitivos y emocionales de los niños propios de la etapa en que éstos se encuentran.

Cabe hacer, además, una consideración general acerca del juego: las formas que éste reviste, los contenidos y los objetos o materiales con que se realiza están directamente relacionados con el medio físico y social, con la sociedad, así como con el momento histórico en que tiene lugar.

La aparición del juego en las distintas sociedades humanas resulta ser así un hito en el desarrollo de su civilización y, por lo tanto, un indicador cultural, ya que cuanto más incipiente ha sido ese desarrollo, más tarde ha comenzado el juego a separarse de las tareas de subsistencia. En este sentido, ubicándonos históricamente, señalaremos que en las sociedades primitivas el trabajo no dejaba tiempo libre para el ocio, ni aun para los más pequeños, ya que el niño acompañaba muy estrechamente a los adultos en sus actividades.

Es así que en las zonas en que la caza y la pesca constituían el sustento de la familia, los chicos se fabricaban instrumentos similares a los que usaban sus mayores y se ejercitaban en las mismas artes que a éstos les rendían principalmente los elementos para su subsistencia.

Así, hondas, arcos o flechas -por supuesto, adecuados a su talla- eran usados por los pequeños con un fin utilitario. Por lo tanto, esos instrumentos no pueden considerarse juguetes, ni juegos las actividades que con ellos realizaban los niños.

Si los mencionados objetos, con su menor tamaño, fueran utilizados por niños de nuestra época y en sociedades desarrolladas, no dudáramos en considerarlos juguetes, ya que quienes los manejaran seguramente lo harían en situaciones de juego. De esta consideración surge una característica fundamental del juego: actividad espontánea sin un fin ulterior que no sea más que la propia satisfacción de quien la ejecuta.

Sin embargo, que el juego tenga como una de sus características el ser espontáneo no lo distingue del trabajo. En más de una oportunidad un niño ordena espontáneamente su habitación y lo hace con la seriedad que corresponde a un trabajo; obtiene así un resultado, característica que se le adjudica al trabajo, y esto le produce placer como en el juego.

También en la comparación entre juego y trabajo se suele hacer referencia al interés o desinterés puesto en la realización de una actividad. Que el trabajo obedezca a un interés y que el juego no, también es discutible; esto es fácilmente observable en un grupo de niños entregados al juego con bolitas: cada jugador se halla profundamente interesado en el resultado de su accionar.

Estos ejemplos, en los que se trata de caracterizar diferenciadamente al juego y al trabajo, al final terminan por tener puntos de contacto entre ellos, quedando como explicación válida la de la actitud mental con la que se llevan a cabo y la de los intereses que privan en ella: el juego es libre y tiene su fin en la actividad misma, mientras que el trabajo se halla orientado hacia el logro de una meta fuera de la actividad, llevando por lo general a la producción de un resultado.

La definición de juego que incluye Huizinga, en su libro *Homo Ludens*, sintetiza, a nuestro entender, las características que acabamos de considerar: *«una acción voluntaria, realizada dentro de ciertos límites de tiempo y espacio, según una regla libremente consentida, provista de un fin en sí misma acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría»* (Huizinga, 1968).¹

Juego en el niño

El adulto juega como medio de descanso en su trabajo, para permitirse un «no deber». Para él *«el juego es sólo un estado de ingravidez combinado con despreocupación; y en el deporte -expresión del juego adulto-, al buscar con ahínco una finalidad, hay en cierto modo una forma de trabajo que se sobrepone al juego en sí»* (J. Leif y L. Brunelle, 1978).²

El adolescente, al atravesar un período conflictivo en su vida, juega para probarse a sí mismo, para hacer resaltar su originalidad o destreza, como un medio de des-

carga emocional y, en última instancia, como forma de encontrar su identidad, la reafirmación de su Yo.

El juego, en la acepción en la que lo definimos precedentemente, se encuentra en el niño y constituye el factor dominante de la vida infantil; fundamentalmente, el juego para los niños es una actividad placentera, sin más finalidad que el placer que obtienen al llevarla a cabo.

En el juego, el niño se siente libre; sus acciones no son punibles, ni caen en la objetividad de las normas de los adultos; puede equivocarse, hacer algo mal, pese a lo cual siente que a los ojos de los mayores no será objeto de reproches. Es decir, el juego libera al niño de su sujeción al adulto. En cambio, no lo libera de respetar las propias reglas del juego que está llevando a cabo. En este sentido, es muy rígido y no se perdona y menos aún perdona a quienes infringen esas reglas tenidas por él como leyes a respetar estrictamente.

Por qué y para qué juega el niño

Las interpretaciones acerca de por qué y para qué juega el niño se hallan concretadas en diversas teorías. Éstas pueden agruparse en dos grandes categorías: las que buscan su origen en lo heredado por la especie, en lo instintivo, conllevando actitudes finalistas; y las que ven al juego como resultado del funcionamiento de estructuras mentales -que en su desarrollo e interacción con el medio permiten



Escuela «Martín Miguel Gúemes», Córdoba (Convocatoria Fotográfica)

la adaptación del individuo a éste, o lo vinculan con las experiencias que el niño quiere repetir, dominar o negar. En una categoría intermedia podemos ubicar a las que consideran el papel del juego como preparación para la vida adulta.

Las teorías que sostienen el origen biológico del juego son desarrolladas por importantes científicos y filósofos como Groos, Freud, Schiller y Stern, entre otros. Todos ellos se basan en lo instintivo del ser humano en el curso de su desarrollo hacia la adultez. No nos detendremos en su análisis, ya que consideramos que su carácter finalista pone una barrera a la pedagogía, que aspira que el juego de los niños forme parte de la propia actividad educativa. En cambio, consideraremos las teorías de Piaget y de Vigotsky, haciendo una breve mención a la postura psicoanalítica, de las que pueden extraerse importantes implicaciones para la acción educativa en el nivel inicial.

Piaget sostiene su teoría apoyada en los dos procesos que permiten la estructuración del pensamiento: la asimilación y la acomodación. En tal sentido, cabe recordar que la asimilación es el proceso de incorporación de los esquemas de conocimientos nuevos a las estructuras que el sujeto ya posee; la acomodación consiste en la modificación o reelaboración de sus estructuras para integrar a ellas los esquemas correspondientes a la nueva situación y superar, así, los desequilibrios que ésta ha producido.

En el juego no se produce la acomodación que, de paso digamos, significa un esfuerzo. De esa manera, todo el placer lúdico reside en que se halla contenido solamente en la actividad asimilatoria.

La interpretación que hace Piaget de la naturaleza estructural del juego es muy amplia y se halla directamente relacionada con las características de las distintas etapas

que señala para el desarrollo del pensamiento.

Para Vigotsky, el juego es el lugar de la satisfacción inmediata de los deseos, del que el niño no espera un resultado útil y que comienza con una situación imaginaria, pero cercana a la realidad, así como cuando la niña hace con la muñeca lo que hace su mamá con ella.

En su teoría acerca del desarrollo del pensamiento, Vigotsky acuñó el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP sería aquella zona que ocupa la *«franja entre el nivel de desarrollo actual del pensamiento infantil, lo que es capaz de hacer el niño en el presente, y aquel otro nivel –potencial- que puede alcanzar ayudado por un adulto o por un par con mayores conocimientos»* (Bosch, 1995).³

Como afirma Baquero, siguiendo a Vigotsky, el juego es potencialmente creador de ZDP; sin embargo, esto no implica que toda actividad lúdica pueda crear ZDP. El juego es creador de ZDP «en la medida en que implique al niño en grados mayores de conciencia de las reglas de conducta y los comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido (...) El niño ensaya en los escenarios lúdicos comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio» (Baquero, 1997).⁴

Vigotsky no está de acuerdo, como afirman otros autores, con que el juego sea el rasgo predominante

de la infancia; sólo lo considera un factor básico del desarrollo. Tampoco acepta que el juego implique siempre situaciones placenteras y que sea ésa la motivación exclusiva por la que el niño juega. Así, hay situaciones en que éste en sus juegos debe atravesar por momentos no placenteros hasta llegar a un resultado final que, ése sí, le produce placer.

Es necesario recalcar que tanto para Piaget como para Vigotsky la actividad es el origen y basamento del juego. ¿Por qué busca el niño la actividad lúdica? Para Piaget, el origen se halla fundamentalmente en lo afectivo, y para Vigotsky, el juego es el escenario donde los niños reproducen y recrean los conocimientos que tienen del mundo que los rodea.

A diferencia de Piaget y de Vigotsky, que explican la naturaleza del juego vinculándola con la propia actividad del niño, las teorías psicoanalíticas la interpretan como el resultado de la interrelación entre el Yo -que se halla en contacto con la realidad-, el Ello -que impulsa al Yo-, y el Super Ello -que actúa entre el Ello y el Yo y que indica la presencia de deseos socialmente inaceptables-. En el juego el niño se siente libre del Ello y esta libertad le permite repetir experiencias vividas, dominarlas a su antojo o negarlas definitivamente.

Evolución del juego infantil

Los juegos infantiles evolucionan en función de las capacidades que el niño va adquiriendo a medida

que se desarrolla física, mental y socialmente. Dicha evolución sigue una línea en la que son coincidentes diversos autores: funcionales o de ejercicio, simbólicos o de función y reglados.

Juegos funcionales

El juego en el niño comienza antes de que lo observemos como tal y consiste al principio en la repetición de una actividad por el mero placer sensorial o kinestésico. El bebé busca prolongar la sensación placentera y repite, una y otra vez, los movimientos realizados en un primer momento casualmente. Esas actividades, que Piaget denomina reacciones circulares, serán la fuente de la primera aprehensión de la realidad externa que irá luego conformándose en estructuras del pensamiento. Estos juegos funcionales o de ejercicio, del primer período de la vida del niño, no desaparecen posteriormente, sino que se continúan a medida que surge cada nueva función. En el niño del Nivel Inicial aparecerán como juegos de gritar, correr, hamacarse, saltar, repetir palabras; es decir, que no necesariamente la función puesta en el juego es la motriz, interesa a todas las funciones, particularmente cuando cada una de ellas comienza a desarrollarse. *«Cada vez que el niño siente poseer un poder nuevo lo repite placenteramente: cuando comienza a hablar, repite sonidos y palabras; cuando comienza a dominar el lenguaje hace preguntas por el solo placer de preguntar, sin importarle las respuestas»* (Bosch, 1983).⁵

Juegos simbólicos

Los juegos simbólicos aparecen en el curso del segundo año de vida del niño; su aparición es contemporánea a los inicios de la imitación que, al interiorizarse, produce la imagen mental. Esta imagen mental, al transformarse en símbolo, permite evocar los hechos no presentes y, en consecuencia, le permite al niño disponer de un nuevo poder y jugar a un juego de nuevo tipo. Realiza así, una imitación diferida.

De la simbolización de sus propias acciones -hacer como que duerme o que lee el diario, por ejemplo-, pasa a simbolizar las acciones de los otros, utilizando, en primer lugar los esquemas que le son familiares: juega a darle de comer al osito, a hacer dormir a la muñeca, etcétera.

Insensiblemente, pasa de lo doméstico de la vida real a la invención de seres imaginarios sin modelo calcado exactamente de la realidad y, a menudo, deformando a ésta.

La evolución continúa en el sentido de que el niño se preocupa cada vez más por la veracidad de sus imitaciones; así, por ejemplo, al jugar a la estación de servicio, todos sus elementos -los autos, el surtidor, etc.) deben ser lo más parecidos posible a los reales.

En el juego simbólico el niño «vacía» de su contenido a las cosas para darles las formas que vienen bien al desarrollo de su imaginación: si está imaginando un viaje

en avión y cerca de él hay una cuchara puede tomarla y hacerla» volar». Sabe que es una simple cuchara, pero la hace volar imaginativamente como si fuera un avión.

En los juegos dramáticos en los que intervienen niños muy pequeños, es posible apreciar cómo la realidad y la fantasía llegan a ser intercambiables. Más tarde, la creciente insistencia porque sus juegos y juguetes estén cada vez más conectados y sean similares a la realidad señala el hecho de que el niño se está haciendo consciente de la diferencia entre el pretender y lo que puede esperar lograr.

Uno de los principales valores del juego simbólico en el desarrollo de la personalidad infantil reside en que identificarse con el modelo elegido puede ser un medio de ejercitarse en el conocimiento y comprensión del punto de vista de los

demás, lo cual favorece la evolución del egocentrismo propio de la edad hacia comportamientos más integrados socialmente.

Juegos reglados

Los juegos reglados aparecen en la última etapa del Nivel Inicial, ya que implican, fundamentalmente, la superación del egocentrismo y la entrada en un proceso de creciente socialización.

Comienzan con los juegos de reglas arbitrarias: el pequeño se impone la regla, por ejemplo, de caminar sin pisar las líneas que unen las baldosas del patio o de la vereda, de caminar exclusivamente por el cordón de la vereda o de llegar hasta cierto lugar saltando en un pie.

A los juegos de reglas arbitrarias les suceden los de reglas espontá-



Los juegos reglados aparecen en la última etapa del Nivel Inicial. Sala 5 años, Jardín Esc. 26, J.I.N. (C) D.E.1, ciudad de Buenos Aires.

neas, por ejemplo, saltar dos escalones y el que se cae pierde; correr hacia un determinado lugar y el que llega primero gana. La regla es impuesta por los propios niños.

Al finalizar la etapa del jardín de infantes, los niños se hallan superando su egocentrismo, lo que les permite descentrar su pensamiento y ubicarse en el punto de vista del otro; pueden así intervenir en juegos en grupos que se organizan siguiendo reglas no creadas por ellos mismos y, en muchos casos, institucionalizadas por las generaciones anteriores: rayuela, escondidas, bolitas, etcétera.

Es decir, de los juegos en los que el mismo niño impone reglas que son arbitrarias y responden a su decisión del momento, pasa a otros -los reglados- en los que la regla se impone desde fuera de él, lo que le implica ciertas conductas determinadas: admitir jerarquía en la constitución de los grupos, respetar indicaciones y todo ello en un ambiente de alegría provocado por dos razones: la primera, la de jugar, sencillamente, y la segunda, ser miembro de un grupo.

El juego en grupos

Nos ubicamos ahora en otro de los efectos del juego: el de ser motivo de socialización cuando al niño ya no le basta jugar con su cuerpo o exhibir sus destrezas, ni cuando lo imaginativo colma sus deseos de imitar lo que hacen los adultos.

El juego en grupo nace, generalmente, en el patio de la escuela; no

hace falta que el maestro aproxime a los chicos para que se conozcan y jueguen juntos; ellos mismos buscan a sus compañeros.

Y allí también es que, de acuerdo con Vigotsky, el niño desarrolla mejor sus capacidades; siempre encuentra a su lado alguien

que, en un campo o en otro, en el del saber o en el del desarrollo físico, le ofrezca una perspectiva hacia donde extender su Zona de Desarrollo Próximo.

El juego en grupo favorece tanto el desarrollo del, pensamiento como el del lenguaje. En efecto, los juegos compartidos son considerados por él *«un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía»* (Bruner, 1983). Del mismo modo sostiene que la lengua materna se aprende más rápidamente en situaciones lúdicas en el grupo.

En síntesis, en el grupo, en el desarrollo de sus juegos en medio de un ambiente social más amplio que el de su familia, el niño encuentra un mayor espacio para la innovación, la creatividad y su afectividad.



Contenidos y objetos de los juegos infantiles

Tal como ya lo señaláramos al comienzo de este trabajo, las formas que reviste el juego en las diversas sociedades están directamente relacionadas con el contexto socio-cultural y el momento histórico en que las mismas se desenvuelven. Por consiguiente, los contenidos y objetos o materiales lúdicos utilizados no pueden generalizarse. Las consideraciones que haremos a continuación corresponden a nuestra sociedad.

Por otra parte, cabe aclarar que sólo haremos breves reflexiones sobre el tema en cuestión, ya que su tratamiento en profundidad, por su importancia, por su relación con problemáticas económicas y culturales que afronta la sociedad de nuestros días, excedería los límites de este trabajo, cuyo objetivo es el de presentar un marco de referencia general para abordar el juego en la acción educativa del Nivel Inicial.

Al tratar la evolución del juego infantil, ya hicimos una breve referencia a los contenidos y a los objetos que corresponden a cada etapa de esa evolución.

En la primera de ella, la de los juegos funcionales, los contenidos son los movimientos, sonidos, las palabras que el niño repite por el mero placer de su ejercicio.

«El propio cuerpo es el instrumento primero y próximo que tiene el pequeño para experimentar sensaciones de placer» (Molina, L. y Jiménez, N., 1992).⁷

El balanceo, el mirarse y jugar con las manitos y más tarde, al descubrirlos, con sus pies, son los objetos y juegos del bebé en la primera etapa de su vida.

El chupete es, a su vez, el primer juguete exterior a su cuerpo que no usa para saciar su hambre -como ocurre con el biberón-, sino que lo hace repetidamente por el mero placer que le provoca la succión. Igualmente, a medida que se afinan sus funciones visuales auditivas, el sonajero llama su atención y despierta su curiosidad, lo sigue con la vista en el ámbito espacial cuando el adulto se lo muestra, y lo mueve; lo golpea, cuando puede sostenerlo con sus manos y al descubrir la relación de causa y efecto que provoca su acción encuentra placer al repetirla una y otra vez.

En la medida en que el niño puede desplazarse juega con los objetos que encuentra a mano; la acción motriz y el mayor desarrollo de sus sentidos le permiten ejercer actividades exploratorias, impulsado por la curiosidad que le provoca el mundo que lo rodea. Así, encuentra placer en amontonar objetos, golpearlos, trasladarlos, introducir unos dentro de otros, apilarlos, etcétera. En este período, al niño no le importa la estructuración de los materiales: le da lo mismo un juguete comprado, especialmente fabricado, que una simple caja provista de un piolín que le sirve para arrastrarla.

En la etapa de los juegos simbólicos, los contenidos de éstos están relacionados con la experiencia del

chico en su medio familiar o en el próximo a éste. Incluye en ellos las actividades, oficios, profesiones, roles adultos para los que no siempre requiere materiales especiales, ya que en estos juegos el niño se vale de los objetos del medio (ropas, recipientes, utensilios, etc.), a los cuales les da el sentido que le dicta su imaginación, su relación con los mayores, sus deseos o las situaciones que pueden haberle resultado conflictivas.

En la actualidad, el campo de lo doméstico se ha ampliado enormemente, en particular por la influencia de los medios masivos de comunicación. Éstos han universalizado los deseos de los niños y en su mundo imaginativo, así como en sus juegos, introducen personajes y situaciones ajenas a su realidad ambiental, pero que, fundamentalmente, a través de la televisión y de las historietas que aparecen en diarios y revistas, se incorporan a sus sueños y fantasías.

Juego y educación

Si pensamos que la educación es un proceso por el cual los integrantes de una sociedad logran las capacidades para desarrollarse individualmente y los aprendizajes que les permitan integrarse activamente al medio en que viven; que en los primeros años de su vida el niño aprende más que en ninguna otra etapa; que la comprensión de la realidad externa y la integración al medio social es un continuo proceso de aprendizaje que se inicia tempranamente a través del juego, éste resulta ser el medio privilegia-

do para la educación y los aprendizajes infantiles.

Lublinskaia afirma que el juego es *«una de las formas de la experiencia práctica del niño, una de las formas de su actividad, la forma inicial de su actividad cognoscitiva»*. Pero no solamente adquiere el conocimiento de los objetos y de las relaciones de éstos con su entorno físico y social sino que jugando con otros aprende a moderar sus impulsos, de manera de acomodarlos a la vida de relación y, finalmente, a ponerse en el punto de vista de los demás.

«En el juego libre el niño se atreve a pensar, a hablar y quizás, incluso a ser él mismo» (Bruner, 1983).⁸

A través del juego con sus pares, el niño recibe de ellos los conocimientos prácticos que le servirán para sus comienzos en la vida escolar. Asimismo, a través del juego asimila ciertos aspectos que hacen a su continuidad histórica. Así, dice Piaget que en el juego de las bolitas, los niños obedecen a reglas que vienen de generaciones anteriores y que las aplican y obedecen sin saber su origen, pero adaptándolas a sus costumbres que luego se transmitirán, a su vez, a las generaciones posteriores.

Asimismo, en el juego el niño incorpora a su conducta los valores del medio en que vive; así no tolera separarse de las reglas y menos tolera a quien las infringe; en ese sentido, el niño es más severo que un adulto para juzgar las inconductas.

1. JUGAR, CONDICION INDISPENSABLE DE LA VIDA INFANTIL

Sabemos que *los niños necesitan jugar*; más aún, somos conscientes de que en ciertas fases de su evolución el juego constituye el contenido principal de sus vidas. Con razón, hablamos del niño pequeño como del niño que juega, y de la primera infancia como la edad del juego. Además, nos preocupa bastante observar a un niño de esa edad que juega poco y sin entusiasmo. Un niño que no juega como debería hacerlo generalmente tiene problemas. Detrás de esta comprobación se oculta, además, el temor de que ese niño no llegue a ser un adulto "normal". Porque el juego fecundo que se desarrolla en la niñez es sin duda alguna la mejor base para una adultez sana, exitosa y plena. Los niños —y no sólo los más pequeños— aprenden a conocerse a sí mismos, a los demás y al mundo de las cosas que los rodean por medio del juego. Aparte de los conocimientos y habilidades que adquieren al jugar, se ejercitan en el uso del material de juego y en su propia actividad. Descubren, por ejemplo, la alegría de estar en actividad, la disposición de conocer algo nuevo y de poner a prueba todas sus posibilidades de cambiar el mundo circundante en vez de aceptarlo todo tal cual lo encuentran. El juego ofrece a los niños la oportunidad de desplegar su iniciativa, de ser independientes, en lugar de dejarse llevar por lo que ya está dado. Actúan de acuerdo con sus necesidades; se realizan a sí mismos; tienen ocasión de ser ellos mismos. No se debe subestimar el valor que éstas y otras experiencias lúdicas tienen para la formación de la personalidad, pues todo lo que los niños aprenden en este sentido por medio del juego, igual que los conocimientos y habilidades que por él adquieren, luego lo transfieren a la vida. Si no fuese así, sería inútil todo intento de solucionar, por medio de terapias de juego, los problemas de adaptación de algunos niños.

El niño se verá privado de muchas experiencias útiles si por alguna razón determinada no puede jugar o se le inhibe su predisposición al juego. Algunas enfermedades orgánicas y trastornos psíquicos acarrearán una disminución de la alegría y el entusiasmo que produce el juego. En esas ocasiones, los niños se entregan a una actividad inquieta y desasosegada que muchas veces degenera y se vuelve incontrolable, o permanecen total-

mente pasivos. Si los niños sufren algún trastorno que altere su equilibrio psíquico, esto se manifiesta ante todo en su juego.

Para lograr que jueguen los niños pasivos, que difícilmente reaccionan ante algún estímulo, o los particularmente inquietos —los encontramos, por ejemplo, entre los deficientes mentales— son necesarios muchos y pacientes esfuerzos. Ahora bien, una vez que empiezan a jugar, se descubre, a menudo con asombro, que también ellos son capaces de desplegar una actividad propia, aunque limitada. Este es un punto de partida decisivo para lograr encauzarlos hacia un comportamiento independiente. Fuera del juego, cuando tenemos que imponer a esos niños, debido a sus limitaciones, un comportamiento regido por reglas estrictas, esa actividad propia no puede manifestarse.

Para la mayoría de los niños, *son los adultos los que entorpecen su actividad lúdica*, aunque a menudo lo hagan con la mejor intención. Al subestimar el valor del juego en el desarrollo infantil, éstos no ofrecen a los pequeños las oportunidades adecuadas para jugar. *La buena disposición de los adultos frente al juego*, basada en el justo aprecio de su valor, es una de las condiciones más importantes para que los niños puedan aprovechar al máximo los beneficios del juego.

Algunos adultos menosprecian el juego porque éste no ofrece ninguna utilidad económica calculable y tangible. En sus actividades lúdicas los niños no producen nada que contribuya al dominio inmediato de la vida. Los beneficios que sus juegos representan para su vida futura no se pueden calcular con exactitud. Por lo tanto, el juego aparece muchas veces como un quehacer inútil, y el tiempo dedicado a él como tiempo perdido. Para que los niños se puedan defender en la vida tienen que aprender mucho. Por esa razón, los adultos consideran un deber obligar a los niños a que se desempeñen en ocupaciones útiles. La ocupación “útil” consiste, por lo general, en una actividad que de manera alguna es adecuada a su edad y que les impone, por lo general, un comportamiento que no corresponde a su grado de evolución. En este sentido, cabe mencionar la enseñanza escolar básica que se trata de impartir a pequeñuelos de apenas tres años de edad; las incesantes exhortaciones al niño de ocho años para que lea algo “instructivo” en vez de corretear por ahí con los amiguitos; la advertencia de abandonar de una vez por todas el juego en la arena y con las muñecas, “porque ya eres demasiado grande para eso”.

Se sobreentiende que los niños también tienen que aprender a ser útiles y a valerse por sí mismos de acuerdo con sus posibilidades. Pero no se debe olvidar que las exigencias exageradas afectan su desarrollo. No sólo porque lo que se les pide es demasiado para ellos —incluso la responsabilidad que deben asumir—, sino porque se les priva de todas las experiencias que podrían adquirir por medio del juego. *No hay contradicción alguna entre jugar y aprender*. Todo maestro sabe que aquello que los niños aprenden mediante el juego y por su propia iniciativa constituye un importante aporte para sus clases. ¡Cuántas cosas extraídas de su juego, donde aprenden sin ninguna dirección pedagógica, los niños llevan a la clase! Con un solo ejemplo basta: resultaría muy difícil para el docente tratar con los niños el tema “agua” si previamente ellos no lo hubiesen experimentado tanto en sus juegos.

Los niños pequeños aprenden especialmente mientras juegan. La enseñanza sistemática, tal como se practica, v. gr., en las distintas formas de ejercitación de niños muy pequeños, sólo gradualmente llega a ser un método aplicable con éxito. Por esa razón, todo depende de que se les ofrezca un área de juego que les brinde la oportunidad de aprender lo pedagógicamente deseable y de que se los estimule a enfrentarse con lo ofrecido. La ayuda que debemos brindarles ha de interpretarse como *guía de su juego libre* mediante ofrecimientos de aprendizaje e incentivos para aprovecharlos.

El área de juego no abarca sólo el juego infantil propiamente dicho. No es suficiente que el adulto se preocupe de que los niños puedan jugar tranquilos en su habitación o que participe ocasionalmente en sus juegos. A través del juego, *los niños se interiorizan paulatinamente del mundo circundante*. Es importante que les posibilitemos el acceso a ese mundo y les facilitemos su interiorización. Esto se logra, ante todo, si los adultos permiten que los niños participen en sus vidas en cuanto sea provechoso para ellos. Es lamentable que esta participación se descuide tantas veces. Para el adulto dedicado a sus ocupaciones —piénsese, por ejemplo, en el padre que hace alguna reparación en la casa o en la madre dedicada a sus quehaceres domésticos— es mucho más fácil confinar al niño en su cuarto, provisto de abundantes juguetes, que admitir su presencia y participación en esas tareas. Además, los niños que juegan necesitan la comprensión de otras personas (incluso extrañas) y éstas muchas veces se la escatiman.

La importancia que actualmente, y cada vez en mayor medida, se asigna a la educación preescolar, nos obliga a *reflexionar nuevamente sobre la importancia que tiene el juego para el niño pequeño*. Sabemos ahora que estos niños tienen mayor disposición y capacidad para aprender de lo que, en general, se suponía. Toda la evolución ulterior de un niño depende en gran medida del correcto aprovechamiento de su capacidad de aprender. Debemos tener en cuenta que será muy difícil o casi imposible recuperar más tarde aquello que se descuidó en la primera infancia.

Los niños a quienes se les brinda la oportunidad de jugar, de dedicarse a sus juegos infantiles y de participar lúdicamente en la vida de los adultos pasan aproximadamente 15 000 horas (!) entregados al juego durante sus primeros seis años de vida. El hecho de que el niño sólo inicia un juego si algo diferente despierta su interés, nos demuestra que las actividades lúdicas le sirven para adquirir nuevos conocimientos. Los chicos se aburren si ocupan su tiempo en algo que ya conocen a fondo, con lo cual nada nuevo pueden experimentar y que ya no les transmite nuevas experiencias. Pero no debemos pensar que sólo las cosas demasiado novedosas los incitan a jugar. Con la casita de madera que le es tan familiar pues la ha usado en sus juegos anteriores, y cuyo techo encolado se desprendió, el niño se puede entretener durante mucho tiempo, realizando experiencias diversas. En cambio, un juguete que se sustrae a toda experiencia y expectación, o sea un juguete muy novedoso, deja perplejo al niño. Esta reacción a menudo desilusiona a los adultos, que esperaban que el niño recibiese el juguete con mayor efusividad. Podemos citar como ejemplo al pequeño que se niega obstinadamente a colocarse una máscara, porque el cambio provocado por ella le choca demasiado y hasta le infunde miedo.

Si es condición indispensable para que el juego pueda seguir su curso que el niño se enfrente con cosas nuevas para él y aprenda a dominarlas, entonces podemos decir que todo juego es siempre un aprendizaje.

Sin embargo, las posibilidades de aprender que tienen los niños dependen de las *oportunidades de aprender jugando* que se les ofrezcan.

2. EL JUEGO COMO FORMA BASICA PARA ENFRENTAR EL MEDIO

Para que el niño llegue a ser un adulto sano no sólo es importante el juego que se desarrolla en la primera infancia.

También *necesita jugar el niño en edad escolar*, aunque su juego no sea igual al de los más pequeños y ya no tenga indiscutida primacía sobre cualquier otra actividad. Por otra parte, el juego no sólo es importante para el niño y el adolescente. También conserva su lugar en la vida sana del adulto, *porque el juego es una de las formas básicas en que se verifica el enfrentamiento del ser humano con su medio. Durante toda su vida el hombre no abandona la edad del juego, a no ser que una parte de su personalidad esté atrofiada.* De modo que también el adulto debe seguir jugando, si bien, para guardar su dignidad de tal, a menudo prefiere hablar de su entretenimiento, "hobby" o algo por el estilo. Tiene que haber preservado algo de la manera en que el niño que juega enfrenta al mundo. Si el hombre no encara su trabajo como un juego, eso se debe a que se halla bajo la coacción de una inexorable necesidad vital. A diferencia del juego, cualquier trabajo —casi siempre fuente de preocupaciones—, es dirigido hacia un fin inmediato. Pero la vida humana no se agota en la realización de aquello que es necesario para satisfacer las necesidades vitales. Todo lo que, a pesar de las preocupaciones, hace la vida digna de ser vivida y le da un sentido más elevado, lo que es capaz de enriquecer nuestra vida más allá de la mera existencia, no se consigue sólo a través de la experiencia del trabajo, sino, precisamente, por la vivencia del juego genuino. Jugando, el niño aprende a hacer algo que tiene su fin en sí mismo. ¿Cómo podría comprender más tarde, sin esa experiencia, que la cultura tiene, también, su fin en sí misma, que existen valores ajenos a toda utilidad práctica, y que el ser humano puede entregarse a un ideal? Entonces no comprendería por qué el sentido de la vida no se agota únicamente en el rendimiento.

Por lo tanto, en el juego se halla la raíz de aquello que posibilita al hombre una existencia superior, no pragmática, y la alegría que produce la vida basada en una actividad libre. Por eso no se justifica hablar con desdén del juego cuando se lo compara con el trabajo. Pues "¿qué quiere decir 'nada más que un juego'? si sabemos que entre todos los estados del ser humano el juego, y sólo el juego, lo convierte en un hombre pleno?" (Schiller). Tampoco es posible confinar el juego al cuarto de los niños y, sobrepasada la niñez, considerar su función como terminada, pues se corre el riesgo de subestimar el rol de las actividades lúdicas como factor de formación y cultura de un pueblo (y no sólo de sus niños). De todo ello, podemos deducir que una infancia rica en experiencias lúdicas crea las bases para formar actitudes que enriquezcan la vida adulta.

3. LA INUTILIDAD DEL JUEGO

Desde un punto de vista pragmático y utilitario, el juego es incomprendible, pero cumple también un sinnúmero de fines. Jugando, el niño ejercita su agilidad física, sus sentidos, sus representaciones y su pensamiento. Al jugar adquiere experiencia de las cosas que toma en la mano y del medio en el que juega. Así aprende coordinación y subordinación al grupo infantil y el sentido de cooperación con sus semejantes. En el juego halla, por momentos, la satisfacción de los deseos que la vida le niega. Diversas experiencias desagradables —como, por ejemplo, una intervención quirúrgica dolorosa— sufridas en la realidad, son reelaboradas activamente y repetidas en el juego. El juego mismo, empero, por finalista que parezca muchas veces, no persigue un fin. Es una de "las fuerzas primitivas en el ámbito de lo viviente que con necesidad absoluta determinan el desarrollo de los sucesos, sin corresponder a ningún fin" (Buytendijk).

El juego tiene valor como tal también en los casos en que el educador no puede reconocerle ninguna utilidad evidente. Quien se esfuerce por introducir en el juego infantil, clandestinamente y en todo momento, nada más que fines educacionales, demuestra no comprender la esencia misma de toda actividad lúdica. Es una característica del juego que mucho de lo que en él sucede sea "gratuito". También lo es que el resultado con frecuencia no esté en proporción alguna con el empleo de fuerza y tiempo que el juego requiere. A menudo, no se busca el éxito por el camino más corto sino, precisamente, por el más largo y complicado. Es comprensible que el adulto, acostumbrado a calcular cada movimiento y a contar cada minuto, caiga muchas veces en la tentación de mostrar al niño el camino más corto y práctico. Sin embargo, el resultado de su ayuda es casi siempre bastante dudoso. Por ejemplo, le enseña al niño cómo debe colocar los cubos para obtener una construcción firme. Si el niño hace caso omiso de las indicaciones del adulto y trata una y otra vez de erigir su edificio sobre una pelota, y sólo después de un prolongado esfuerzo abandona y busca otra base para su construcción, entonces habrá aprendido por "su" experiencia. Aprender con el propio hacer suele ser más fructífero que seguir simplemente las indicaciones de otra persona. En este sentido, las actividades lúdicas se distinguen fundamentalmente del trabajo. Derrochar tiempo, fuerza y material es parte del juego y constituye una condición previa para la adquisición de valiosas experiencias. La consecuencia que extraemos de lo antedicho es que debemos intervenir en el juego infantil con la mayor prudencia posible, confiando en que muchas cosas cuyo sentido por el momento se nos escapa, bien pueden tener valor para el niño.

4. LA LIBERTAD DEL JUEGO

La libertad proporciona al niño que juega una intensa *sensación de vitalidad*. Ello contrasta con la coacción a la cual nos somete el trabajo. La vivencia de libertad está determinada, en primer lugar, por el hecho de que el niño que juega se deja guiar por *su propia necesidad*, y sólo por ella, mientras que el hombre que trabaja obedece a una necesidad que le es

impuesta desde afuera. En segundo término, se debe al *hecho de que el niño puede "derrochar" su energía y su tiempo sin vacilar*. Cualquier persona que alguna vez recorra plácida y reposadamente, como en un día de fiesta, el camino que lo lleva a su lugar de trabajo —que en jornadas laborables suele recorrer a toda prisa para llegar cuanto antes—, experimentará esa diferencia entre la estrechez compulsiva y la amplitud de visión, dada por una actividad dirigida hacia un fin inmediato y otra carente de finalidad utilitaria. En virtud de esta experiencia y otras similares reconocerá también que la relación con el medio varía totalmente según esté dada por el juego o por el trabajo. Quien se dirija a las cosas jugando será cautivado por ellas de una manera muy peculiar. Las aprehenderá de modo muy diferente a cuando —determinado a alcanzar una meta— reflexiona acerca de cada paso que debe dar. Nosotros, los adultos, experimentamos esa entrega de todo nuestro ser cuando, por ejemplo, en un día estival que pasamos en la playa, jugamos con la arena dejándola escurrir entre los dedos, la echamos sobre nuestro cuerpo, la revolvemos o trazamos sobre ella figuras con los dedos de las manos y los pies. Al hacerlo sentimos claramente nuestra entrega total, y tal vez descubramos, con feliz asombro, una faceta nuestra que se estaba atrofiando. Experimentamos ese material —la arena—, pero también nos experimentamos a nosotros mismos en una armonía que muchas veces habíamos pasado por alto. A menudo, los niños pequeños nos sorprenden descubriendo en las cosas cualidades que se nos escapaban por completo. Esta es una consecuencia de su entrega incondicional y absoluta a las cosas que manipulan. Así adquieren variadas experiencias que les serán útiles en sus actividades futuras.

En primer lugar, lo que interesa a los niños es el contacto con las cosas o el material que tienen en sus manos; quieren experimentarlos a fondo. Cuando todavía no comprendíamos cabalmente la importancia que tiene para los niños el garabateo previo al dibujo, tratábamos de disuadirlos de esa actividad enseñándoles a "dibujar bien": Actualmente, *los dejamos expresarse libremente* porque reconocemos la importancia de las experiencias así adquiridas. Además, hemos comprobado que el garabateo, como experimentación y prueba de materiales, no se limita al dibujo. También el juego con la arena, arriba descrito, es un "garabateo".

Esas experiencias muchas veces tienen un efecto relajador en quien se entrega a ellas. Si nos dedicamos a experimentar nuevamente un pedacito del mundo, por pequeño que sea, se liberarán muchas de nuestras tensiones. Ese nuevo comienzo se vivencia como una renovación de uno mismo.

En el juego volvemos a los hechos primitivos de nuestra vida en toda su amplitud y profundidad. Por lo tanto, éste implica la posibilidad de una incesante renovación. Por la libre elección de la actividad lúdica a la cual uno quiere entregarse, se pueden poner en acción todas las fuerzas que no nos es dado emplear en el trabajo. Ese empleo no está supeditado a modelos preestablecidos entre los cuales no habría posibilidad de opción. Se puede elegir la forma, pero, sobre todo, el juego no exige un éxito inmediato que ofrezca utilidad evidente. Es posible seguir caminos nuevos, aunque el desenlace sea incierto. Esto significa que el juego genera fuerzas productivas y creativas.

Con frecuencia se dice que el juego beneficia también al trabajo y que es una condición decisiva para la preservación de la salud. Pero, además, nunca se debe olvidar que ofrece al ser humano la posibilidad de evolucionar en un espacio de libertad.

5. LA ACTIVIDAD LUDICRA Y EL DESPLIEGUE DE ENERGÍAS

El garabateo del niño es un ejemplo de juego puro. Pero muchos juegos tienen características diferentes de esa actividad de garabatear. Si observamos únicamente la acción, percibimos que ésta no se distingue de las acciones que se realizan en el trabajo. El niño que va a primer grado traza sus letras en el pizarrón, quejándose por el duro trabajo. Poco después, lo encontramos "jugando a la escuela" con sus compañeros y representando de muy buen humor el papel del alumno que "escribe" diligentemente en su pizarra. De modo que lo importante no es lo que se hace, sino la *actitud íntima* que se adopta al hacerlo. *La actitud de juego es muy diferente a la de trabajo.* Quien juega está libre; quien trabaja permanece sujeto a la compulsión de la tarea. Los niños que se dedican a un juego por obligación pierden la sensación de libertad que éste les brinda. Y si la actitud y la libertad de juego no existen, tampoco se puede desplegar aquello que hace al juego genuino. A no dudar, el niño mayor y el adulto persiguen en sus actividades lúdicas, ciertos fines que se propusieron con anterioridad. Realizan trabajos manuales de acuerdo con un plan preestablecido; forman colecciones; se dedican al deporte o a la música; leen o hacen labores, etc. *Esas ocupaciones destinadas a los momentos de ocio son, en última instancia, juego, porque se realizan con libertad.* Nótese la diferencia que existe entre el ejemplo del joven que pasa su tiempo libre jugando al fútbol y el futbolista profesional, o compárese al aficionado a la pesca, que se dedica a ese pasatiempo los domingos, con el hombre que se gana la vida pescando. El primero puede renunciar a la pesca deportiva en cualquier momento si otro deporte o pasatiempo le parece más atractivo. O, si lo desea, puede pasar la tarde del domingo echado sobre el pasto y contemplando las nubes. En cambio, el otro se tiene que dedicar a su faena y seguir adelante, porque se trata de una tarea objetivamente obligatoria. Las tareas que se realizan durante el juego, por el contrario, sólo son subjetivamente obligatorias, es decir, que duran mientras el que juega no las abandona con la misma libertad con que las eligió.

Así, pues, podemos decir que el ocio es una forma de aliviar las tensiones producidas por el trabajo o la obligación cotidianos. En principio, existe aún otra forma de liberar la tensión compulsiva que produce el trabajo: la actividad en libertad. Esa actividad libre que produce una abreacción, se distingue del juego en un punto importantísimo: *todo juego es, por cierto, una actividad carente de un fin, pero siempre ordenada*, en la cual interviene un factor formativo. El movimiento lúdico es cerrado en sí mismo y sigue un determinado desarrollo. Quien observe a algunos niños que juegan y a otros que se dedican a acciones en libertad, se percatará de las diferencias existentes. *Las actividades en libertad nos "liberan" de algo que nos inhibe.* Pero es liberación únicamente y no, como en todo juego, también el co-

mienzo de una nueva estructuración. Más que para el niño, la elección entre "juego" o "actividad en libertad" es importante para el adolescente y el adulto. Los jóvenes que por falta de guía educacional en su niñez carecen de experiencias lúdicas muchas veces no conocen otro contrapeso para la tensión del trabajo que una acción sin control, meramente pulsional. Es muy difícil, por cierto, lograr encaminarlos hacia una actitud de juego.

Resumen

1. El juego —como medio de liberarse de las tensiones que nos producen las preocupaciones cotidianas, cuidando únicamente de lo que es imprescindible para la conservación de la vida— es, incluso para el adulto, un enriquecimiento necesario de la vida.
2. Para el niño, el juego es, además, una oportunidad permanente de aprender algo, porque sólo es efectivo cuando se trata de dominar algo nuevo, siempre que esté dentro de sus posibilidades de comprensión.
3. Los niños pequeños aprenden mientras juegan, y a través de sus actividades lúdicas se enfrentan con ellos mismos, con otras personas y con el mundo de los objetos que los rodean. La adquisición de conocimientos y habilidades es tan importante como la ejercitación de las actitudes decisivas para la formación de la personalidad.
4. En el juego en el que ningún educador guía al niño, éste aprende de manera diversa que en la enseñanza sistemática dirigida por el pedagogo. Ambas formas de aprendizaje se justifican. Mientras los niños pequeños no sean capaces de seguir una enseñanza, lo más importante es ofrecerles un campo de juego y aprendizaje que les brinde la posibilidad de aprender lo pedagógicamente deseable.

El Juego

en la Educación Física Básica

Juegos Pedagógicos y Tradicionales

Gladys Elena
Campo Sánchez

Campo Sánchez, Gladys Elena (2000), "Clasificación de los juegos" y "El carácter pedagógico de los juegos", en *El juego en la Educación Física Básica. Juegos pedagógicos y tradicionales*, Colombia, Kinesis (Biblioteca básica del deporte y la E. F.), pp. 30-34 y 35-58.

Editorial
Kinesis

BIBLIOTECA BASICA DEL DEPORTE Y LA E.F.

Clasificación de los Juegos

Al igual que las teorías que surgen acerca del concepto del juego, sus clasificaciones también han sido fruto de las corrientes de pensamiento relacionadas en gran parte con las corrientes gestadas al interior de la educación física. En un principio, el interés por realizar estas clasificaciones giraba en torno a la necesidad de ordenar los juegos para proceder a su estudio. Actualmente ya no se trata de hacer una clasificación en la que estén presentes todos los tipos de juegos posibles, sino más bien de atender a que cualquier clasificación pueda ofrecer el mayor número de posibilidades.

A continuación tomaremos algunos de los autores que desde diferentes posturas han logrado reconocimiento en esta difícil tarea:

Rogert Caillois en su obra "Les Jeux et les hommes" propone una clasificación de los juegos que se ha convertido en clásica. Distingue desde su posición sociológica cuatro estructuras en relación a los juegos:

1. Juegos de *agon* (competición), forma más pura de mérito personal cuyo componente esencial es la lucha, se apoya en la destreza de los participantes; incluye en ellos aquellos juegos que incitan al deseo de vencer y la necesidad de obtener reconocimiento por la victoria en el que se establece la igualdad de oportunidades, asegurando que los competidores se enfrenten en condiciones ideales. Requieren del mejor esfuerzo y el deseo de ganar, para que de esta forma el triunfo del vencedor cobre un valor indiscutible.

2. Juegos de *Mimicry* (pantomima, simulacro o imitación), son aquellas manifestaciones en las que el participante busca ser otro, desplegando una actividad en una situación imaginaria; el jugador se convierte en una figura ilusoria y se comporta como tal.

3. Juegos de *Illinx* (vértigo), tienen como fin principal la pro-

ducción de placer mediante la desestabilización, la turbación o embriaguez del participante. Son todos aquellos juegos que causan sensaciones de pérdida de equilibrio, desconcierto, nerviosismo, etc. y que provocan sensaciones internas de pánico psicológico.

4. Juegos de *Alea* (azar), directamente opuestos a los juegos de competición pues su resultado no está supeditado a la habilidad del participante sino que por el contrario éste se abandona a los mandatos del destino, ya que los jugadores se encuentran fuera de su propio campo de influencia y totalmente fuera del control de sí mismos, en consecuencia su principal objetivo no es la de vencer a un adversario sino la de triunfar sobre el destino, en este caso la derrota no significa otra cosa sino que el jugador ha tenido mala suerte. El jugador -al contrario de los juegos de *agon*- desempeña un papel totalmente pasivo, que al arriesgar algo espera la sentencia del destino.

J. Piaget establece desde su postura psicogenética tres tipos de juegos diferenciados de acuerdo a los momentos en que hacen su aparición a lo largo del desarrollo psicológico del hombre:

1. Juegos de simple ejercicio o senso-motores. Son juegos primitivos de simple funcionamiento, cuya principal característica es el placer de la acción de descubrimiento del mundo; surgen como placer funcional y medio para que el niño, a través del movimiento, madure su sistema nervioso, por ejemplo, "el niño que descubre por azar la posibilidad de balancear un objeto suspendido, reproduce en seguida el resultado para adaptarse a él y para comprenderlo" (Piaget, 1969).

2. Juegos simbólicos. Poseen al igual que los juegos de *mimicry* de Caillois un único componente de imitación que se mueve dentro del mundo de lo simbólico; surgen como imitación del mundo circundante, mediante el cual el niño se apropia de una imagen que representa las formas de relación. Piaget ilustra esta etapa con un ejemplo: "el niño que juega a muñecas rehace su propia vida, pero corrigiéndola a su manera; revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos, y, sobre todo, compensa y complementa la realidad mediante la ficción" (Piaget, 1967).

3. Juegos de reglas. En este tipo de juegos, Piaget no se refiere a la regulación, de hecho característica de todo tipo de juego, sino que implica más bien una obligación, en la que el niño se adentra paulatinamente al mundo de las relaciones de grupo. Este tipo de juego refleja paulatinamente las reglas de la sociedad, que en el desarrollo se dan primero como "no coercitivas", que no requieren obligatoriedad de cumplimiento; después como "intangibles", de obligado cumplimiento y, finalmente como ley, resultante del consenso entre compañeros de juego.

H. Wallon, dentro de las funciones que atribuye al juego distingue cuatro estadios en los que configura el proceso evolutivo en el uso del juego:

1. Juegos de adquisición. Representan el esfuerzo infantil por querer comprender imágenes, cuentos, canciones, etc. y por aprehender la realidad.

2. Juegos funcionales. Dominados por la ley causa-efecto y caracterizados por la búsqueda de resultados.

3. Juegos de ficción. Implican acciones que tienen un carácter significativo en los que se incluyen elementos simbólicos.

4. Juegos de fabricación, representan la exploración de la capacidad creadora.

Para **Chateau**, la regla es el elemento más importante al interior de los juegos, de ahí que establezca su diferenciación en función de ella:

1. Juegos no reglamentados. Extendidos desde el nacimiento hasta las primeras imitaciones. Dentro de este tipo de juegos el autor agrupa los juegos funcionales caracterizados por movimientos espontáneos y de desarrollo de funciones; los juegos hedonísticos, cuyo objetivo primordial es la producción de placer mediante actividades que estimulan los sentidos; y los juegos con los nuevos, con los que el niño comienza a conocer su mundo más inmediato relacionándose con él mediante el juego.

2. Juegos reglamentados. En los que se agrupan: los juegos de imitación; juegos de construcción, de una amplia tendencia al orden que se plasma en la colocación sistemática de objetos

y cosas; juegos de reglas arbitrarias, en los que el niño crea nuevas reglas, nacidas de la propia naturaleza o características del medio tanto social como ambiental en el que se desarrolla el juego; juegos sociales, de carácter figurativo; juegos tradicionales, juegos reglados con un alto contenido organizativo.

G. Jacquin, realiza una clasificación de los juegos que atiende a una postura psicológica, según las etapas evolutivas del sujeto, por lo que los clasifica en:

1. Juegos de proeza. Normalmente realizados en solitario, en los que el niño trata de vencer y/o obtener lo que el considera un obstáculo.

2. Juegos de imitación exacta. Son juegos caracterizados principalmente por un afán de reproducir la totalidad de los gestos del medio que le circunscribe.

3. Juegos de imitación ficticia. Realizados en un mundo imaginario en donde el niño se transporta a un mundo extraordinario.

4. Juegos colectivos descendentes. Son los juegos de proeza realizados en grupo, en los que el niño trata de demostrar su superioridad sobre el grupo.

5. Juegos en grandes colectivos. Son juegos de carácter eminentemente cooperativo.

Erika y Hugo Döbler, clasifican los juegos de la siguiente forma, en función de abarcar una gama amplia de juegos dentro de ellos:

1. Juegos de la calle. Dentro de esta clasificación incluyen los juegos populares ligados a las costumbres y las fiestas también populares.

2. Juegos motores. Ligados a movimientos físicos.

3. Juegos menores. Son los tipos de juegos en los que pueden ser reducidas en forma simultánea las condiciones previas para el desenvolvimiento del juego, requieren pocos medios, no exigen grandes habilidades, se pueden jugar en grupos pequeños y sus reglas son sencillas.

4. Juegos deportivos. Juegos mayores de equipos, en donde las reglas son fijas y de validez general.

D. Elokín, destaca dentro de los contenidos en el proceso de formación, cuatro etapas en las que donde se centran las acciones del juego, en los que en las primeras etapas se desarrolla más centrado en las acciones y en las dos siguientes se asume un sentido mucho más social acorde con las relaciones reales entre las personas:

1. Juegos con objetos.
2. Juegos con objetos, sucedidas tal y como acontecen en el mundo real. En las que si bien, no se acepta la alteración del orden establecido tampoco se protesta por ello.
3. Juegos que ponen en relación otros participantes en el juego. Los papeles están bien delimitados e infringir la lógica en la dinámica de las acciones provoca lo protesta de los compañeros del juego.
4. Juegos ante la actitud mostrada por otras personas, cuyos roles asumen otros niños. Los papeles aquí, están bien definidos y las acciones responden a la lógica real. La infracción provoca rechazo haciendo alusión a las "reglas del juego".

D. Johnson, establece una clasificación del juego con relación al planteamiento de la estructura de meta de cada juego y así distingue tres tipos diferentes:

1. Juegos con estructura de meta individualizada. Cuyos objetivos no están relacionados con el resto.
2. Juegos con estructura de meta de competición. En donde existe una relación directa en cuanto a los éxitos individuales en la consecución del objetivo del juego.
3. Juegos con estructura de meta de cooperación. Cuyos objetivos van unidos al común de todos los participantes, de forma que cada uno alcanza su meta sólo si todos lo alcanzan.

Capítulo III

El Carácter Pedagógico de los Juegos

OBJETIVOS

- Reconocer el juego como un medio ideal para el aprendizaje.
- Reconocer las características esenciales del juego que como actividad humana conjuga la cultura, la socialización, el lenguaje, el aprendizaje, etc.
- Establecer diferentes tipos de juegos aplicables en el ámbito de la educación física.
- Reconocer el significado del juego predeportivo.
- Reconocer el significado del juego tradicional.

EL CARACTER PEDAGOGICO DEL JUEGO

Una vez tratado el juego desde un punto de vista bastante general, vamos a abordarlo desde su aplicación en la educación y mas concretamente a la educación física.

El juego tiene valor por sí mismo y se dirige a la totalidad de la persona implicando lo corporal, lo emocional y lo racional; el encanto que comporta éste es un elemento que estimula el aprendizaje, la adaptación social, la liberación personal y la conservación de la propia cultura; de este modo, los juegos proporcionan los medios ideales para desarrollar capacidades intelectuales, motrices, de equilibrio personal y de relación e inserción social.

El juego como actividad abierta y multifacética mantiene relaciones de todo tipo con una amplia gama de posibilidades dentro del ámbito educativo, lo que facilita que al intentar desarrollar determinados aspectos de tipo motor, psicológico y social, se esté incidiendo a la vez en otros aspectos.

Cabe anotar que el principal problema de aprovechar el potencial educativo del juego reside en el reto de incorporar el juego a la educación sin despojarlo de sus características fundamentales, sino como dice Bonilla "*por el contrario convertir la educación en una experiencia lúdica*",²⁰ en donde el profesor lejos de asumir un papel impositivo, posibilite espacios de libre acceso al conocimiento.

Juego y Educación

Históricamente se ha reconocido al juego como un importante medio educativo, así Larroyo menciona que en culturas como la azteca, se destacaba la importancia del juego en la educación de los jóvenes, desde una perspectiva militar, según el autor "*los juegos mismos tenían un designio educativo. Eran imitaciones de futuras labores que se habrían de ejecutar*"²¹

20 Bonilla, C. Op. cit. p. 30

21 Larroyo, F. (1986) Historia general de la pedagogía Ed. Parua, México p.113
Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarés Cerino
hturrubiarés@beceneslp.edu.mx

En cuanto a los griegos resalta la importancia que le daban al juego no solo como medio para lograr resultados físicos, sino también intelectuales. El noble ideal griego de la educación, perdido con la visión cristocéntrica característica de la edad media, es retomada nuevamente en el Renacimiento gracias a que grandes pensadores que como Rousseau y Locke reivindicaron el papel del juego en la educación para que finalmente la pedagogía activa le asigne un papel definitivo en ella, con pensadores que como Chateau consideraran el juego como imprescindible en la exploración inicial del conocimiento.

El juego como forma de aprendizaje espontáneo, supone para el desarrollo no solo de las capacidades motrices sino también como medio social, cognitivo y experiencial un elemento dinamizador básico, constituyendo por ello una opción pedagógica excepcional.

Aunque en muchas ocasiones el temor a la libertad y frenesí que connota éste ha refrenado su práctica y desarrollo, es bien reconocido que sus posibilidades socioculturales y educativas son enormes: en primer lugar el juego desarrolla íntegramente la personalidad al permitir establecer un equilibrio entre racionalidad, emoción e instinto. Cuando juega el niño deja aflorar sus impulsos e instintos moviéndose con la energía que le caracteriza y además comienza a dirigir su mente mediante la norma, que inherente a todo juego, canaliza ese caudal de sensaciones instintivas que se producen en él.

El juego asocia las nociones de totalidad, regla y libertad. Se realiza con el hemisferio derecho del cerebro, creativo, artístico, global y con el hemisferio izquierdo, lógico, racional y concreto: da rienda suelta a sus sueños trasladándolo a un espacio y tiempo concretos y sometiéndolo a unas reglas y estructuras lógicas.

Las diferentes corrientes educativas han adoptado diferentes posturas hacia el juego, pero es en la escuela nueva donde se concede mayor importancia a las actividades lúdicas, en particular a los juegos tradicionales.

En suma el juego tiene unas connotaciones psicológicas, estéticas y creativas que le convierten en un importante medio de educación formal e informal.

Paiget afirma que "los juegos tienden a construir una amplia red de dispositivos que permiten al niño la asimilación de toda la realidad, incorporándola para revivirla, dominarla o compensarla". (Piaget, 1967)

El juego es para el niño la primera herramienta de interacción con lo que le rodea, a la vez que le ayuda a construir sus relaciones sociales, facilita otros tipos de aprendizajes. El juego como actividad esencial para el desarrollo integral del individuo, constituye un elemento de trascendental importancia para el aprendizaje, que el educador debe aprovechar con el fin de incidir acertadamente en la formación integral de sus alumnos; así pues, se hace necesario promover mediante el juego la experimentación, el descubrimiento, las comparaciones, etc. ya que el aprendizaje que el niño realiza cuando juega lo transfiere a otro tipo de situaciones de su vida.

Es importante no perder de vista que los juegos deben ser adecuados a la edad del grupo en que se aplican e ir aumentando progresivamente su dificultad con el fin de contribuir positivamente en la formación.

Juego y Cultura

Si definimos Cultura como un sistema integrado de patrones de conducta aprendidos que no son parte de una herencia biológica, o bien la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su experiencia y conducen sus acciones, podemos deducir entonces que la cultura se crea mediante el intercambio de ideas, creencias, usos, costumbres, procedimientos y técnicas, que se refiere al modo en que se producen las relaciones y al carácter, calidad y naturaleza de esas pautas de relación; entonces podemos definir resumidamente la cultura como el comportamiento simbólico y guía para la acción colectiva o individual del hombre. Según esta definición podemos apreciar que el juego es una manifestación cultural, siendo éste un elemento más de ella, pues aporta formas de expresión y organización.

Si entendemos por cultura el conjunto de elementos materiales y no materiales, creados por el hombre, entonces, pode-

mos afirmar sin lugar a dudas que el juego, es una manifestación cultural, pues éste expresa el comportamiento humano, objetivando la personalidad del hombre.

*"A medida que las experiencias culturales se desarrollan, la relación juego-saber se transforma de una manera general, el juego se va interiorizando convirtiéndose en normas o conocimiento. Desconocer esta realidad como docentes para asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad, es negar la experiencia cultural de los alumnos y las grandes posibilidades que tiene el juego como elemento de socialización y de producción de conocimiento"*²².

Juego y Socialización

La oportunidad de encontrarse, de establecer relaciones y de desarrollar actividades en común es uno de los atractivos esenciales del juego, su innegable papel aglutinador, favorece el desarrollo de hábitos sociales.

Para Piaget existe en el juego un proceso importante en el desarrollo de la moralidad que se basa en la diferenciación entre la conciencia de la norma y su práctica: como proceso de concienciación el individuo evoluciona de una concepción puramente motriz (0-2 años), a una práctica de regla totalmente individualista sin posibilidad de tomar diferentes puntos de vista (2-5 años), para luego asumir el concepto de la regla como algo inmodificable, determinado por su admiración al adulto (7-9 años) y finalmente (a partir de los 11 años), asumir las normas como sistemas de códigos muy elaborados como un elemento que regula la vida en grupo. Durante este proceso el individuo debe pasar de la heterotomía a la autonomía.

Para Freud el paso del juego individual al colectivo es muy importante para el desarrollo de la moral, en la medida en que las normas se vuelven básicas para las interacciones y el curso del mismo juego.

22 Jiménez, C. Op. cit. p. 16

Huizinga dentro de las características que otorga al juego interpreta la normatividad de los juegos como el requerimiento de normas simples y personales o de sistemas complejos y colectivos sin los cuales no es posible su realización. *"Desde la óptica normativa, el espacio que constituye el juego como factor básico en el desarrollo, establece unas regulaciones que constituyen en esencia el origen del comportamiento normativo"*²³.

Para Vigotsky, no existe juego sin normas o reglas pues éstas constituyen su esencia cultural *"la noción que sostiene que el pequeño se comporta de modo arbitrario y sin reglas en una situación imaginaria es sencillamente errónea, si el niño está representando el papel de madre, debe observar las reglas de la conducta materna"* (Vigotsky, 1989).

Según la necesidad que atribuye la pedagogía a la educación del hombre centrada en los valores, el juego puede constituir un medio de incalculable valor para la adquisición de la solidaridad, la equidad, la ética, la autonomía y la comunicación, ya que ofrece una innegable opción para el cultivo axiológico especialmente manifestada en los juegos colectivos.

A través de las vivencias del juego, se crea un significado personal de los valores, actitudes y normas que son susceptibles de ser revisados críticamente: ya que el juego es la primera herramienta de interacción con el mundo que rodea al niño, éste le ayuda a construir sus relaciones (como ya se había mencionado en otro apartado) constituyéndose en una práctica que introduce paulatinamente al individuo en el mundo de los valores y las actitudes, tales como al respeto a la norma, al espíritu de equipo, a la cooperación, la superación, etc.

Juego y Lenguaje

El niño accede al lenguaje por imitación y por creatividad, siendo esta conquista un proceso activo que depende de la necesidad y del deseo de querer expresar, comunicar y encontrar-

23 Jiménez, C. Ibid. p. 16

se con los demás a través de la palabra. En este proceso el niño pone en acción una serie de procesos mentales, intelectuales y afectivos.

El juego como medio privilegiado por el niño para experimentar la realidad, se hace presente en este proceso creador; es por el juego que el niño estimula sus sentidos para observar y captar la realidad y para construir sus percepciones con gran sensibilidad, en este sentido Bruner, quizá uno de los teóricos que destaca con más profundidad la importancia del juego en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, concluye que *“la lengua materna se domina más rápidamente cuando la adquisición tiene lugar en medio de una actitud lúdica. Sucede a menudo que las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados, aparecen en primer lugar en contextos de juego”*²⁴.

Juego y Aprendizaje

Una de las características que se le atribuye al juego como medio de enseñanza-aprendizaje es que éste junto con tantas otras actividades lúdicas resultan altamente motivantes.

El juego constituye una variedad de estímulos que acelera el proceso de aprendizaje de todo tipo, ya que el individuo se somete voluntariamente a cualquier actividad que le resulte placentera. La continua ejercitación que soporta el juego, constituye el motor que proporciona el acceso al conocimiento de sí mismo y del mundo circundante, de igual forma la maduración de determinadas habilidades y la mejora de las capacidades físicas.

No son pocos los autores que consideran que el juego es uno de los principales mecanismos de aprendizaje, sobre todo en la infancia, aprendizajes que van desde los comportamientos imitativos más elementales hasta la formación de conceptos y de normas morales. Por medio de él el niño adquiere el control de su propio cuerpo y desarrolla las habilidades y destrezas necesarias para su adecuado desarrollo social y cognitivo.

24 Bruner, J. (1984) Juego, pensamiento y lenguaje. En Acción, pensamiento y lenguaje. Ed. Alianza p. 215

En cuanto al desarrollo intelectual, el juego favorece la adquisición de repertorios básicos de atención, discriminación y generalización, elementos indispensables para la formación de conceptos. En el juego el niño observa, experimenta y ejecuta tal cantidad de actividades que le permiten dar orden a la realidad que le rodea, lo que a la postre se traducirá en una estrategia de razonamiento que le hará ser capaz de superar la inmediatez de lo directamente percibido.

Piaget atribuye al juego un lugar muy importante en el desarrollo del pensamiento: en la adquisición de esquemas, estructuras y operaciones cognitivas.

Para Vigotski, el juego es un mediador que permite no sólo los estímulos sino el espacio de encuentro con sus aprendizajes anteriores y con su posibilidad humana comunicativa para redefinir el estímulo y determinar autónomamente su propio concepto; igualmente en la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, la capacidad socializadora del juego es básica en el aprendizaje, dada la posibilidad que tiene de propiciar múltiples experiencias y proyecciones, capaces de otorgar información fácil de codificar significativamente.

“El espacio lúdico ofrece al hombre la posibilidad de fabricar nuevos significados; sus comportamientos en el juego no solamente son de carácter simbólico, sino que los sujetos realizan sus deseos dejando que las categorías básicas de la realidad pasen a través de su experiencia; a medida que el hombre actúa en el juego, piensa y a la vez se apropia y produce nuevos significados para la vida, por ejemplo, para Vigotsky, un palo de escoba para un niño, puede ser convertido a través de la acción en un caballo; es decir, en un objeto (significante), se le atribuye otro significado y otras funciones (palo/caballo). Lo anterior significa que el juego es un acto de pensamiento que hace posible la construcción de conceptos cada vez más complejos de la realidad”.

“La actividad lúdica constituye el potenciador de los diversos planos que configura la personalidad del niño. El desarrollo psicosocial como se denomina al crecimiento, la adquisición de saberes, la configuración de una personalidad, son características que el niño va adquiriendo, o apropiando a través del juego y

en el juego. Así tenemos que la actividad lúdica no es algo ajeno, o un espacio al cual se acude para distensionarse sino una condición para acceder a la vida, al mundo que nos rodea"²⁵.

Para Vigotsky, "el juego es un espacio de construcción de una semiótica que hace posible el desarrollo del pensamiento conceptual y teórico. Desde temprana edad el niño a partir de sus experiencias va formando conceptos, pero éstos tienen un carácter descriptivo y referencial en cuanto se hallan circunscritos a las características físicas de los objetos. Estos conceptos giran alrededor del objeto representado y no del acto de pensamiento que lo capta. En contraposición los conceptos científicos están mediatizados por conceptos generales y articulados a un sistema de interrelaciones. Estos conceptos, a diferencia de los espontáneos que son aprendidos en la vida cotidiana, se producen fundamentalmente en la vida escolar investigativa.

Estos procesos se hallan mediados por la producción de signos, es decir de señales, de objetos que se refieren a otros. Y es en el juego cuando el niño inicia el proceso de construcción de signos que le permitirán acceder al pensamiento conceptual. Cuando el niño considera que el palo de escoba es un caballo, que un lápiz es un señor, que unas llaves son un carro, no está dependiendo de las características y configuraciones iniciales de los objetos, para asignarles otros significados. Esta característica del pensamiento simbólico, se ha realizado gracias a la acción, a los movimientos que el niño realiza con éstos" (Vigotsky, 1979)²⁶.

El juego vinculado a la construcción de conocimientos se realiza mediante la participación activa, vivenciada y reflexiva que al interior del juego surge; la construcción de aprendizajes en el juego:

- Se produce a través de la actividad: los alumnos se muestran activos en el juego de diferentes formas. Establecen relaciones con capacidades ya adquiridas y tratan de adaptarlas a las condiciones espacio-temporales que surgen a su interior; exploran esquemas nuevos que se presentan como respuesta a las diferentes situaciones-problema deri-

25 Jiménez. C. Ibid. p.16

26 Citado por Jiménez. C. Ibid. p. 16

vadas del juego; se enfrentan a una situación conflicto con sus compañeros en donde escuchan diferentes opiniones, y buscan soluciones en relación a la forma en que se han resuelto los conflictos anteriores.

- Conlleva un proceso de elaboración personal: permite establecer relaciones significativas entre lo ya conocido y los nuevos objetos de aprendizaje.
- Se origina en interacción con el entorno: dentro del proceso de comunicación y relación con el entorno surgen la mayoría de las posibilidades de aprendizaje.

Juego y Educación Física

El juego constituye -o así debería ser- el medio más significativo de intervención en la educación física, en donde cumple con los mas variados objetivos: sin olvidar los objetivos que cumple desde el campo social, intelectual y afectivo, favorece el desarrollo de las cualidades físicas básicas, favorece el mejoramiento de las capacidades físicas condicionantes, permite la adquisición de habilidades motrices básicas, facilita el aprendizaje de movimientos técnico tácticos de carácter deportivo y de expresión corporal.

Además de esto las aplicaciones de los juegos en el terreno de la educación física son múltiples:

- Contribuye al desarrollo de la personalidad a través del movimiento, afirmando el juego social y aceptando la regla como norma.
- Mediante él se consiguen objetivos y se desarrollan contenidos: aportando vivencias motrices y sociológicas en la parte introductoria, central y final de una clase.
- Propicia mediante el placer y la diversión la creación de hábitos que perduran hacia una actitud positiva frente a la actividad física.
- Fomenta la sociabilidad y la inteligencia, por medio de la riqueza que proporcionan los juegos.

En el juego se parte de las habilidades y destrezas apre-
hendi-
das previamente, hecho que trae consigo una propuesta lúdica

progresivamente más amplia y diversificada que permitirá desarrollar distintas capacidades

El juego ofrece variedad en las experiencias motrices: Le Boulch (1978), señala que el enriquecimiento de los esquemas motores se alcanza, a través de la variedad de experiencias frente a la repetición de estereotipos. El juego proporciona multitud de situaciones que implican la adaptación de diferentes esquemas motores en un entorno cambiante. Los mecanismos motores relacionados con la percepción, la toma de decisiones y las respuestas motrices de ejecución se enriquecen y amplían.

Comúnmente en la educación física se privilegian juegos en los que prima el componente de carrera y/o velocidad, olvidando muchas veces la gran variedad de juegos que pueden ser aplicados, entre estos tenemos:

- Juegos de expresión y comunicación: Todos aquellos juegos que hacen uso de los recursos expresivos del cuerpo como gestos y movimientos para expresar sensaciones, vivencias y sentimientos. El empleo de los juegos de expresión debe ir desde la exploración de las posibilidades que tiene el gesto y el movimiento en los que se adecuan perfectamente los juegos de imitación y simulación motriz, hasta llegar a la utilización del cuerpo para expresar sensaciones, vivencias, sentimientos e ideas, así como también comprender y valorar mensajes expresados en estos mismos términos por otros.
- Juegos sensoriales: Constituyen este tipo de juegos todos aquellos que ayudan a percibir la realidad que nos rodea mediante los sentidos. Aunque comúnmente se ha privilegiado el trabajo con la vista y los oídos debemos tener presente que desarrollar todos los sentidos en igual proporción nos permitirá no sólo percibir mejor la realidad sino también disfrutarla de otra manera; por esto es muy importante incluir dentro de las sesiones de educación física juegos que promuevan el desarrollo de la percepción, pudiéndose llevar a cabo preferencialmente en la fase final o de vuelta a la calma.
- Juegos motores: Son los juegos en los que su principal com-

- ponente es el movimiento bien sea de todo el cuerpo o de una parte del mismo, que buscan el desarrollo de habilidades y destrezas mediante el desarrollo y mejora de las capacidades físicas coordinativas y que se desarrollan durante la parte principal o central de una sesión de educación física. Entre ellos podemos distinguir juegos locomotores, de equilibrio, de manipulación, de velocidad, de ritmo, etc.
- Juegos gestuales o predeportivos: Juegos que familiarizan con los gestos técnicos y con el desarrollo de los deportes. Estos serán tratados con mayor profundidad más adelante.
 - Juegos de desarrollo corporal: Son juegos que buscan el desarrollo o mejora de las capacidades físicas condicionantes como la fuerza, la velocidad, la flexoelasticidad y la resistencia.
 - Juegos de oposición: Constituyen los juegos favoritos por la mayoría de niños que consisten en derrotar al contrario. Con este tipo de juegos hay que tener presente que no podemos abusar de ellos, pues privilegian a los más dotados por lo que seguramente siempre habrá más de un niño que no quiera participar.
 - Juegos de cooperación: Enseñan a los participantes que la mejor forma de conseguir un objetivo es la colaboración. En este tipo de juegos no importa ser el primero, ni ser el mejor, lo que importa es ayudarse entre todos para lograr el éxito.
 - Juegos de cooperación-oposición: Combinan aspectos de los juegos cooperativos y de los de oposición, pues buscan derrotar al contrario mediante la colaboración de todo un equipo.
 - Juegos tradicionales: Son juegos que han formado y forman parte del acervo cultural, resultado de su transmisión generacional. Estos serán tratados con mayor profundidad más adelante.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DEL JUEGO

Junto con las características generales que ya estudiamos, inherentes a todo tipo de juego y que podríamos llamar los "fines naturales" de éstos, se puede de igual forma adjudicar unos fines "ajenos al mismo", con el objeto de convertirlo en un instrumento eficaz para provocar en el niño estímulos, reacciones, actitudes y hábitos dirigido al sistema educativo, tratando de utilizar las características propias del juego como instrumento educativo en el que su principal función es la de establecer de alguna forma una clasificación de estos:

Blank Greik, atribuye al juego unas características secundarias entre las que se cuentan:

- Favorece el desarrollo cognitivo.
- Favorece la capacidad de autocontrol y autodominio.
- Facilita la evolución en el niño hacia el principio de realidad, favoreciendo la tendencia al orden mediante su condición indispensable de actividad reglamentada.
- Revela la personalidad del niño, sus estructuras mentales, sus sentimientos, carácter, etc.
- Desarrolla la acción comunicativa.
- Facilita los vínculos de relación, favoreciendo el desarrollo afectivo a través del cual el niño se integra al medio y al entorno social y natural.
- Limita el concepto espacial y temporal, ya que una vez finalizado el juego cesa su acción sin repercusiones posteriores, sino que puede ser reemplazado por otro totalmente diferente.

Mariane Torbert²⁷ considera entre los beneficios del juego los siguientes:

- Desarrolla las capacidades perceptivo-motrices.
- Fomenta la capacidad de atención y concentración.

27 Torbert, M. (1987) Juegos para el desarrollo motor. Ed. Pax-México, México

- Incentiva la capacidad de percepción y discriminación auditiva.
- Permite la descarga de la tensión y del exceso de energía.
- Favorece el autocontrol.
- Desarrolla los procesos de pensamiento.
- Refuerza la información aprendida.
- Incrementa de la sociabilidad.
- Incrementa de las habilidades y aptitudes físicas.

Resumiendo podemos afirmar que el juego es el medio ideal para globalizar e interrelacionar los contenidos no solo de la educación física, sino de todas las áreas en general, ya que en él se encuentra un medio eficaz de aprendizaje y socialización, donde las conductas motoras interactúan con las cognitivas y afectivas reuniendo una serie de características que lo convierten en un poderoso medio de educación, ayudando al desarrollo de todas las facetas del individuo; cabe aclarar que las posibilidades que pueden tener los juegos son tan extensas que de ninguna manera se pueden entender limitadas a las siguientes:

Desde el plano cognitivo:

- Facilita la observación, análisis, interpretación y resolución de problemas.
- Permite el aprendizaje como factor motivante de primer orden

En el plano motriz:

- Desarrolla y mejora las capacidades perceptivo motrices y las capacidades físico deportivas
- Contribuye al desarrollo armónico e integral de individuo

En el plano afectivo:

- Afirma la personalidad, el equilibrio emocional, la autovaloración, etc.
- Facilita el conocimiento y dominio del mundo, incluido el propio cuerpo que es vivido como parte integrante de un todo en el espacio en el que se desarrolla el juego.
- Constituye un elemento para evitar que el fracaso sea motivo de frustración.

- Integra el yo, los demás, las situaciones y las posibles relaciones entre los elementos.
- Proporciona momentos de alegría, placer y diversión.

En el aspecto social:

- Favorece el proceso de socialización: descubrimiento y respeto de los otros, las reglas, etc.
- Facilita el conocimiento de los otros, permitiendo la aceptación de los demás.
- Permite el aprendizaje de las labores en grupo, en equipo, en colaboración, en busca de un objetivo común.
- Potencia la responsabilidad, como parte de la actuación individual en el juego.

TIPOS DE JUEGOS

El juego humano no es un tipo de comportamiento exclusivo de la niñez; el hombre juega durante toda su vida de varios sentidos y formas, presentándose bajo circunstancias y modos diferentes. El primero de ellos es cuando se manifiesta espontáneamente, forma característica en la niñez, en donde es el propio jugador el que establece los límites temporales y espaciales de la actividad, este caso de **juego libre o espontáneo**, cuyas características ya se han analizado, constituye un fin en sí mismo, se realiza por iniciativa propia y es autodirigido por el propio jugador o jugadores.

El juego libre deja de serlo cuando se estereotipa, se convierte en un modelo y se sistematiza, así pues hace su aparición el **juego dirigido**, que reglamentado y esquematizado por una persona ajena al jugador, cumple unos objetivos educativos o de cualquier otro tipo exteriores a la propia actividad lúdica.

La aplicación del juego en el campo educativo hace imprescindible la dirección del mismo para la consecución de los objetivos que le son propios a este campo; frente al aspecto funda-

mental del juego libre, el juego dirigido establece objetivos, lo ordena y lo presenta en función de los objetivos que constituyen su finalidad.

El Juego Dirigido

De acuerdo con lo anterior podemos definir el juego dirigido (también llamado juego organizado, juego educativo, juego pedagógico, juego intencionado, juego didáctico, etc.), como una categoría de juego que se emplea para lograr un objetivo predeterminado en diferentes campos como la educación, la recreación, la psicología, la industria de los juguetes, etc. Se presenta como producto de diferentes manifestaciones ideológicas, motoras, sociales, etc., que al conjugarse, reglamentarse y repetirse como actividad de una manera particular, reflejan el carácter lúdico de un grupo social, constituyéndose en un medio para lograr objetivos educativos, recreativos, psicológicos, deportivos, etc. a los que se les antepone siempre la intención de quien los aplica y en los que casi toda la acción de su desarrollo está prevista de antemano.

Clasificación

La clasificación de los juegos dirigidos ha surgido de acuerdo a criterios heterogéneos, según las condiciones que determinan el tipo de juego que se emplea, algunos ejemplos de ellos son las siguientes:

Clasificación según los Participantes	
Cantidad de Jugadores	Edad de los participantes
Juegos individuales Juegos por parejas Juegos en pequeños grupos Juegos en equipos Juegos masivos	Juegos infantiles Juegos juveniles Juegos para adultos

Clasificación según el Contenido	Clasificación según el Contenido Propiamente
Juegos mentales o intelectuales Juegos emotivos a afectivos Juegos psicomotores Juegos curiosos Juegos científicos Juegos predeportivos Juegos didácticos Juegos educativos Juegos deportivos Juegos sociales	Juegos sexuales Juegos electrónicos Juegos mecánicos Juegos de azar Juegos de competencias Juegos cooperativos Juegos de imitación Juegos dramáticos Juegos pirotécnicos Juegos ecológicos Juegos de salón

Clasificación según los Recursos Empleados	
Sitio de realización	Utilización de material
Juegos de interior: salón, de mesa, etc. Juegos de exterior: al aire libre, de patio, de campo, de piscina, etc	Juegos de pelota Juegos con aros Juegos con cuerdas Juegos con bastones Etc.

Clasificación según la Estructura		
Intensidad	Organización	Duración
Juegos pasivos Juegos semiactivos Juegos activos	Juegos en corrillo Juegos en círculo Juegos en hileras Juegos en filas Juegos de colocación dispersa	Juegos de corta duración Juegos de mediana duración Juegos de larga duración

Clasificación según los Contenidos Motores				
Sensoriales	Complejidad de la tarea	Motores	De desarrollo anatómico	Gestuales o predeportivos
Auditivos Visuales Táctiles Del gusto Del olfato De orientación	Genéricos Específicos Adaptados Deportivos	De velocidad De locomoción De saltos De equilibrio De lanzamientos De coordinación	Musculares Articulares	Para la adquisición de habilidades Para el manejo de elementos

Modalidades del juego dirigido

El juego desde el punto de vista pedagógico encierra una serie de valores recreativos, culturales, psicológicos, etc., es por eso que posee distintos campos de aplicación, en los que se han configurado modelos de juegos, cada uno de ellos con sus características particulares. A continuación mencionaremos las distintas formas de presentación desde el ámbito específico de la educación física. Recordemos además los ya vistos en el apartado juego y educación física.

Juego Recreativo

Esta corriente surge como respuesta a la incesante utilización del juego en aprendizajes concretos. Su idea fundamental se basa en el rescate del sentido profundo del juego como actividad exclusiva de diversión y entretenimiento sin atender a sus formas de aplicación.

Juego Predeportivo

El juego predeportivo es una forma lúdica motora esencialmente agónica, de tipo medio entre el juego simple y el deporte, que contiene elementos afines a alguna modalidad deportiva y que son el resultado de la adaptación de los juegos deportivos con una complejidad estructural y funcional mucho menor; su contenido, estructura y propósito permite la adquisición de ciertas destrezas motoras que sirven de base para el desarrollo de habilidades deportivas ya que contienen elementos afines a alguna modalidad deportiva.

Su aplicación se halla estrechamente relacionada en el campo de la educación física, la recreación y los deportes. Con este tipo de juego se prepara al escolar para el tránsito al deporte mientras el profesor dispone de una variada gama de juegos que aplicados convenientemente, pueden cubrir de una manera divertida y más natural el periodo de formación física que separa lo predeportivo de lo deportivo, llenando las fases técnicas y también la formación físico-deportiva escolar.

El objetivo fundamental del juego predeportivo es el de enriquecer al jugador, con la adquisición de variadas respuestas motrices concretas, que le ayuden a adaptarse a las necesidades que requiere la práctica del deporte, al tiempo que se puede mejorar las habilidades básicas genéricas y desarrollar armónicamente las capacidades físicas tanto condicionantes como coordinativas.

Distinguimos dos tipos de predeporte: los de carácter *genérico*, que buscan la adquisición de habilidades y desarrollo de destrezas utilizables en varios deportes y, los de carácter *específico*, cuyo objetivo es la adquisición y dominio de una actividad específica en un determinado deporte.

La aplicación de este tipo de juegos se basa en el aprendizaje de:

- Los fundamentos técnicos: técnica individual y colectiva
- La aplicación de las técnicas generales de ataque y defensa
- Los principios tácticos generales de uso más frecuente
- Los requerimientos de las capacidades físicas y las habilidades específicas de cada deporte
- Las reglas fundamentales del juego
- La organización y colaboración en el desarrollo del juego

Entre las características que poseen contamos con que: dan una idea amplia del juego; desarrollan habilidades y destrezas básicas; ejercitan los elementos básicos que más adelante permitirán la construcción de la técnica y la táctica específica a cada deporte.

Dentro del proceso de aprendizaje, el juego predeportivo debe permitir el desarrollo de una serie de capacidades:

- Capacidades motrices, representadas en el desarrollo físico y corporal específicamente representada en la respuesta motriz
- Capacidades cognitivas, palpables en la observación, análisis e interpretación de las diferentes situaciones de juego.
- Capacidades sociales, palpable en el respeto y aceptación de las normas y reglas de juego.

Juego Tradicional

Los juegos tradicionales constituyen una manifestación natural, que son resultado del legado generacional de todas aquellas actividades de carácter lúdico que se originan en la remota historia de los pueblos y de su subsecuente evolución cultural, por lo que se transmiten en una comunidad determinada, definida por pautas culturales propias. Estos reflejan las costumbres de los pueblos mediante el proceso de enculturación o transmisión cultural entre individuos del mismo marco cultural; muchos de ellos aunque con diferentes versiones y nombres, se encuentran extendidos por buena parte del mundo y constituyen la huella palpable de las migraciones de los pueblos y la aculturación o proceso de transmisión cultural a través del contacto entre grupos de diferentes culturas.

Prueba de ello lo constituye el imperio romano, que aplicaba una drástica legislación en materia de amparo de la niñez. Tan pronto como el recién nacido era incorporado a la vida social, momento en el que aparecía como miembro de una familia, su vida estaba protegida por la ley, esperándole unos años de feliz infancia con juegos y juguetes que como hoy eran pelotas, muñecas, caracoles y dados, los chicos romanos jugaban a los carros, luchaban a caballo montados en la espalda de otro niño o jugaban a los soldados. Estos juegos, como tantos otros, se quedaron en la península Ibérica durante la dominación romana, y de allí, pasaron a nuestro continente adquiriendo los ingredientes de la cultura conquistada.

Probablemente, los juegos tradicionales se hayan estructurado con base en los rituales o esa dimensión simbólica de las actividades sociales, en donde los hechos se presentan ceremonialmente, otorgándoles una gran significación e importancia. Un ejemplo de ello pudieran ser juegos tan tradicionales que como los dados, el trompo, las cometas, la golosa o rayuela, parecen ser derivaciones de ceremonias o rituales de honor, de las fuerzas cósmicas o naturales que gobernaban las tribus.

Este tipo de actividades no surgieron tal y como se conocen en la actualidad, han experimentado una evolución, lo que supone que entre las posibles causas que originaron este tipo de

juego estén relacionadas con:

- La actividad económica o laboral, como por ejemplo actividades de caza, de agricultura, etc.
- La actividad bélico - militar y de supervivencia
- La actividad lúdico - festiva y religiosa

Este tipo de juegos a los que Chateau llama "juegos populares tradicionales" y Piaget "Juegos de reglas transmitidas", ocupan un periodo de aplicación cronológico bastante amplio, entre los seis y doce - trece años y son esenciales en el proceso de socialización del niño. No hay que olvidar además que, pueden variar de acuerdo a las peculiaridades culturales de cada región, en donde la normativa puede ser modificada en virtud de las necesidades y motivaciones propias de una región determinada.

A lo largo de la historia, la cultura evoluciona condicionada principalmente por el fenómeno de aculturación, en donde las sociedades dominantes producen pautas de pensamiento, costumbres, modos, usos y organizaciones "universales", cuya principal consecuencia es la secularización o tendencia a una menor ritualización de los actos que significaban profundamente al interior de una cultura. Esto explica en cierta medida cómo juegos que aún se mantienen han perdido su primigenio contenido simbólico.

Aunque algunos juegos pueden considerarse autóctonos de un región, mayor parte de las veces se encuentra que éstos se han implantado con influencias de otras culturas, en donde las variantes del juegos pueden ser pequeñas con un léxico muy diferente de un sitio a otro, por lo que las raíces lingüísticas y la denominación de los juegos depende de las diferentes zonas geográficas -los mismos juegos reciben nombres muy distintos aún en zonas geográficas muy próximas-.

Podemos citar entre los cientos de ejemplos posibles, el hecho que en América Latina encontremos rondas que hoy en día conservan su identidad lingüística y coreográfica, como en el caso de "arroz con leche" y "el señor don gato" que conservan intacto su contenido en países como México, Chile, Santo Domingo, Brasil y Colombia.

Para el caso del "gato y el ratón", la forma y el nombre se conserva en Latinoamérica, mientras que en las versiones de África y Asia, se conserva el juego pero no el nombre, exceptuando la manera como lo juega la tribu Luba del Congo, pues en ella en lugar de hacer una rueda se disponen en hileras formando varias filas, tal y como en nuestro territorio lo hacemos con el juego de "calles y carreras"

Los juegos tradicionales por su alto contenido socializador son eminentemente pedagógicos. Su objetivo educativo primordial es el de mantener un acervo común de juegos que forman parte del patrimonio cultural, que enriquecen las posibilidades de participación y de relación. A este aspecto Parlebas (1988) opina que su alto contenido socializador hacen de este tipo de juegos un medio ideal en el cumplimiento de objetivos pedagógicos.

En el campo de la educación física pueden contribuir a:

- Adecuar la motricidad, ya que fomentan la coordinación dinámica general, el control postural, la motricidad fina, la percepción espacio-temporal y el ritmo.
- Fomentar mayor motivación, respuesta e integración.
- Diversificar las actividades.
- Conservar las tradiciones.
- Fomentar una participación igualitaria.
- Posibilitar su ejecución durante el tiempo fuera de la clase
- No requieren instalaciones ni material complicado.
- Producir una valiosa respuesta afectiva y de relación con el compañero, pues la mayoría de ellos se fundamentan en la cooperación.

Aunque hoy en día con la aparición de las nuevas tecnologías, la industrialización, la migración a las grandes ciudades, y principalmente al reinado de la televisión y las computadoras, los juegos tradicionales han ido perdiendo su marco de expresión y se han visto desplazados por la cada vez mayor aceptación de elementos culturales impuestos desde afuera. Además, debido a razones de seguridad, los niños cada vez juegan menos en la calle por lo que el televisor y los video juegos han pasado a ser sus sustitutos en los cada vez mas pequeños apar-

tamentos, la escuela tiene el deber de intentar mantener su conservación.

Juegos Técnicos o Dinámicas

Los juegos técnicos, mejor conocidos como dinámicas de grupo nacieron producto de la aplicación terapéutica del juego, en donde la psicología encontró un gran campo de acción en el proceso de colaborar en la capacitación y motivación de grupos humanos, ya que al contrario de la conferencia son mucho más activas y facilitan la reflexión y el análisis de todo tipo de situaciones.

Ya los antiguos chinos y griegos se ocupaban en su tiempo de los fenómenos relacionados con el comportamiento de grandes grupos. En el siglo XVII, importantes pensadores como Locke, Hume, Montesquieu y Rousseau, entre otros, indagaron acerca de la naturaleza social del hombre y las relaciones que se establecen entre éste y las sociedades. A finales del siglo XIX, el sociólogo E. Durkheim estableció la teoría de que las ideas individuales se alteran en el proceso de "síntesis sicosocial" que ocurre en los grupos.

En el siglo XX las investigaciones de Piaget acerca de los juegos en los niños, las de Freud acerca de la formación y control de grupos, fueron las bases para que el estudio de la conducta de los grupos tomara una forma definitiva, en donde partiendo del reconocimiento de que un factor clave en el proceso educativo es el de las relaciones humanas y que para ello hay que contar con técnicas que las posibiliten y mejoren.

Si tomamos la definición de un diccionario de dinámica encontramos que desde un punto de vista físico la definen como el conjunto de fuerzas que actúan en un sistema, este concepto lo podemos aplicar al tema que nos interesa, ya que, un grupo se encuentra constantemente influenciado por diferentes fuerzas y circunstancias que generan dentro de él cambios. Así para Malcolm y Knowles (1966) la dinámica de grupo se refiere a las fuerzas que actúan sobre cada grupo a lo largo de su existencia, que lo hacen comportarse en la forma en que se comporta.

El juego

Cañeque, Hilda, Cecilia Castro y Haydée Greco (1999), "El juego es vida", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 8, enero, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 37-41.



**Debates y aportes
desde la didáctica**

05 LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS

Ediciones Novedades Educativas

053

¿Para qué sirve el juego?

En términos muy amplios, sirve al sujeto para vivir, para conectarse con la vida y producir cambios.

Es un proceso de conducta en el que se interrelaciona lo que la persona extrae de la realidad, armando un delicado equilibrio con los datos de la fantasía.

Es a través del juego donde se plantea una manera peculiar de canalizar deseos y necesidades imaginariamente, es decir, transformando hechos, objetos y relaciones.

Por ejemplo, es común ver, en el jardín de infantes, cómo un grupo de niños desarrollan el juego del doctor. En su transcurso, reproducen entre ellos, muñecos, y objetos que los rodean, todo aquello que

El juego es vida

en la realidad viven con sus relaciones. Así los vemos como se visten, desvisten, se revisan, arman y desarman escenas y escenarios comunes a su hábitat.

Funciones esenciales del juego

A. *Sirve para descubrir*

El juego promueve, en la persona, una sensación continua de exploración y descubrimiento. La posibilidad de ir sacando la cubierta a lo encubierto, misterioso, raro. Los descubrimientos son efectuados tanto desde los estímulos externos del mundo que rodea al que juega, como también desde sus propias actitudes y tendencias. Un grupo de niños, a partir de una propuesta de su maestra, comienza a experimentar con trozos de papel celofán y cilindros de cartón. Jugando con esos elementos, desplazándose por el espacio y espiando, comienzan a descubrir cómo se transforman los colores y formas de los objetos que los rodean, logrando nuevas tonalidades y diseños. En un momento, las luces de la sala se apagan y, en la penumbra, los descubrimientos son cada vez mayores y excitantes. Así, algunos descubren que el espiar no está prohibido y que la oscuridad no sólo provoca temor. El sacar la cubierta, el descubrir, es el aprendizaje más rico que se da en la persona; es como un tender continuo hacia la resolución de la situación problemática.

B. *Sirve para relacionar a unos con otros*

El juego es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas.

Diversos autores coinciden en que el individuo logra las relaciones más saludables en campos lúdicos, puesto que, en un clima de juego, el sujeto se maneja y opera con un alto grado de libertad y responsabilidad; más allá de prejuicios, estereotipos u otro tipo de ataduras sociales.

Por ejemplo, dos personas que se citan para compartir un partido de Burako se concentran en el desafío propuesto por el encuentro, sin detenerse a ver cómo es la vestimenta del contrincante. La energía está puesta en desarrollar estrategias de juego y la persona no se fija si quien tiene enfrente es gordo, tiene la nariz grande o el ruedo descosido. El juego anula el juicio crítico, por eso permite establecer relaciones desprovistas de prejuicios u otro tipo de ataduras sociales.

C. *Sirve para equilibrar el cuerpo con el alma*

Es una actividad que se presenta en forma natural, como un circuito autorregulable de tensiones y relajaciones. Permite recuperar el equilibrio perdido en la unidad cuerpo-alma. Es común que el pediatra pregunte con respecto al niño: ¿cómo está de ánimo? ¿Juega? o ¿desde cuándo no juega? Si a un chico se le ofrece jugar y prefiere quedarse en la cama, es porque verdaderamente está

enfermo. De lo contrario busca recuperar el equilibrio perdido en una situación de juego que él mismo se encarga de armar.

D. Sirve para transmitir valores, bienes y productos culturales

Por lo general, gran parte de lo que sucede en la realidad, primero fue gestado en el campo de la fantasía.

Por ejemplo, la nena que juega con su muñequita está aprendiendo a ser la mamá, como vio hacer a la suya; imita reglas, normas, pautas, gestos. Estas conductas vienen transmitidas por los padres y pasan a través de la actividad lúdica.

El juego de la Palmadita es un ejemplo genuino que perdura en el tiempo. Durante su desarrollo se plantea un pasaje de ida y vuelta, de la salida a la meta y viceversa, es un peculiar viaje con retorno.

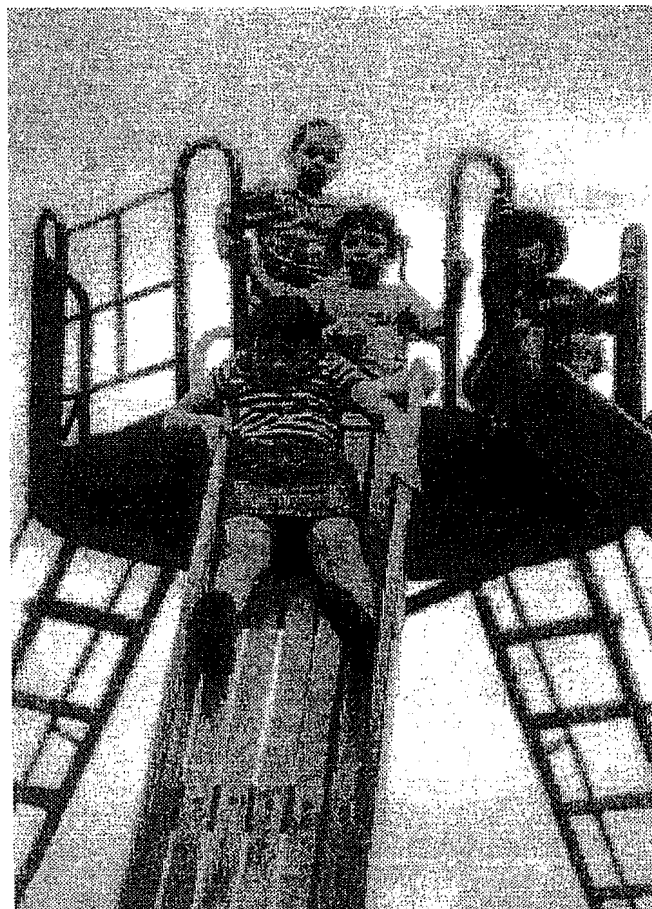
E. Sirve para evadirse saludablemente de la realidad

El juego, de cualquier nivel que sea, es un mecanismo muy importante para alejarse de la realidad y después volver a ella fortificado.

Esta evasión posibilita el pensamiento inteligente, habilitando la capacidad de centrar y descentrar atributos de dos mundos diferentes, el de la realidad y el de la fantasía.

Si, por ejemplo, una persona estuviera preocupada por resolver una situación, a la que por más que piensa no le halla salida, sería saludable y eficaz que decidiera dejar de pensar en el tema por un

rato y dedicara unas horas a tocar ese instrumento que tanto placer le causa. Es probable que luego vuelva a pensar en aquello que lo preocupa, pero con la mente más despejada, con una apertura que le permitirá considerar mayor cantidad de aspectos y soluciones posibles al problema. El escritor Marcos Aguinis dice textualmente, en *Nuevos diálogos*, que "el juego es imprescindible para nuestro desarrollo... Cuando somos adultos, parte del juego se traslada al campo de la fantasía. Fantasear es jugar en secreto. El niño toma muy a pecho su juego y no lo oculta, lo mismo que el artista. Ambos saben que se trata de algo artificial, construido según leyes que mezclan intuición, lógica y trampa. Hay mucho placer en el juego como en la confección o el disfrute de un producto estético".



F. Sirve para expulsar, expresar, sacar y destrabar

Sólo el juego permite convertir lo siniestro en fantástico dentro de un clima de disfrute. Estimula la expulsión del conflicto y abre así nuevos espacios internos para conocer y comprender aquello que pudo haber quedado frenado, reprimido o paralizado. En una oportunidad, un grupo de niños de tercer grado presentaba dificultades en sus relaciones, situación que verdaderamente interfería en el rendimiento escolar y en la convivencia dentro del aula. Se trabajó con ellos, durante un tiempo, proponiendo encuentros de juego. Por ejemplo, cada uno creó un personaje con material desestructurado, definió sus características físicas y de personalidad. La siguiente propuesta fue inventar historias donde interactuaran los personajes. Así, surgieron situaciones y escenarios con múltiples matices. Aparecieron los celos, la amistad, la rivalidad, el amor, la solidaridad, la competencia, los débiles, los fuertes, las alianzas etcétera. Todos estos aspectos, que surgieron a partir de un planteo imaginario, tuvieron su correlato en los conflictos grupales reales dentro de la escuela. De este modo, a partir de una propuesta de juego, se pudieron trabajar a posteriori las dificultades reales con mayor apertura, claridad y disposición para resolverlas. Otro ejemplo es el caso de una nena de cuatro años que debía ser intervenida quirúrgicamente. La noche anterior a su intervención jugaba con un muñequito que estaba acostado boca arriba, en torno al cual armó una ronda de animales salvajes en

posición de ataque. Y después dijo: "Se lo quieren comer, lo van a lastimar". Esta nena, a través de su juego, manifestaba los temores y fantasías de ataque que le provocaba la operación. El juego le permitía convertir el miedo en un planteo fantástico y así expulsar el conflicto que la preocupaba.

G. Sirve para experimentar

El juego reduce la sensación de gravedad frente a errores y fracasos. Opera como un "banco de prueba", donde todo es posible. Explorar y descubrir nuevas alternativas son los mecanismos que se aprenden y se instalan en el área del conocimiento.

En el juego, el error y el acierto quedan neutralizados. Se puede volver a probar, y eso eleva enormemente el nivel intelectual de una persona.

En una plaza, se puede observar a un grupo de niños que intentan construir con sus cuerpos una torre humana. Fracasan infinitas veces, hasta que, de tanto caer y volver a empezar, descubren que el error estaba en la base de la torre, o sea en la cantidad de niños que sostenían a los que iban formando la cúspide. Así, divirtiéndose con el juego corporal y disfrutando del error que provocaba la caída, lograron superar el obstáculo y armar la torre humana.

H. Sirve para aprender el manejo de la libertad

El juego posibilita a la persona ser más libre, porque puede operar en

un campo donde se ofrecen infinitas variables de elección. Esto le permite estructurarse y desestructurarse frente a una dificultad, recuperar la libertad interna y la conciencia de sí mismo, que son fundantes en la persona.

Por ejemplo, le proponemos a un chico que dibuje una persona con la que luego vamos a inventar una historia. Él elige un gigante. Luego le pedimos que nos exprese qué es lo que puede significar un gigante. A partir de allí, le proponemos establecer todas las conexiones reales y fantaseadas que se tramaron frente a esta elección. El, por ejemplo, contestó: "Es un hombre malo, una figura que no muere, es un fuerte de verdad; es una persona poderosa frente a los niños". Luego, la composición gráfica surgió también de haberle dado la posibilidad de libre elección ante una infinita gama de personajes y escenas que él indudablemente poseía en su interior.

Frente a un niño que, en su relación con los otros, presenta dificultades para comunicarse, y temores a la agresión y a defenderse, el juego es el camino para practicar el problema; ya sea en el área verbal, gráfica o plástica, el juego le permitirá expresarse, simbolizar y transformar el conflicto para resolverlo.

En un campo ilusorio, la persona puede elegir ser y hacer todo



aquello que en la realidad no se anima, pedir, reclamar, defenderse, espiar, atacar, ser poderoso, invencible, admirado, etcétera.

El juego es un entrenamiento para el uso de la libertad. Si una persona sabe que puede hacer algo en el juego, queda grabado en su campo vivencial y eso no lo olvida jamás, se convierte en una conducta magistral.

Lecturas: Educación Física y Deportes

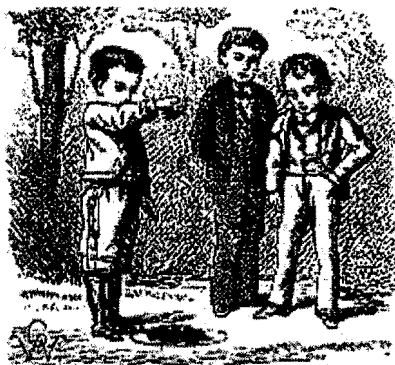
www.efdeportes.com/

Revista Digital

LOS JUEGOS TRADICIONALES Y SUS PROYECCIONES PEDAGOGICAS

Lic. María Regina Öfele (Argentina)

mrofele@impsat1.com.ar



Resumen

Partiendo del juego como fenómeno inherente al ser humano, y continuando con diferentes posturas de análisis respecto de este tema, podremos descubrir diferentes relaciones entre este fenómeno y la educación y aprendizaje. Dentro del vasto campo lúdico se encuentran los juegos tradicionales, aquellos juegos que desde mucho tiempo atrás siguen perdurando, pasando de generación en generación, manteniendo su esencia, juegos de transmisión oral, que guardan la producción espiritual de un pueblo. El origen de estos juegos es contemporáneo al de las sociedades. Constituían el bien personal del mago, del chamán, que al utilizarlos con fines religiosos atribuían su primer uso a los dioses. Luego quedaron relegados a juegos de los hombres, luego de las mujeres y finalmente de los niños. Como ejemplo podemos mencionar: la mancha, la pelota, el trompo, la rayuela, las bolitas, la payana.

Palabras clave: Juego. Juego tradicional. Juego y educación. Juego y cultura. Origen del juego y de juegos: mancha, pelota, trompo, rayuela, bolitas, payana.

Abstract

Beginning by the play as a phenomenon inherent to man, and going on with different standings about this subject, we can find several relations between this phenomenon and education and apprenticeship. Within the vast field of play, there are the traditional games, those games which, still, after a very long time, are being passed through the generations, keeping their essence, being mostly oral in form, and incorporate the popular mindset. The origin of this games is contemporary to the origin of societies. They constituted the magician's or wizard's personal property, and as they used games for religious purposes, the gods were attributed their invention. Later they were relegated as men's games, later, as women's, and finally, as children's. As an example we can mention: the tag, ball games, the spinning top, the hopscotch, marble games, jackstones.

Key words: Play. Traditional games. Play and education. Play and culture. Origin of play and games: tag, ball games, spinning top, hopscotch, marbles, jacks.

Acerca del juego

Antes de introducimos en el concepto de juego tradicional, deberíamos comenzar con una aproximación al juego, con las complicaciones que este tema y sus definiciones trae consigo.

Todos tenemos del juego alguna idea más o menos acabada, podríamos hasta ensayar alguna aproximación basada ya sea en nuestras vivencias infantiles, juveniles y adultas, ya sea en alguna lectura que hayamos hecho sobre el tema. Este fenómeno es tan inherente al hombre, que todos hemos tenido alguna experiencia aunque sea mínima, si bien, en la mayoría de los casos –y por lo menos en cuanto a la infancia se trata– bastante más que mínima.

Cuando le preguntamos a alguien sobre el juego, inmediatamente se remonta a un tiempo y espacio diferente, recordando una serie de vivencias positivas y aún negativas. No hay hombre sin juego ni juego sin el hombre. Las características de los juegos que hemos jugado podrán ser diferentes, de intensidades diversas, de momentos evolutivos distintos, pero aún así podremos encontrar elementos en común, más

Las diferencias se basan también desde el ángulo en que se esté estudiando el fenómeno lúdico. Así por ejemplo, desde el estudio antropológico *"el juego es una actividad en la que no sólo se proyectan cosmovisiones colectivas bien establecidas, sino que además, refiere a otros mundo posibles en lo simbólico, expresivo e imaginario"*, como lo expresa Ana María Dupey en su reciente publicación (Dupey, 1998). Así para la psicología evolutiva el juego es visto como parte del desarrollo evolutivo del niño que se manifiesta en las diferentes formas de expresión lúdica. Para el psicoanálisis el juego es una instancia intermedia entre el inconsciente y el consciente, entre principio de realidad y principio de placer. La pedagogía ve en el juego un instrumento para transmitir conceptos, valores, conocimientos diversos. Para la fenomenología el juego es un fenómeno original, poniendo el acento en el carácter libre de objetivo del juego. Estos son algunos ejemplos de las diferentes ópticas que podemos encontrar en el análisis del juego.

Las teorías más antiguas con algunos de sus autores como Spencer, Lazarus, Groos, etc., dan cuenta también de la importancia que ha tenido el juego en el pasado siendo objeto de estudio de tantos investigadores.



Pero investigaciones históricas sobre el juego y los juguetes, muestran aún más la significación que este fenómeno aporta al hombre, a la sociedad y a la cultura. Se han encontrado elementos referidos al juego y a los juguetes de tiempos muy antiguos, incluso desde antes de Cristo. Elementos que refieren diferentes simbologías e importancia para el hombre en dichas épocas. Así por ejemplo se han encontrado tableros de juego en las sepulturas de reyes en Ur de la época del 2500 a.C. (Glonnegger, 1996) El hecho de haber encontrado numerosos juegos en tumbas de altas personalidades, por ejemplo, hace referencia a que se les daba a los muertos como entretenimiento y esparcimiento en el viaje al más allá (Glonnegger, 1996). A través de los diferentes estudios y análisis históricos se pueden ver las diferentes dimensiones y grados de importancia sociocultural por a que atraviesa el juego (y los juguetes), así como también las manifestaciones y expresiones lúdicas diversas en cada una de las épocas desde la antigüedad hasta la actualidad.

La importancia del juego en diferentes sectores sociales y épocas, ha tomado tal envergadura, que hasta hubo juegos que han sido prohibidos por las autoridades que gobernaban. Así por ejemplo, en Viena, Austria, en el año 1764 se publicó una prohibición de todos los juegos de azar sin excepción, los juegos detrás de puertas cerradas y juegos luego de las 9.00 horas de la noche, y juegos con apuestas (Instituto para la Investigación y Pedagogía del Juego, 1995). Otro ejemplo es la Prohibición de juegos de suerte y envite en el Virreinato del Perú en el siglo XVII, donde también se prohibían juegos a todas las personas sin excepción (Dupey, 1998). La Edad Media se caracterizó justamente por el auge de los juegos de azar, por lo que las prohibiciones han comenzado a surgir con mayor notoriedad en dicha época, aunque no exclusivamente.

De cualquier manera si de prohibiciones de juego se trata, no hay que remontarse únicamente al pasado. Hoy día, y especialmente en instituciones educativas también encontramos prohibiciones de juego, y no precisamente de juegos de azar. Si bien por un lado se ponderan las bondades del juego y especialmente de los juegos infantiles, por el otro, encontraremos una serie de juegos prohibidos. Al respecto Pavía, quien investiga en el sur de la Argentina el juego popular en los patios escribe: *"... muchos maestros consultados por nosotros sostienen que en sus escuelas 'no existen juegos prohibidos'. Admiten sí, restricciones en ciertas actividades, generalmente fundadas en razones de seguridad e higiene. Sus alumnos, en cambio, suelen recitar con total seguridad la lista de juegos no permitidos en la escuela. La única y esencial diferencia radica aquí en que para los chicos, esos que están prohibidos son sin lugar a dudas, juegos; mientras que para los maestros eso que está prohibido lo está, precisamente, porque desde su óptica no*

son juegos. 'En mi escuela –textual- no hay juegos prohibidos y lo que está prohibido no son juegos'" (Pavía, 1994).

No obstante, hubo otros juegos que, si bien se jugaban también por dinero, eran –contrariamente a las prohibiciones arriba mencionadas, recomendados por médicos, por ejemplo, como es el caso del juego de billar. Bauer en su trabajo de investigación sobre W.A. Mozart cita al respecto: "El juego de billar era también, ya en el siglo XVII, una combinación ideal de un juego corporal, de un juego de concentración" (...) "*Como juego corporal se presta (...) adecuadamente para ofrecer al cuerpo algo de movimiento y una múltiple ocupación, extensión, trabajo muscular, también por el frecuente caminar, levantarse y sentarse*" (Bauer, 1996).

La importancia del juego y los juguetes está ligada también a la naturaleza, siendo que muchos juegos se jugaban en determinados momentos y no en otros, como por ejemplo en época invernal o primavera con el fin de actuar o influenciar a través de los juegos determinados fenómenos naturales. Se puede mencionar, por ejemplo, el juego del trompo para asegurar una buena cosecha, las muñecas que simbolizan la fertilidad femenina y se les regalaba a las jóvenes con tal fin. Otros juegos estaban estrechamente relacionados con la divinidad y tenían un alto contenido simbólico (juegos de pelota, por ejemplo), donde, a través de poner en práctica determinadas expresiones lúdicas, determinadas jugadas o partidas, se buscaba influenciar o agradar a los dioses, estando por lo tanto estos juegos estrechamente ligados a rituales.

Juego y Educación

Han sido muchos los autores que han relacionado el juego con la educación y con el aprendizaje. Ya Platón en Las Leyes afirma que el juego es un factor determinante en la formación del ciudadano perfecto, haciendo hincapié también en la importancia del respeto de las reglas de juego como aprendizaje para una vida comunitaria armónica. Diferentes autores han postulado posteriormente la importancia del juego en la educación, alrededor de cuyas posturas aún se han desarrollado diferentes "escuelas" y corrientes para la educación institucionalizada. Froebel, creador de jardines de infantes, ha sido uno de los pioneros en este tema, integrando el juego dentro del ámbito escolar, y permitiendo así que los niños jugaran dentro de la escuela, jueguen con objetos para aprender conceptos y desarrollen habilidades. Otros autores como Dewey, Montessori, Decroly, desarrollan otras posturas integrando también el juego dentro del campo educativo.

La importancia aquí radica en que los diferentes autores comienzan a dar un nuevo valor al juego espontáneo, a la característica de "no serio" tratando de reivindicar la seriedad y la asociación a la utilidad educativa, otorgando nuevos fundamentos teóricos al papel del juego en la educación escolar, como lo describe ampliamente Kishimoto en uno de sus estudios (Kishimoto, 1996). Walter, al referirse a la importancia y tarea de incluir el juego dentro de la educación primaria, escribe: "*Para el desarrollo y cuidado de la disposición al juego, la capacidad de juego y el ser listo en el juego, no hay en la primaria una materia propia, y con ello tampoco una 'hora de juego'. Se impone, por lo tanto, una 'educación lúdica' como tarea que atraviese todas las materias. Pero esto implica un reconocimiento del juego en todas las áreas de aprendizaje de la primaria como un medio para la educación y la formación. La educación lúdica y el cuidado del juego representan, luego de estas reflexiones, una parte de la función de la educación y de la formación de la primaria, dado que el juego es una función importante del desarrollo, del aprendizaje y del bienestar del niño en todas las áreas vitales y es justamente imprescindible*". (Walter, 1993)

Si consideramos el juego como un fenómeno inherente al hombre, y, mucho más, del niño, si tenemos en cuenta que el juego es uno de los primeros lenguajes del niño y una de sus primeras actividades, a través del cual conoce el mundo que lo rodea incluyendo las personas, los objetos, el funcionamiento de los mismos y la forma de manejarse de las personas cercanas, no podemos excluir el juego del ámbito de la educación formal. Claro que aquí tendremos que tener en cuenta algunos aspectos siendo que la escuela no

es el mismo espacio que el hogar o un lugar de juego abierto como puede ser el barrio donde los niños se encuentran a jugar en sus horas libres. Esto ocasiona en muchas oportunidades "dudas" y "temores" por parte de las personas responsables en cuanto a la inclusión del juego en la escuela, cuestionando diferentes puntos como pueden ser la eficacia en el aprendizaje, el posible desorden/desborde del grupo y la supuesta "pérdida de tiempo", como ejemplo. Pero contrario a esto, el aprendizaje a través de situaciones lúdicas es mucho más enriquecedor. Por otro lado, son múltiples las posibilidades educativas y de aprendizaje que brinda el juego libre y espontáneo, elegido y organizado por los mismos niños sin necesidad de intervención de un adulto.

Observando un grupo de niños jugando podemos llegar a una serie de conclusiones respecto de las situaciones y conceptos que han aprendido durante el juego. Si sólo pensamos en las reglas de juego, que todos deben respetar, a través de las cuales aprenden a convivir y respetar así a los demás, ya tenemos un elemento importantísimo para la educación infantil.

En el juego el niño en primer lugar aprende a jugar. Aprende la agilidad, los modos de comportamiento, técnicas, improvisaciones, sistemas sociales que se requieran para las diferentes formas de juego. Se adapta a una forma de vida que es imprescindible para la humanidad y para la afirmación del hombre dentro de límites de un sistema y que le ayudan a mantener espacios de libertad y felicidad en un mundo de rendimiento y constante búsqueda de objetivos no siempre accesibles. (Flitner, 1986)

El juego es un espacio y un tiempo de libertad, donde "todo se puede" –dentro de lo que las reglas de juego permiten-. Por ello, las posibilidades de aprendizaje en ese ámbito son incontables. Se aprenden modos de funcionamiento, formas de manejarse de las personas, se pueden ensayar roles, se explora y se experimenta con objetos desconocidos hasta el momento, se establecen nuevas relaciones y vínculos entre objetos, personas y el medio en general, se descubren los límites y posibilidades de cada uno y de los demás, etc. En el proceso lúdico de los niños (y de otras edades también), podremos descubrir múltiples procesos relativos al aprendizaje y la educación, podremos ver entonces momentos de asombro, descubrimiento, análisis, establecimiento de relaciones, similitudes y diferencias. A esto se le suman la fantasía y la creatividad que los niños desarrollan en los diferentes juegos tanto individuales y más aún cuando son grupales, donde todo esto se potencia aún más por la red de interrelación e intercambio que se forma. Claro está, que cuanto menos reglas tenga el juego, mayor será el grado de libertad y las posibilidades que los jugadores tienen para experimentar y modificar el rumbo del juego según sus necesidades.

El juego libre y espontáneo no tiene otro objetivo que jugar y cuando desde afuera, ya sea como coordinadores, docentes o desde otro rol, estamos dando un objetivo al juego, lo estamos limitando de alguna manera. Pero esto no significa que no se pueda jugar. La función de aquella persona que coordina es, entre otras, la de tener suficiente amplitud y libertad como para permitir ciertos cambios de rumbo cuando el grupo lo propone o los va "imponiendo" de alguna manera en el juego mismo. Probablemente no se hayan cumplido estrictamente los objetivos propuestos, pero seguramente se estén poniendo otros objetivos en juego, que –quien sabe- aún pueden ser más importantes para el grupo en ese momento.

[Sigue >>](#)

Lecturas: Educación Física y Deportes

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

Revista Digital

Año 4. Nº 13. Buenos Aires, Marzo 1999.

063

Lecturas: Educación Física y Deportes

www.efdeportes.com/

Revista Digital

LOS JUEGOS TRADICIONALES Y SUS PROYECCIONES PEDAGOGICAS

Lic. María Regina Ófele



Jesús en el juego de trompos. Autor desconocido. 1410

Juegos Tradicionales y sus proyecciones pedagógicas

Al hablar de juegos tradicionales nos referimos a aquellos juegos que, desde muchísimo tiempo atrás siguen perdurando, pasando de generación en generación, siendo transmitidos de abuelos a padres y de padres a hijos y así sucesivamente, sufriendo quizás algunos cambios, pero manteniendo su esencia. Son juegos que no están escritos en ningún libro especial ni se pueden comprar en ninguna juguetería (quizás solo algunos elementos). Son juegos que aparecen en diferentes momentos o épocas del año, que desaparecen por un período y vuelven a surgir. Kishimoto escribe al respecto, citando a Ivic: *"La modalidad denominada juego tradicional infantil, denominada así por el folklore, incorpora la mentalidad popular, expresándose sobre todo por medio de la oralidad. Considerado parte de la cultura popular, el juego tradicional guarda la producción espiritual de un pueblo en cierto período histórico. Esa cultura no es oficial, se desarrolla especialmente de modo oral, no queda cristalizada. Está siempre en transformación, incorporando creaciones anónimas de generaciones que se van sucediendo"* (Kishimoto 1994).

En relación al juego tradicional y su importancia Lavega escribe: *"Aproximarse al juego tradicional es acercarse al folklore, a la ciencia de las tradiciones, costumbres, usos, creencias y leyendas de una región. Resulta difícil disociar el juego tradicional del comportamiento humano, el estudio del juego folklórico, de la etnografía o la etología."* (Lavega Burgués, 1995)

Los juegos tradicionales se pueden encontrar en todas partes del mundo. Si bien habrá algunas diferencias en la forma del juego, en el diseño, en la utilización o en algún otro aspecto, la esencia del mismo permanece. Y es curioso cómo todos estos juegos se repiten en los lugares más remotos aún con la marca característica de cada lugar y cultura. Si queremos estudiar estos juegos tradicionales no deberíamos hacer una mirada muy superficial. Los mismos son de una riqueza inimaginable cuando los estudiamos en

064

profundidad y en su relación con la cultura de cada región, el momento en el que es jugado, las personas que lo jugaban. Estas características particulares del entorno del juego dan cuenta de una serie de aspectos histórico-socio-culturales que nos ayudan a entenderlos y a entender la propia historia y cultura de nuestros pueblos. De esto dan cuenta también los juguetes: *"La historia de los juguetes es parte de la historia de la cultura del hombre"* (Retter, 1979).

Al investigar los orígenes de estos juegos vemos pues también cómo cada uno de estos juegos surge en combinación con elementos culturales de la época, encontrando en general contenidos mágicos, religiosos, ligados a los dioses que referencian que estos juegos no eran (ni son) un mero pasatiempo. *"El origen de los juegos es contemporáneo al de las sociedades. En épocas lejanas, en lugar de ser propiedades de los niños, constituían el bien personal del mago, del chamán, que al utilizarlos con fines religiosos atribuían su invención y su primer uso a los dioses. Desechados por el sacerdote para sus prácticas, en lugar de extinguirse cambiaron de destino y emprendieron un nuevo rumbo. (...) Después quedaron relegados a juegos de los hombres, luego de las mujeres y finalmente de los niños."* (Plath, 1998)

Retter en su exhaustiva investigación sobre el juego y los juguetes cita a diferentes autores que expresan que aún en las primeras etapas del desarrollo cultural del hombre las expresiones culturales del hombre – dentro de lo que se incluyen los juguetes- no eran únicamente a efectos religiosos, sino que en todos los tiempos estuvo también al servicio del juego y del esparcimiento. De esto concluye que la teoría de que la función de los juguetes haya aparecido en sus comienzos en relación a cultos religiosos pareciera ser una de las fuentes de origen de los juguetes (Retter, 1979). Muchos de estos juegos están estrechamente vinculados a fiestas – religiosas y no religiosas- , siendo jugados únicamente o especialmente en dichos eventos. Todo esto responde una vez más a la importancia que el juego – y en este caso el juego tradicional – tiene para el hombre, ocupando un lugar y un tiempo importante –casi me atrevería a decir "central" – en la vida pasada. Un aspecto sobre el cual habría que reflexionar si tenemos en cuenta el lugar que ocupa el juego en el mundo moderno.

Los juegos tradicionales parecieran correr el riesgo de desaparecer especialmente en las grandes ciudades y en zonas más industrializadas. Podemos ver por otro lado, que hay algunos resurgimientos de estos juegos, que se imponen ya sea por una determinada época del año o como por una moda que aparece y desaparece luego de un tiempo. Más allá se observan esfuerzos aislados por rescatar estas expresiones lúdicas a través de diversos eventos centrados en estos juegos, ediciones nuevas de libros que rescatan diversos juegos y sus modalidades en diversas partes del mundo.

Dentro de los juegos tradicionales encontramos una amplia gama de modalidades lúdicas: juegos de niños y juegos de niñas, canciones de cuna, juegos de adivinación, cuentos de nunca acabar, rimas, juegos de sorteo, juguetes, etc. Si bien algunos de estos juegos pareciera que tienden a desaparecer por completo, una de las características de los mismos es que surgen por una temporada, desaparecen y luego vuelven a aparecer. Así algunos de ellos son jugados más en épocas invernales ya que implican mayor movimiento físico y corporal y otros surgen en épocas de mayor temperatura, donde naturalmente se tiende a estar en menor movimiento por el calor. Algunos de ellos a su vez están más ligados al sexo de los niños, siendo jugados exclusivamente por niños (p. ej.: bolitas, trompo, honda, etc.) y otros por niñas (p. ej.: la muñeca, hamaca, gallina ciega, etc.). A su vez algunos juegos están más ligados a determinadas edades, como por ejemplo las canciones de cuna y el sonajero para los niños más pequeños, y otros con reglas más importantes para niños más grandes que ya puedan comprender y respetar las mismas. A su vez hay algunos juegos jugados por adultos como las corridas de gallos.

Algunas características que se repiten prácticamente en todos estos juegos son:

- son jugados por los niños por el mismo placer de jugar. Son los mismos niños quienes deciden cuándo, dónde y cómo se juegan,
- responden a necesidades básicas de los niños,
- tienen reglas de fácil comprensión, memorización y acatamiento. Las reglas son negociables,

- no requieren mucho material ni costoso,
- son simples de compartir,
- practicables en cualquier momento y lugar.

Vale mencionar aquí también la importancia de estos juegos en tanto que han sido representados en pinturas, azulejos y también sellos postales en diferentes países, habiendo sido editadas series con diferentes motivos tanto de juegos como de juguetes tradicionales (Palth, 1998). En relación a pinturas uno de los más conocidos es el famoso cuadro de Juegos Infantiles de Pieter Brueghel (1560), Goya reproduce en el s. XVIII una escena de adultos y jóvenes en el cuadro La gallina ciega (Pelegrín, 1984).

Pero ¿cuál es el interés o la importancia que estos juegos puedan tener en el ámbito pedagógico? Son diferentes las razones por las cuales vale la pena mantener vivos estos juegos. A través de los mismos podemos transmitir a los niños características, valores, formas de vida, tradiciones de diferentes zonas, si, acompañando los juegos contamos otros aspectos de los mismos, como por ejemplo qué juego se jugaba en determinada región y de qué manera. Podemos estudiar y mostrar las diferentes variantes que tiene un mismo juego según la cultura y la región en la que se juega (Öfele, 1998).

Las posibilidades que brindan los juegos tradicionales son múltiples. En primer lugar el juego por el juego mismo, que, en la medida que le demos mayor cabida dentro del ámbito educativo institucional, ya estaremos incluyendo un aspecto importante para la educación y desarrollo de los niños. En el orden práctico, por otro lado, muchos de estos juegos son cortos en su duración –si bien son repetitivos, en cuanto que cuando termina una vuelta o ronda se vuelve a comenzar inmediatamente-, y no requieren de mucho material, por lo que se pueden incluir con facilidad en las escuelas, sin exigencia de grandes recursos ni horarios especiales. Teniendo en cuenta que son juegos que tienen su origen en tiempos muy remotos, esto "asegura" de alguna manera que encontraremos los mismos en todas las generaciones y culturas. De esta forma, estamos frente a una vía de acceso a la cultura local y regional y aún de otros lugares, si nos interesase, a través de la cual se podrán conocer aspectos importantes para comprender la vida, costumbres, hábitos y otras características de los diferentes grupos étnicos. A través de estos juegos podremos conocer historias propias y ajenas, acercando también generaciones.

Cuando los niños pequeños perciban que los mismos juegos que ellos están jugando ya los han jugado sus padres y abuelos, se podrán crear así nuevos ligamentos que acercan posturas y favorecen la comprensión y el entendimiento de numerosos aspectos. Al mismo tiempo tienen la posibilidad de conocer cómo se juegan estos mismos juegos en otros lugares, por más remotos que estén.

Se podrían trabajar estos juegos investigando desde diferentes puntos de partida. Se podrá preguntar a personas mayores cercanas a los niños, como pueden ser abuelos, tíos, etc. Pero quizá también encontremos dentro de la comunidad otras personas que, dada la experiencia o funciones que cumplen, puedan describir los juegos de su infancia. Para ello es importante que los niños vean la importancia de investigar sobre diferentes aspectos de los juegos: el nombre que tenían, en qué momento del año y del día se jugaba, con quién, en qué lugares, con qué materiales jugaban (quizás aún tengan algún elemento de juego de épocas pasadas) si había prohibiciones al respecto. A partir de allí se podrán describir formas de vida de esa época, cómo era la ciudad o el pueblo en ese momento, cómo vestían en ese momento (si se pueden obtener registros de fotos o gráficos, por ejemplo).

Para ello se pueden pensar en juegos previamente y preguntar sobre una lista predeterminada o bien se puede solicitar que las personas entrevistadas confeccionen la lista y cuenten sobre aquellos juegos que cada uno recuerde.

Otra vía de acercamiento es a través de material bibliográfico y también, como mencioné anteriormente, a través de fotografías o gráficos más antiguos, a través de los cuales se podrá confeccionar un registro de otro tipo de datos. Esto sea quizá un poco más difícil, según el material disponible que se encuentre.

No olvidemos por otro lado que no todos los juegos tradicionales serán novedades para los niños. Ellos conocen y juegan en más de una ocasión a algunos de estos juegos, quien sabe porque se lo contaron, porque lo han visto o alguien se lo ha mostrado. Quizás algunos de estos juegos sean jugados con variaciones o modificaciones, pero siguen manteniendo viva la esencia. Pero de todos modos bien vale la pena ahondar en estos juegos y refrescar así la memoria lúdica de un pueblo, comunidad o generación, aún cuando surja la pregunta si realmente tiene sentido repensar y resurgir estos juegos en una sociedad industrializada, frente a un avance apabullante y arrasante de la electrónica. Aún así los contenidos de series televisivas y juegos "más modernos" son una combinación de héroes y actitudes tradicionales enmarcados en un entorno actual de avanzada. Por otro lado, considero interesante el desafío de fomentar, favorecer y apoyar el juego activo, participativo, comunicativo y relacional entre los niños, frente a una cultura "de avanzada" que estimula cada vez más la pasividad aún corporal, receptividad consumista frente a una imagen/pantalla. El hecho de reactivar los juegos tradicionales no es un grito de melancolía por un pasado que no vuelve, sino que implica ahondar y profundizar en nuestras raíces y poder comprender así mejor nuestro presente. *"Los juegos tradicionales son indicados como una faceta –aún en niños de ciudad– para satisfacer necesidades fundamentales y ofrecer formas de aprendizaje social en un espectro amplio."* (Trautmann, 1995)



Algunos juegos tradicionales posibles de incluir dentro del ámbito pedagógico institucional pueden ser: la pelota, el trompo, las bolitas, la mancha, el rango, el gallo ciego, la rayuela, rondas, yo-yo, la soga, juegos de hilo, etc. Las posibilidades no se acaban en estos ejemplos. A su vez, varios de estos juegos tienen múltiples variaciones como la mancha, la rayuela, las diferentes rondas, la pelota, las bolitas.

Si tomamos como ejemplo la mancha que tiene su origen en el antiguo derecho de los criminales perseguidos de asilarse en iglesias, que al entrar en una iglesia clamaban "a la iglesia me llamo" y sólo podían ser extraídos con licencia especial de autoridades eclesiásticas (Plath, 1998). La mancha tiene diferentes variaciones posibles de jugarla e incluso de inventar nuevas posibilidades, así por ejemplo, están: mancha venenosa, mancha sentada, mancha pared, mancha congelada (Öfele, 1998).

En cuanto a juegos de pelota que corresponden a los juegos más antiguos, con hallazgos entre los antiguos egipcios y chinos, teniendo en Europa antigua relaciones estrechas con el culto y considerada también como un juego eminentemente cósmico (Öfele, 1998), podemos jugar una multiplicidad de juegos y crear otros, tanto entre pocos niños como conformando equipos más numerosos. En esto, la gama es muy amplia, incluso si consideramos los diferentes materiales –y tamaños - de los cuales podemos confeccionar nosotros mismos la pelota, o adquirirla en algún lugar (de trapo, papel, goma, cuero, plástico).

El trompo, lleno de simbología y al cual se le atribuyeron diferentes características mágicas, es un juguete y un juego con variadas posibilidades. Los indios Hopi prohibían este juego a los niños y niñas durante las tormentas de verano, porque temían que con el juego los niños podrían estropear inútilmente la cosecha al atraer con el trompo espíritus del viento. En India, por el contrario, en una zona donde las lluvias eran escasas, estas energías mágicas del trompo eran utilizadas positivamente: se dejaban danzar trompos dado que el zumbido de los mismos atraerían así la lluvia, asemejándose al ruido de los truenos en la lejanía. En Malasia, por otro lado, sólo se permitía jugar en primavera, coincidentemente con la época de siembra (Holler, 1989). El trompo puede tener diseños variados, con púas de diferente largo, siendo los conos también diferentes pudiendo ser chatos, con o sin cordel. Hay diversos juegos que se pueden organizar con el trompo, según también sea el modelo y la cantidad de participantes, trazando incluso recorridos y mapas para los trompos. En Malasia se organizan torneos entre equipos integrados por adultos, con una reglamentación detallada.

Las interpretaciones del juego de la rayuela y sus orígenes son varias, pero en algunos casos están relacionados. Rodrigo Caro menciona la presencia de este juego en Roma y la señora de Gomme cree ver

067

en el antiguo foro romano las líneas borrosas de los trazados de las antiguas Rayuelas, también hay datos que refieren la presencia de este juego en la antigua Grecia. La señora de Gomme considera que la rayuela representaría el avance del alma de la tierra al cielo, pasando por varios estadios intermedios. Pero como autores como Rodrigo Caro consideran que el juego existió ya antes del Cristianismo, se supone que la versión del juego actual responde a una forma adaptada por el cristianismo, estando su origen más remoto en estrecha relación con los mitos del laberinto (Menéndez, 1963). Si bien el diagrama básico de la rayuela siempre se mantiene, hay algunas variantes. Básicamente son siempre un rectángulo dividido en una cantidad que oscila entre 9 y 16 casilleros, coronado por un semicírculo (que se denomina Cielo o Paraíso) que es el objetivo último de todos los jugadores. Pero también existen la rayuela circular o víbora, que adquiere este nombre justamente por la forma.

El juego de las bolitas según algunos estudios tiene su origen en las eras postneolíticas. Se han encontrado bolitas en tumbas infantiles de la zona del Nilo. También se encontraron bolitas en excavaciones del tiempo de las cavernas. Hay numerosas modalidades de juego diferentes. En algunos casos hay hoyitos en donde hay que ir embocando las bolitas, en otros casos se trazan triángulos o círculos en el piso y cada jugador trata de sacar fuera del campo a las bolitas del adversario y los jugadores pueden ganar todas las bolitas o perderlas (con la esperanza de volver a ganarlas en otra partida).

En cuanto a la pallana se puede afirmar que ya era común en Grecia y en Roma. Platón (429-347 a.C.) lo menciona en Phedro, en Roma, Julio Pólux (135-188) gramático y sofista griego, lo describe en el Onomasticón. Por siglos se utilizaban porotos en ceremoniales, con fines adivinatorios. El juego es con cinco piezas (piedras uniformes, bolitas, granos de maíz, etc.) Se toman con una mano lanzándolas hacia arriba y recogiénolas al vuelo con la palma de la mano hacia abajo sin que ninguna se caiga. Se repite dejando caer cuatro y la que queda en el dorso de la mano, se la impulsa nuevamente hacia arriba para recoger las otras, sin perder la que se cae. Sobre esto hay diversas variaciones.

Estos juegos mencionados aquí, son sólo a modo de ejemplo, podría seguir enunciando más, donde cada uno de ellos ofrece una amplia variedad de posibilidades, lo que llevaría a un capítulo en sí mismo por cada uno. En cada uno de estos juegos, como ya se mencionó antes, se pueden trabajar una cantidad de facetas (los diferentes nombres según la zona, las reglas del juego, el entorno –sobre el cual podemos rescatar diferentes focos-, la historia del juego con sus diferentes versiones, su inclusión en el arte y literatura, etc.) que nos llevan a una profundización y a una apertura de un abanico en cuanto al conocimiento y enriquecimiento especialmente en lo que respecta a lo cultural de diversas regiones. Todos estos juegos responden a necesidades vitales de los niños: movimiento, cooperación, intercambio social, comunicación con los demás (tanto entre niños como con los adultos mayores quienes en muchas oportunidades son los que les transmiten estos juegos) y por sobre todo el placer de jugar. Pero lo más importante es que estos juegos que tanto responden a necesidades de los niños –y del hombre en general-, no sólo del pasado sino también de la actualidad, puedan seguir teniendo un espacio y un tiempo, rescatando así otros valores -intrínsecos a los juegos tradicionales-, que de otra manera, corren el riesgo de perderse.

Bibliografía

- BAUER, Günther (1996). Al juego de billar lo amaba apasionadamente. W.A.Mozart: el jugador de billar y de bolos. En *HOMO LUDENS, el hombre que juega 1*, Instituto para la Investigación y Pedagogía del Juego-Sede Sudamérica-, Buenos Aires. Pág. 142
- BULAND, Rainer, (1996). Hacia los fundamentos de una investigación de juego. Definiciones-Sistematización-Metodología. En *HOMO LUDENS, el hombre que juega 1*, Instituto para la Investigación y Pedagogía del Juego-Sede Sudamérica-, Buenos Aires. Pág. 74
- BULAND, Rainer, (1997). Die Einteilung der Spiele nach ihren Freiheitsaspekten. En *HOMO LUDENS VII*, Verlag Emil Katzschler. München-Salzburg.
- DUPEY, Ana María, (1998). *Los secretos del juguete*. Instituto Nacional de Antropología. Buenos

068

- Aires. Pág. 9
- FLITNER, Andreas, (1986). *Spielen Lernen. Praxis und Deutung in der Grundschule*. Piper &Co. Verlag, München.
 - FRITZ, Jürgen, (1992). *Spiele als Spiegel ihrer Zeit*. Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz.
 - GLONNEGGER, Erwin, (1996). Los clásicos juegos de mesa. En *HOMO LUDENS, el hombre que juega I*, Instituto para la Investigación y Pedagogía del Juego-Sede Sudamérica-, Buenos Aires.
 - HOLLER, Renée (1989). *Kreisel*. Hugendubel, München,.
 - INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION Y PEDAGOGIA DEL JUEGO, (1995). *Alte Spielverbote – Verbotene Spiele 1564-1853*. Catálogo de exposición, Salzburgo-Austria 1995
 - KISHIMOTO, Tizuko Morchida (1994). *O jogo e a educacao infantil*. Editorial Pioneira, Sao Paulo. Pág. 24
 - KISHIMOTO, Tizuko Morchida, (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educacao*. Cortez Editora, Sao Paulo.
 - LAVEGA BURGUES, Pere (1996). El juego popular/tradicional y su lógica externa. Aproximación al conocimiento de su interacción con el entorno. Conferencia del *1er. Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Puerto del Rosario-Fuenteventura, España.
 - LAVEGA, Pere, (1995). En Trigo, Eugenia: *El juego tradicional en el curriculum de educación física*. AULA, número 44.
 - MENENDEZ, Eduardo (1963). Aproximaciones al estudio de un juego: la rayuela (Análisis etnológico). En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología N° 4*, Buenos Aires.
 - ÖFELE, María Regina, (1998). Los juegos tradicionales en la escuela. Primera parte En *Revista Educación Inicial*. Editorial La Obra. Año 13 Nro. 119, Buenos Aires.
 - ÖFELE, María Regina, (1998). Los juegos tradicionales en la escuela. Segunda Parte. En *Revista Educación Inicial*. Editorial La Obra. Año 13 Nro. 120, Buenos Aires.
 - PAVIA, Victor y otros (1994). *Juegos que vienen de antes*. Editorial Humanitas. Buenos Aires. Pág. 36
 - PELEGRIN, Ana, (1984). *Cada cual atiende su juego*. Editorial Cincel, Madrid.
 - PLATH, Oreste, (1998). *Origen y folclor de los juegos en Chile*. Grijalbo, Santiago de Chile. Pág.11
 - RETTER, Hein, (1979). *Spielzeug*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. Pág. 53
 - TRAUTMANN, Thomas (1997). Alte Spiele (wieder) entdecken – eine Hoffnung für die Pädagogik? En: Erich RENNER (Hrsg.): *Spiele der Kinder*. Beltz, Weinheim. Pág. 65
 - WALTER, Günter, (1993). *Spiel und Spielpraxis in der Grundschule*. Ludwig Auer GmbH, Donauwörth, Pág. 177

Ilustraciones

Niños jugando bolitas. Extraído del libro *Murmeln, Schusser, Klicker* de Renée Holler, Editorial Hugendubel.

Mujeres jugando con huececillos. Extraído del libro: *Spielzeug* de Hein Retter, Editorial Beltz. *Jesús jugando al trompo*. Kunsthistorisches Museum, Viena. Extraído del libro: *Kreisel* de René Holler, Editorial Hugendubel.

Inicio

Lecturas: Educación Física y Deportes

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

Revista Digital

Año 4. N° 13. Buenos Aires, Marzo 1999.

ETNOMOTRICIDAD

RARAJIPUAMI. LA CARRERA DE BOLA TARAHUMARA

Miguel Ángel Osorio

tino62@prodigy.net.mx

LOS TARAHUMARA

El grupo tarahumara habita en el suroeste del estado de Chihuahua. La zona forma parte de un nudo montañoso de la Sierra madre Occidental, cubierto de picos, barrancas, mesetas, suelo muy irregular de tipo arcilloso.

Se distinguen dos zonas muy diferentes: la Alta Tarahumara o la Sierra y la Baja Tarahumara o las Barrancas, entre las que destacan las de Urique, Sinforosa y del Cobre, que tienen vegetación tropical.

Los indígenas forman parte del grupo opata-cahita denominado Tarahumara. Se llaman a sí mismos rarámuri -los de pies ligeros-.

El idioma tarahumara pertenece a la familia pima-cora, del tronco yotonahua del grupo nahua-cuitlateco, de acuerdo a la clasificación realizada por Swadesh y Arana.

Los Tarahumaras viven en rancherías bastante apartadas unas de otras. Cada ranchería tiene un jefe o "gobernador", hombre anciano y sabio que vela por el bienestar de todos, interviene en toda disputa y sanciona con apego a las costumbres y sentido de justicia de sus gentes.

Las "carreras de bola" constituyen una de las recreaciones más importantes del grupo. En las competencias que duran varios días atravesando cerros, ríos, y barrancas, se apuestan cobijas, objetos útiles y dinero. Ofrecen además, un excelente medio de comunicación intergrupala. La de los hombres se llama rarapipama carrera de bola-mientras que las de las mujeres recibe el nombre de ariweta, -carrera de aros.

La mayor parte de los tarahumaras siguen conservando un tipo de vestimenta que los distingue del mestizo y otros grupos indígenas de la región.

Las mujeres usan una lusa, napáchola; la pechera es de tela doblada dejando abertura para la cabeza; el cuerpo y las mangas son muy plegados.

La amplísima falda es plegada a la cintura. A veces usan varias faldas, una encima de otra. La mujer tarahumara cose a mano su propia ropa, con tela comercial estampada preferentemente en tonos rojos, o de manta en color natural con adornos de bias rojo.

Ciñendo la cintura usa una valiosa faja, ancha de lana en colores naturales, tejida en telar de cintura, con figuras geométricas que son diseños simbólicos estilizados y los flecos en los extremos arreglados en numerosas trencitas.

El toque característico es la Koiela-napola o collera, que consiste en una bande de tela que se ata alrededor de la cabeza, dejando colgar los extremos a los lados; algunas usan huaraches o bien andan descalzas.

Las danzas de los tarahumaras son una mezcla de simbolismos cristianos y ceremonias de carácter pagano. Las ejecutan en un lugar despejado, al que se dirigen apresuradamente en larga caravana, llevando cada uno, según sus posibilidades, algunos comestibles y flores que serán la ofrenda. Estas reuniones propiciatorias se llaman tónares y se consume en abundancia el tesgüino, bebida fermentada de maíz.

RARAJPUAMI: LA CARRERA DE BOLA

Los indígenas Mexicanos (terichis y rarámuris) se encuentran separados por comunidades, por muchos kilómetros una de otra, por eso conservan sus costumbres muy arraigadas.

Son conocidos por correr diario muchas horas al día en busca de alimento y para realizar un juego de pelota que en ocasiones puede corta o larga según la distancia. Además de bailar por horas y realizar luchas (**najarapuami**) sobre todo en el último día de pascua.

Es común que estos indígenas fumen y beban la mayor parte de los días del año (unos 100 días) y beban una cerveza por varios días.

Después de una noche de beber en una calabaza una cerveza de raíz baja en alcohol (tesquite) (batari bebida embriagante de maíz), (tesguino, bebida fermentada de maíz.) y estar toda la noche conviviendo y dormir algunos de ellos fuera de algún refugio o casa, se levantan a medio día todavía algunos con los síntomas de la noche anterior, después organizan una pequeña carrera de unas tres horas en donde compiten por equipos.

Su alimentación es a base de frijol y maíz, la carne sólo es de vez en cuando.

Las carreras grandes se organizan con muchos días de anticipación en una reunión de gobernadores (hombre anciano y sabio que vela por el bienestar de todos, interviene en toda disputa y sanciona con apego a las costumbres y sentido de justicia de sus gentes) que llevan su bastón de mando que al terminar esta los guardan nuevamente en la iglesia.

Al llegar el día antes de iniciar con la carrera (la de los hombres se llama rarapipama - carrera de bola - mientras que las de las mujeres recibe el nombre de ariweta, - carrera de aros).

Se realizan apuestas de todo tipo en dinero en especie y hasta mascotas y propiedades que son

organizadas por un promotor. Las mujeres son las mas duras apostadoras sobre todo de ropa. Antes de iniciar la carrera se puede observar a grupos de niños jugando y practicando. Las carreras también se pueden realizar entre niños, niñas, ancianos y mujeres embarazadas dependiendo del mes en que se encuentren de gestación.

Inicia la carrera de dos equipos formado aproximadamente de 5 integrantes cada uno, en donde golpean una pelota de madera (madroños de corteza color rojo intenso) con el pie de aproximadamente de 10 cm de diámetro, o en ocasiones con un palo, pero nunca con la mano pues eso causaría la perdida de la carrera, estos van acompañados de animadores y algunos observadores del equipo contrario en el cual durante el trayecto solo tomaran pinole (kobishi) y agua. Cuando la luz empieza a faltar encienden linternas y antorchas para iluminarse en el camino, pues ha habido ocasiones en que se han perdido algunas carreras por no encontrar la pelota por falta de iluminación pues se acaba la leña para hacer mas antorchas.

Estos indígenas fueron utilizados durante la revolución mexicana como mensajeros en donde corrían hasta 1000 kilómetros en 5 días, descansaban unos minutos y luego continuaban corriendo.

Es algo común observar a algunos ellos fumar durante la carrera.

La intención es recorrer una distancia de 160 kilómetros en dos días, calculándose que corren a una velocidad de 8 a 13 kilómetros por hora. Pero algunos equipos han perdido la carrera pues al ir golpeando se puede caer en un lugar de difícil acceso o por falta de iluminación se pierde la pelota.

Al finalizar esta, se hace la entrega en una forma rápida de las apuestas sin problema alguno. Algunos de los mejores corredores tienen 55 años de edad

JUEGO DE LA ULAMA

Miguel Ángel Osorio

Nuestros antepasados prehispánicos nos legaron un tesoro invaluable de tradiciones y costumbres, mismas que le han dado un toque místico y mágico a nuestra Cultura. Una de estas tradiciones que se han conservado es el juego de pelota prehispánico que se practica en el Municipio de Mazatlán y se le conoce como el "Juego de la Ulama".

Según los Historiadores este juego es el heredero directo del "Ullamaliztli" que era una de las expresiones deportivas más antiguas del México Precortesiano, su antigüedad se remonta a 300 años antes de la era Cristiana y su práctica estaba íntimamente ligada a la religiosidad, espíritu y actitud guerrera profesada por estos asentamientos y etnias indígenas.

De acuerdo a los relatos y descripciones que se tienen de Historiadores Españoles del Siglo XVI, el juego de la Ulama era considerado por los indios como el enfrentamiento de dos fuerzas opuestas de la que una de ellas tendría que emerger triunfante, la agotante lucha entre la vida y la muerte, el valor y la cobardía o la constante y seductora rivalidad entre la noche y el día serían solo algunos ejemplos de esta pelea continua.

Algunos naturales Españoles impresionados por la brusquedad que implicaba practicar este juego y la pasión que llegaba a causar entre los contendientes y espectadores, ya que inclusive al

equipo perdedor se le llegaba sacrificar, lo llegaron a considerar algo aberrante y de raíces diabólicas.

Este misticismo pagano con el que nuestros ancestros indígenas solían practicar este juego, ese arrojo espiritual y devoción profana que se le impregnaba, fueron las causantes de que en el año de 1585 las altas autoridades eclesiásticas españolas solicitaran a sus Misioneros que se abocaran con la ayuda de los Gobernantes Virreinales, a prohibir esta costumbre que ellos consideraban insolente, salvaje e inmoral.

Esta actitud que tomaron los Conquistadores Españoles fue la razón por la que paulatinamente desaparecieron todos los "TACHTLIS" o campos de juego a los que posteriormente y hasta nuestros días se les llamo "tastes"; y de haber sido las principales edificaciones de los pueblos en la actualidad solo existen algunas ruinas y vestigios de esos campos en algunos centros ceremoniales indígenas.

El juego del Ulama se practicaba en tres modalidades que son: con mazo, de antebrazo y de cadera, siendo este último el que no obstante, a las prohibiciones y avances de otros deportes de origen Europeo, ha vuelto a resurgir en ciertas regiones de México y muy especialmente en el Estado de Sinaloa situación que ha permitido la perpetuación de uno de los deportes más antiguos que se practicaban en Mesoamérica.

El juego de la Ulama al igual que en la antigüedad se practica en un campo al que se le denomina "TASTE", el cual tendrá diferentes tamaños de acuerdo a la modalidad que se juegue, en el de cadera que es el que más aceptación tiene y se practica con mayor frecuencia por considerarse el más varonil por su rudeza, estética y riesgo, el campo tiene una dimensión de 65 metros de largo por 4 metros de ancho. Esta área de forma rectangular y alargada se divide en dos partes iguales por una línea llamada "ANALCO" y sus extremos se marcan con una línea denominada "CHIVOS".

Se utiliza una pelota de hule sólido con un peso de 4 kilos y un diámetro de 8 pulgadas, el material y los componentes que se utilizan para la fabricación de la pelota y su proceso de elaboración están como el juego mismo envueltos en un halo de misterio; lo que sí se puede decir es que afortunadamente se ha podido rescatar este secreto que es el que le da consistencia y un toque mágico al deporte del Ulama. En el juego intervienen 4 jugadores o "TAHURES" por equipo y que son: el "MALE" que es el que se encarga del tiro de saque con el que se pone en marcha la jugada, el "MALERO" que es el que cubre la parte delantera de la cancha frente al Analco, el "CHIVERO" que se encarga de cubrir la parte posterior del área de juego y finalmente el "TOPADOR" quien es el responsable de darle respuesta al saque del Male.

La finalidad del juego es mantener la pelota dentro del Taxte sin tocarla con las manos, solo se puede utilizar la parte del cuerpo según sea la modalidad que se este jugando y se deberá tratar insistentemente y con precisión de impulsar la pelota para que caiga en la mitad del campo contrario y así tener la posibilidad de obtener un punto o "RAVIT".

Es importante señalar que la cadera o antebrazo es protegido con fajas de cuero de piel de venado y vendas, en la cadera la faja se aprieta por un cinto o "CHIMALO" y la extensión de la venda es de 3.5 metros, esta protección sirve para amortiguar el brusco y potente golpe que se recibe al ir al encuentro del duro y pesado balón. Es preciso comentar que estas protecciones son indispensables y evitan en parte que los jugadores se lesionen; aun así se han presentado casos que un error de calculo a ocasionado que los participantes se lastimen gravemente.

El juego es vigilado y sancionado por uno o dos jueces de campo llamados "VEEDORES" los que se colocan en la línea de Analco y de allí se encargan de resolver y sancionar que no ocurran violaciones a las reglas del juego, a permitir nuevos saques o Males en los casos que la pelota abandone el Taste y autorizar cambios de jugadores que tengan que salir por lastimaduras.

Es un orgullo para México y el Estado de Sinaloa que todavía existan personas preocupadas en inyectarle un esfuerzo muy grande a la conservación y difusión de nuestras tradiciones, que sin dudarlo son el pilar que sostiene nuestro nacionalismo. Ellos han hecho que resurja una importante huella de nuestros ancestros y le otorgan a nuestra generación el placer de poder ser testigos visuales de una parte muy importante y representativa de nuestra riqueza autóctona.

Uno de los logros más importantes que ha alcanzado el Juego de la Ulama, es el poder darse a conocer Mundialmente a otras Culturas como uno de los juegos de pelota más antiguos de la humanidad; fue en ocasión del Campeonato Mundial de Fut-bol Soccer que se efectuó en la Ciudad de México en el año de 1970, que por primera vez se transmitieron por televisión a todos los Continentes juegos de exhibición, que causaron asombro y admiración entre los televidentes de todas las naciones.

El juego de la Ulama en la modalidad de antebrazo se juega en los Municipios de Angostura, Guasave Ahome Guamuchil, Sinaloa de Leyva y el de cadera es muy popular en el Sur del Estado en los Municipios de Mazatlán, El Rosario y Concordia.

Las poblaciones del Municipio de Mazatlán en el que se practica el juego son: El Quelite, El Habal, La Mora Escarbada, Los Llanitos, La Palma Sola, Puerto de Canoas; Potrero de Carrasco y Villa Unión. Lugares en los que se acostumbra organizar en las fechas de sus festividades religiosas encuentros amistosos en los que participan equipos de diferentes poblados.

ETNOMOTRICIDAD

JUEGOS TRADICIONALES MEXICANOS.

Eusebio Hernández Pecero

JUEGO DEL BOTE

REGIÓN: San Martín Chal. S. L. P. (Huasteca Potosina), México

IMPLEMENTOS:

Un bote de lata o aluminio con algunas piedritas adentro y tapado.

PARTICIPANTES:

De 5 en adelante

DESARROLLO DEL JUEGO:

Al azar se selecciona a un niño que será el que "queda". El bote es lanzado lo más lejos posible del área de juego y el que "queda" corre a traerlo mientras que el resto de los jugadores corren a esconderse. El niño que fue por el bote allegar nuevamente al área de juego, golpeando el bote tres veces en una piedra dice:

"Uno, dos, tres, ya llegué"

"Uno, dos, tres, ya me voy"

Y empieza a buscar a sus compañeros por donde creen que están dejando el bote en un lugar preestablecido (no puede llevarlo consigo). Cada vez que logra localizar a un jugador corre hasta el bote y golpeándolo tres veces dice:

"Uno, dos, tres por Miguel" (por ejemplo)

"Uno, dos, tres por Juan"

Así hasta encontrar a todos. Los localizados se van reuniendo cerca del bote.

El jugador que es encontrado primero será el siguiente que "queda". Si un jugador que no ha sido localizado logra llegar al bote antes de que le canten el "Uno, dos, tres", puede salvar a los que han sido localizados diciendo:

"Uno, dos, tres por mí y por mis amigos"

Regla: Sólo puede ser localizado un jugador cantándole el "uno, dos, tres" golpeando el bote en la piedra.

ESCONDIENDO EL OBJETO

REGIÓN: Norte de Campeche, México

PARTICIPANTES: de 10 a 15

IMPLEMENTOS: Cualquier objeto que pueda ser tomado fácilmente con una mano.

DESARROLLO: Diez niños se forman en una fila (uno al lado del otro) con las manos atrás, se les asigna un número a cada uno. Se seleccionan dos, uno se pondrá al frente de la fila y otro atrás, el que quedó atrás pasa a lo largo de la fila en la que dejará en manos de algún compañero el objeto a esconder. El que quedó frente a la fila deberá adivinar en dónde se quedó el objeto, para lo cual tiene tres oportunidades, el número que nombre saldrá de la fila y enseñará ambas manos, si a las tres oportunidades no logra adivinar quien tiene el objeto, se le impondrá un castigo que previamente fue designado.

Si logra adivinar en una de las tres oportunidades, pasa a ser quien esconde el objeto, y a quien se lo encontraron pasa a adivinar y quien lo escondió pasa a la fila. Se recomienda que participen todos los jugadores de una u otra forma.

EL CINTURÓN ESCONDIDO

REGIÓN: Norte de México

PARTICIPANTES: de 5 en adelante

IMPLEMENTOS: Un cinturón de cuero o plástico

DESARROLLO: Se escoge a un niño(a) para que se aleje del área de juego y no pueda ver en dónde esconde el cinturón, el resto de los niños selecciona un lugar para esconder el cinturón. Una vez escondido se llama al niño que se alejó para que lo busque.

Si el niño está retirado de donde esté escondido el cinturón le dicen "frío, frío, frío..." Conforme se va acercando le dicen "tibio, tibio, tibio..." Y si está muy

cerca le dicen "caliente, caliente, caliente..." Hasta que lo encuentra.

Cuando el que lo buscaba tiene el cinturón en las manos todos corren porque intentará pegarles en las piernas, al primero que le peguen será el que busque nuevamente el cinturón.



Velázquez Callado, Carlos (1999), "El juego infantil y sus posibilidades educativas", en Children's Folklore, http://www.geocities.com/childrenfolklore/land_carlos.html

EL JUEGO INFANTIL Y SUS POSIBILIDADES EDUCATIVAS

Carlos Velázquez Callado <cvelazqu@roble.pntic.mec.es>
Maestro, Valladolid - ESPAÑA

1. INTRODUCCIÓN.

El ser humano practica ciertas actividades a lo largo de su vida, denominadas lúdicas, que le sirven de distracción, relajación, entretenimiento..., de otras actividades consideradas más serias, las laborales.

Sin embargo, cuando nos centramos en la figura infantil y nos fijamos en sus comportamientos y actividades, observamos que el juego no podemos encuadrarlo en las líneas anteriormente descritas ya que para el niño es mucho más, el juego envuelve su vida y forma parte de sus intereses. El juego infantil se convierte así en un medio de aprendizaje espontáneo y de ejercitación de hábitos intelectuales, físicos, sociales y morales.

Estas características hacen del juego una herramienta importante para la consecución de determinados objetivos, de todo tipo y en todas las áreas, de una forma motivante para los alumnos.

Por otra parte, la aparición de juegos de tipo televisivo y de juguetes cada vez más sofisticados donde el niño pierde ese papel activo para convertirse en mero espectador hacen que el maestro deba considerar el juego como un fin en sí mismo. Hay que plantearse, cada vez más seriamente, el mostrar al niño otras formas de juego distintas de las actuales, donde él se convierta en el protagonista del juego, lo dirija, lo modifique..., en definitiva, el que lo controle.

A lo largo del presente artículo analizaremos el concepto de juego, la importancia del mismo en la vida del niño y sus posibilidades de utilización en el medio escolar.

2. EL CONCEPTO DE JUEGO.

El juego es una actividad espontánea que exige el cumplimiento de una o varias reglas, libremente elegidas, o vencer deliberadamente un obstáculo. Se puede considerar al juego como la actividad más importante de la infancia, hasta el punto de que hay autores que definen al niño como "ser que juega". A través del juego, el niño desarrolla una serie de hábitos intelectuales, físicos, morales, sociales, etc. que tendrán trascendencia en su vida futura.

Muchos han sido los teóricos que han definido el juego. Sería interminable exponer una relación con todas las definiciones que del juego se han dado; no obstante, de entre todas ellas podemos destacar, a modo de ejemplo, las siguientes:

* HUIZINGA: "El juego es una acción o una actividad voluntaria realizada en unos ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí misma, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo y de la conciencia de ser otro modo que en la vida real.

*ARNALF RUSSEL: "El juego es una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma."

* GUY JACQUIN: "El juego es una actividad espontánea y desinteresada que exige unas reglas que cumplir o un obstáculo deliberadamente puesto para vencer."

* CH. BÜHLER: "El juego puede ser definido como la actividad orientada al gozo producido por el perfeccionamiento."

* PIAGET: "Acción libre considerada como ficticia y situada al margen de la vida real, capaz de absorber totalmente al individuo que la practica."

* La Real Academia Española de la Lengua define al juego como "actividad placentera, realizada por sí misma, sin referencias a un propósito ulterior o satisfacciones futuras."

Analizando estas definiciones podemos extraer una serie de elementos comunes a todas ellas:

1.- Todas consideran al juego como una actividad voluntaria y placentera que absorbe totalmente al niño.

2.- Además, tiene una finalidad intrínseca, en sí mismo.

3.- Supone para el niño una forma de análisis de sus propias posibilidades, de la realidad que lo rodea, de las relaciones sociales y su dinámica..., sirviéndole de medio para progresar hacia estadios superiores.

Existen también infinidad de autores que, desde diferentes enfoques, han tratado de dar respuesta al porqué el niño juega, recurriendo a teorías de todo tipo sin que hasta la fecha se haya dado una respuesta completamente satisfactoria a esta pregunta. Desde mi punto de vista abordar el porqué el niño juega es como tratar de responder a por qué el hombre es hombre. El niño juega porque, como niño que es, no puede hacer otra cosa que jugar.

3. EL JUEGO COMO ACTIVIDAD FUNDAMENTAL EN EL NIÑO.

Generalmente el adulto considera el juego como un mero pasatiempo, una forma de distraer al niño de sus estudios. Por eso, su intervención se limita, en la mayoría de los casos, a acabar con el juego puesto que para él no es más que una pérdida de tiempo. Sin embargo, para el niño la actividad lúdica es fundamental ya que a través de ella:

* El niño descubre y hace suyo el entorno que le rodea.

Pensemos en juegos como el escondite y sus variantes. El niño descubre progresivamente el espacio y las posibilidades del mismo. Sabe dónde puede ir, por dónde, cuánto tiempo tardará, etc. Poco a poco el niño interioriza ese entorno de juego, lo hace suyo, y ampliará este conocimiento a otras situaciones de la vida.

* El niño imita e imagina.

¿Quién no ha jugado a piratas? La historia surgía con el juego. Se improvisaba una situación, alguien sugería una situación: "¿vale que íbamos a enterrar un tesoro?", el grupo lo aceptaba y matizaba: "¡Vale! Enterremos cada uno algo y busquemos los tesoros". Al cabo de un rato todos regresábamos de nuestras casas con aquello que íbamos a enterrar. Al día siguiente volvíamos a jugar a piratas, pero ese día no enterrábamos nada, descubríamos una isla, luchábamos, o nuestro barco se hundía. Infinidad de situaciones surgían de una misma propuesta inicial. A través del juego el niño de hoy, como nosotros ayer, imita situaciones, imagina posibilidades y hace que el mundo irreal sea real por un tiempo limitado.

* El niño se relaciona, acepta las reglas y a los demás.

La mayor parte de los juegos son colectivos. Esto conlleva la necesidad de llegar a acuerdos con los otros. Para empezar hay que acordar a qué se va a jugar, tras algunas deliberaciones el grupo puede decidir que jugará a "Policías y ladrones"; después hay que saber cómo vamos a jugar: el espacio permitido y el no permitido, la posibilidad o no de salvar a los jugadores capturados, etc. Durante el juego surgirán algunas situaciones conflictivas ("¡Te ha tocado!", "¡Tocar no es atrapar!") que implicarán una matización de las reglas (por ejemplo, se considera capturado un jugador cuando le han tocado, aunque no le agarren). También, durante el juego pueden surgir personas que traten de saltarse alguna de las reglas en su propio beneficio. El grupo será el encargado de resolver estas y otras situaciones proponiendo soluciones, impartiendo justicia, etc. y esto lo hará por consenso colectivo, ya que de lo contrario el juego puede finalizar. A veces, el niño que no consigue hacer prevalecer su opinión sobre la del grupo amenazará con dejar de jugar, puede que incluso lo haga, pero con el tiempo esta situación tiende a desaparecer, al fin y al cabo ¿qué otra cosa puede hacer? Así, el niño aprende, poco a poco, a aceptar las reglas del juego, las soluciones impuestas por el grupo y a sus propios compañeros de juego. Jugar inicia a los niños en la aceptación de reglas comunes compartidas, favoreciendo así su integración social.

* El niño desarrolla habilidades y destrezas motrices.

077

Durante los juegos el niño corre (pensemos en cualquier juego de persecución), salta (¿quién no ha jugado a la comba?), imita gestos (seguir a la madre es un buen ejemplo), lanza y atrapa objetos (imaginemos el juego de "Pies quietos"), desarrolla su sentido rítmico (juegos de palmas), etc. Por otro lado, las situaciones de los juegos se repiten una y otra vez, el niño no se cansa de jugar a lo mismo, con lo que suponen una buena forma de entrenamiento y desarrollo de estas habilidades.

* El niño se conoce a sí mismo y a los demás.

Algunos juegos implican un análisis de la situación en función de uno mismo y del otro. Pensemos en un juego como "El pañuelo", imaginemos una situación cualquiera: la madre ha dicho un número y hacia el pañuelo corren dos jugadores, uno de cada equipo. Cada uno de ellos va analizando la situación y decidirá qué hacer cuando llegue al pañuelo sobre todo en función de a quién tiene en frente. Luis sabe que Pedro es mucho más rápido que él así que sus posibilidades de llevarse el pañuelo son muy pocas, puede intentar engañar a Pedro para que éste supere la línea o puede esperar a que Pedro coja el pañuelo para intentar tocarlo en ese preciso instante, después será demasiado tarde. Para hacer todo este razonamiento Luis ha jugado infinidad de veces con Pedro a una gran cantidad de juegos. Conoce sus posibilidades y sus limitaciones, las acepta durante el juego y se adapta a ellas tratando de sacar de su conocimiento el mayor partido posible. A su vez analiza las de los demás, se compara con ellos. Jugar implica aceptar retos, valorando las posibilidades de éxito y esto significa conocerse a uno mismo y a los compañeros de juego.

* El niño se comunica e incrementa su vocabulario.

Durante los juegos el niño verbaliza situaciones, se expresa, se comunica. Además, existe un vocabulario y unas expresiones propias comunes a muchos juegos: "quedársela", "llevarla" o "ligarla" (la persona que desempeña un rol distinto al de los demás), "perrito guardián" (vigilante próximo a los capturados), "casa" (lugar en el que se está a salvo), etc.

* El niño desarrolla el pensamiento divergente.

La mayor parte de los juegos se desarrollan en lo que se denomina entornos cambiantes, es decir, situaciones en las cuales se plantean una sucesión de problemas que el sujeto tiene que resolver en función de la información que recibe y de sus posibilidades de éxito. Pensemos en un juego como "El rescate", imaginemos una situación en la que hay tres personas capturadas y dos vigilantes. Un jugador valora si es el momento adecuado de intentar rescatar a los capturados. En ese momento la situación cambia, uno de los que se la quedan viene hacia él, ahora hay que escapar. La mente del jugador debe analizar el cómo, hacia dónde, etc. Durante el juego irán surgiendo, uno tras otro diferentes problemas, la situación es distinta si en lugar de una te persiguen tres personas, que deben ser resueltos. Las respuestas dependerán de la experiencia previa, del éxito de esas respuestas en situaciones de juego similares. Aún así, el jugador inventa una y otra vez, respuestas nuevas a nuevas situaciones, improvisa y evalúa el éxito o fracaso de sus decisiones. Desarrolla así la capacidad de tomar decisiones, a veces muy diferentes de las habituales, lo cual es fundamental para una transferencia a otras situaciones de la vida.

4. EL JUEGO EN EL MEDIO ESCOLAR.

Si hemos analizado en el apartado anterior la importancia del juego en la vida del niño, resulta lógico pensar en sus posibilidades educativas. Muchos son los docentes que utilizan el juego como un medio para que su alumnado alcance otros objetivos relacionados con el aprendizaje.

En este sentido se plantea un primer interrogante; si analizamos las definiciones que del juego dan los diferentes autores observamos que el juego infantil se caracteriza, sobre todo, por ser una actividad voluntaria, algunos hablan incluso de espontánea, que no tiene un fin fuera del mero placer de jugar. Ahora bien, ¿podemos hablar de juego cuando un adulto, en este caso el maestro, impone a qué jugar, cuándo jugar y utiliza el juego como un medio para obtener otros objetivos distintos del mero placer de jugar? Dicho de otro modo, ¿es posible hablar de juego cuando la organización, desarrollo y regulación del mismo viene impuesta por un adulto, cuyos objetivos son bien distintos del simple hecho de jugar por jugar?

En principio, un análisis frío de las definiciones de juego nos llevaría a responder que no. No podemos hablar de juego cuando éste no surge de los propios niños y cuando no son éstos los

078

encargados de establecer las normas y de resolver los conflictos que puedan surgir durante su desarrollo. Sin embargo, ¿no es cierto que cuando, al finalizar una clase de Educación Física en la cual se han desarrollado diferentes juegos motores, alguien pregunta a un niño qué es lo que ha hecho, el niño responde he jugado a esto o a aquello? Y si el niño, que en esto de jugar es el mayor experto que existe, dice que ha estado jugando ¿por qué contradecirlo con engorrosas definiciones elaboradas por adultos?

Para tratar de encontrar una solución a este aparente contrasentido es interesante recurrir a la clasificación que Schwartzman establece de los juegos. Él diferencia entre juego estructurado por niños y juego estructurado por adultos. En el primer caso se incluirían todos los juegos cuando son los niños los encargados de su planificación, organización y desarrollo. En el segundo caso este papel le correspondería a uno o varios adultos y los niños se limitarían simplemente a jugar y a disfrutar del juego.

El juego estructurado por niños se identificaría con las definiciones tradicionales de juego y el juego estructurado por adultos nos permitiría denominar juegos a las actividades lúdicas realizadas fuera del contexto infantil en el que habitualmente se desarrollan. En ambos casos hablaríamos de juego ya que, aunque el adulto puede utilizar el juego para obtener fines distintos del mero placer de jugar, por ejemplo el desarrollo de diferentes habilidades motrices, el niño vive la actividad propuesta como placentera y disfruta de ella con independencia del hecho de que el maestro la use con otro fin. Esta idea enlaza con otra interesante distinción que, aludiendo al juego tradicional, hace Ronald Renson. Renson habla de texto y contexto para diferenciar entre el reglamento de un determinado juego y las circunstancias en las que ese juego se desarrolla.

Según esta idea, en la escuela podríamos introducir el texto, es decir, las reglas de los diferentes juegos.

Podríamos enseñar a nuestros alumnos cómo jugar a éste o aquél juego, incluso juegos que hace tiempo que desaparecieron; sin embargo, en la escuela no podríamos recuperar el contexto en el que dichos juegos se practicaban o se practican. No podríamos reproducir las circunstancias que determinan el que los jugadores se decidan a comenzar éste o aquél juego, ni tampoco los sistemas tradicionales de transmisión de los juegos.

Ahora bien, ¿no es posible que desde la introducción del texto en la escuela se pueda influir en el contexto?, o lo que es lo mismo, ¿es posible que, a partir del trabajo en la escuela, puedan darse las condiciones para que un juego se desarrolle fuera del contexto escolar? Desde mi punto de vista esta circunstancia no es sólo posible sino que además debe ser uno de los objetivos que desde la escuela debemos marcarnos a la hora de recuperar juegos tradicionales. Imaginemos a una profesora que descubre que en un determinado lugar del pueblo se practicaban hace cincuenta años una serie de juegos. En las clases de Educación Física lleva a su alumnado a ese lugar, les presenta los juegos y los pone en práctica. Tenemos el texto. Posteriormente, varios de sus alumnos, en sus ratos de ocio ponen en práctica algunos de los juegos aprendidos y se los cuentan a otros niños. Con el paso del tiempo esos juegos se popularizan y aparecen variantes motivadas de la falta de jugadores o de que hay demasiados, del cambio de un material por otro, etc. Actuando desde el texto en la escuela se ha repercutido en el contexto y se han recuperado algunos juegos tradicionales.

El único problema es que al maestro le resulta imposible determinar y evaluar la influencia de su trabajo en el contexto. Puede valorar si sus alumnos saben o no jugar a alguno de los juegos explicados, puede observar incluso cómo resuelven los problemas cognitivos o motores que las diferentes situaciones de juego plantean, puede incluso saber si algunos de sus alumnos practican los juegos aprendidos fuera de horas de clase, pero no puede determinar si ese juego perdurará o no con el paso del tiempo. En cualquier caso siempre valdrá la pena intentarlo.

5. ACTIVIDADES PARA LA RECUPERACIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES.

Desde la escuela se pueden llevar a cabo una serie de actividades orientadas a que el alumnado valore la importancia de los juegos tradicionales como parte de su patrimonio cultural y recupere el texto de algunos de estos juegos.

Algunas de las actividades propuestas son las siguientes:

* ¿A qué hemos jugado en el recreo?

Se trata de hacer una encuesta donde los niños de la clase expongan a qué han jugado un día cualquiera en el recreo. Puede pedirse a varios alumnos que hagan al encuesta en las diferentes clases y así determinar a qué juegos les gusta jugar a los niños y niñas del colegio. Después se analiza en clase cuántos de los juegos son tradicionales. Esta actividad puede servirnos de

introducción para otras.

* ¿Qué juegos tradicionales conocemos?

Se trata de hacer una tormenta de ideas para determinar a cuántos juegos tradicionales, y a cuáles, sabemos jugar los niños y niñas de la clase. El profesor escribe en el encerado los diferentes juegos que se nombren tratando de agruparlos por afinidad: juegos de esconderse, de atrapar y escapar, con un balón, de rayuela, de comba, etc. Otro día, cada niño trae escrito cómo se juega al juego que ha nombrado. Los juegos escritos se leen en clase y, entre todos, se matizan hasta llegar a una redacción definitiva. Se elabora entonces una ficha con la descripción del juego y un dibujo del mismo y las fichas forman parte de un fichero de juegos de clase. A lo largo del curso vamos practicando los juegos recogidos en la clase de Educación Física, en Música o en Lenguaje, dependiendo del tipo de juego.

* ¿A qué jugaban nuestros padres y abuelos?

A partir de un modelo de ficha, facilitado por el profesor, los alumnos preguntan a sus padres y abuelos, sobre los juegos que practicaban ellos cuando eran niños. Los juegos recopilados se ponen en común, se eliminan los repetidos, se matizan las reglas y se redactan. Después podemos establecer una comparación, descubriendo cuáles de aquellos juegos se practican todavía hoy en día. Con los juegos recogidos se hace un cuadernillo que queda en la biblioteca de la clase.

* Construimos materiales para jugar.

A partir del cuadernillo anterior se construyen, en las clases de Educación Artística, diferentes materiales para jugar. Para ello se utilizan, muchas veces, materiales de desecho. Una vez fabricados los materiales, se prueban durante la práctica de los juegos.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN.

A lo largo del presente artículo hemos abordado el juego y la importancia que tiene para el niño, hemos reflexionado acerca de si es viable el utilizar el juego en la escuela como medio para obtener otros objetivos educativos y, finalmente, hemos propuesto una serie de sencillas actividades que podemos poner en práctica con nuestro alumnado para recuperar algunos juegos tradicionales infantiles. Me gustaría terminar con una frase de Pablo Neruda que creo resume perfectamente la importancia que el juego tiene en la vida del niño y, por qué no, del adulto: "El niño que no juega no es un niño, pero el adulto que no juega ha perdido para siempre el niño que lleva dentro de sí".

¿EXTINCIÓN DE LOS JUEGOS POPULARES INFANTILES?

Se plantea la pregunta de si realmente los juegos populares infantiles están en proceso regresivo y, en caso de respuesta afirmativa, cuáles son las causas.

Para responder a esta pregunta, el primer elemento que debemos analizar es la forma de difusión de estos juegos. El proceso estaba prácticamente centrado en la transmisión oral y gestual de estos juegos de generación en generación. En muchos casos el niño aprende las retahílas y cancioncillas asociándolas a gestos que forman también parte del juego. Este mecanismo de fijación va unido a un mecanismo de olvido, que puede ser parcial o total.

Si el olvido es parcial, aparecen en el juego variantes y modificaciones que, con el transcurrir del tiempo, pueden dar lugar a nuevos juegos. A veces lo que sucede es que el juego en sí no se modifica pero sí la retahíla o canción a la que va unido que, en el peor de los casos puede llegar a perderse. Un ejemplo claro lo encontramos en el juego de las cuatro esquinas, donde hoy en día no encontramos fórmula oral alguna vinculada al juego aunque por textos sabemos que ésta existía. Si, por el contrario, el olvido es total, el juego desaparece. Así, encontramos documentados una serie de juegos que hace ya tiempo que no se practican; por ejemplo el ladrillejo.

Sin embargo, no sólo la forma de difusión y las interferencias en este proceso hacen que un juego desaparezca; existen otros factores. Entre ellos destacamos:

* La desaparición o modificación del entorno en que se practicaban. El niño crea espacios de juego en función de las características del medio en el que se mueve. Habrá una serie de juegos que resultarán impracticables en un entorno determinado; por ejemplo, el juego del gua en un terreno **080**

asfaltado, que desaparecerán rápidamente. Otros sufrirán modificaciones para adaptar el juego al nuevo espacio del que se dispone, pudiendo dar lugar a nuevos juegos.

* La desaparición o sustitución del material de juego. Existen una serie de elementos que, hoy en día, resultan poco menos que imposibles de encontrar. Los mecheros han sustituido a las cerillas y resulta utópico hacerse con los cartones de las cajas de éstas, los cromos de volver sólo se encuentran en tiendas de regalos como un tesoro del pasado y a precios realmente abusivos, etc. Esto hace que el juego tienda a desaparecer o, en el mejor de los casos a modificar el material empleado en su práctica; se deja de jugar con cartones y se juega con cromos o, simplemente, se deja de jugar.

* El poco tiempo dedicado por los padres a jugar con sus hijos resultado de la sociedad de consumo en la que vivimos, donde se relaciona, equivocadamente, la posesión de bienes con la calidad de vida, con todo lo que ello implica: obsesión de consumo ----> más trabajo ----> menos tiempo libre ----> menos comunicación con los hijos ----> desaparición de fórmulas de transmisión oral ----> desconocimiento de los juegos por los hijos ----> proceso regresivo de los juegos ----> desaparición.>

* El poco tiempo libre del que disponen los niños para jugar. Ya, desde pequeños se les educa como futuros trabajadores. En una sociedad competitiva, donde la posesión de bienes es símbolo de calidad de vida, el niño debe prepararse para llegar a ocupar los puestos más altos de la sociedad que le permita acceder a todo lo que quiera poseer. Para ello, son necesarios una serie de conocimientos que la escuela no siempre ofrece (informática, idiomas,...); otras veces se trata de que el niño no quede "descolgado" del grupo en el que está (clases particulares). Además, la sociedad actual ofrece una serie de alternativas organizadas para que el niño ocupe su tiempo libre como más le guste. Los colegios, ayuntamientos y otras entidades, públicas y privadas, ofertan gran cantidad de actividades extraescolares de ocio y tiempo libre: deportes, bailes..., que, en casi ningún caso, contemplan el juego con un finalidad en sí mismo. El niño tiene ya de antemano ocupado el tiempo libre, ¿de dónde va a sacar tiempo para jugar?

* Por último, un elemento importantísimo en el proceso de regresión de los juegos populares son los reclamos publicitarios tendentes a la venta de sofisticados juguetes donde el niño juega un papel pasivo o activo individual; ejemplo de ello lo encontramos en las consolas de videojuegos donde el niño juega un papel activo pero en solitario, con todo lo que ello implica.

Analizando detenidamente las causas señaladas como activadoras del movimiento regresivo en la práctica de los juegos populares infantiles observamos que todas ellas están íntimamente ligadas al tipo de sociedad actual. Podemos suponer que el paso de una sociedad rural a una sociedad urbana, orientada al consumo, produce un cambio en la forma de jugar del niño.

Si bien hasta ahora todo parece indicar que se tiende a la desaparición progresiva de la mayor parte de los juegos tradicionales, planteamos el siguiente interrogante: ¿cómo es posible que, a pesar de tener todo en contra existan juegos, que ya se practicaban hace cientos de años, que conviven actualmente con otros, tan sofisticados y apoyados por la publicidad, como son los actuales? Posiblemente la necesidad de movimiento del niño, unido a las reglas sencillas de los juegos populares y a la imposibilidad de utilizar determinados juegos y juguetes sofisticados en los recreos de la escuela hacen que algunos juegos, generalmente los más sencillos, permanezcan en la sociedad actual; no obstante, cada vez resulta más difícil observar juegos de persecución (cadeneta, tiente,...) cuando hay un balón disponible, sobre todo entre los alumnos más mayores, que suelen ocupar los espacios más amplios. Sólo entre las niñas y los niños más pequeños, que suelen quedar relegados a los rincones que les dejan los mayores, es posible encontrar juegos del tipo de la comba, la goma, alguna clase de rayuela, etc., y otros del tipo del escondite, o de persecución, donde, a pesar de necesitar un espacio amplio, pueden compartirlo con el de los mayores. Juegos del estilo de las canicas, las peonzas, los cromos de volver o las tabas (hoy en día de plástico) quedan vinculados a modas. Se practican cuando los comerciantes exponen estos objetos y sólo las modalidades más sencillas de los juegos practicados el siglo pasado. Cuando "se pasa la moda" resulta casi imposible encontrar algunos de estos materiales de juego.

Podemos concluir que el proceso regresivo al que se están viendo sometido los juegos populares infantiles llevará a la desaparición de la mayor parte de éstos si no surgen una serie de actividades

orientadas a su conservación y difusión. Estas actividades deben favorecer no sólo el que los niños conozcan los juegos tradicionales sino también el que puedan practicarlos. De nada sirve que el niño conozca el juego del hínque si no tiene un hínque con que jugar y un espacio de juego donde jugar.

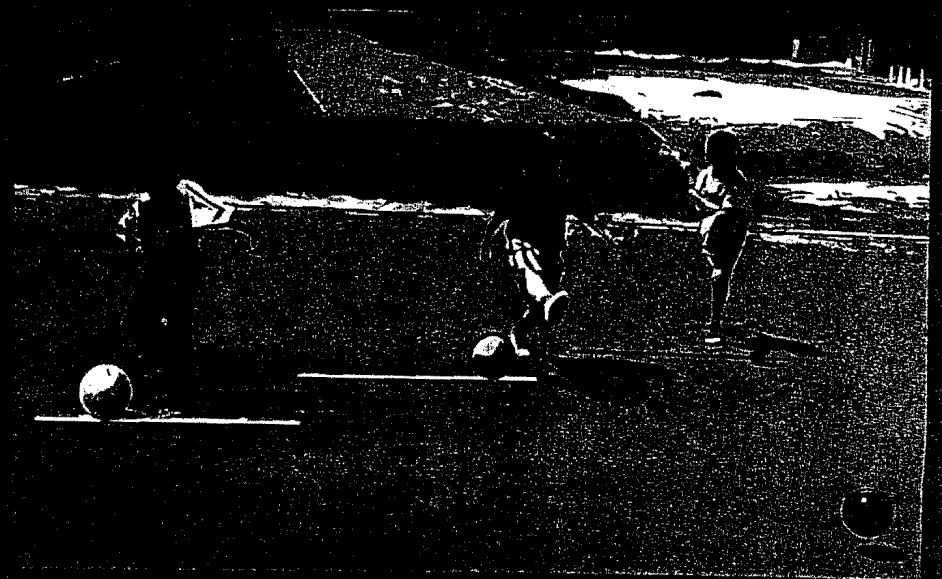
Se hace, por tanto, imprescindible la creación de espacios de juego, de zonas sin asfaltar, de espacios libres,... Algo que con sencillas modificaciones en los patios de los colegios se puede conseguir.

Desde la escuela se pueden promover una serie de actividades que nos permitan alcanzar no sólo estos objetivos sino también otros de las distintas áreas curriculares. La escuela se convierte, pues, en un vehículo para la conservación de estos juegos y todo maestro debe ser consciente de ello.

Colección Educación Física

Francisco Ruiz Juan
Antonio García López
Francisco Gutiérrez Hidalgo
José Luis Marqués Escámez
Rosalía Román García
Manuel Samper Márquez

Ruiz Juan, Francisco *et al.* (2003), "El juego como vehículo para la adquisición de los aprendizajes", en *Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años*, Barcelona, INDE, pp. 34-41.



4.2. El juego como vehículo para la adquisición de los aprendizajes

Todos los pedagogos están de acuerdo en que la mejor situación para aprender, resulta ser aquella en donde la actividad es tan agradable y satisfactoria para el aprendiz, que éste no la puede diferenciar del juego, o la considera como actividad integrada: juego-trabajo (Zapata, 1989).

De las palabras anteriormente referidas, se desprende la importancia que tendrá el juego para el desarrollo integral del niño, no sólo desde el punto de vista motor, sino también desde la perspectiva intelectual, afectiva, como social. De esta manera, según Marín (1995), el juego en la infancia, tendrá un valor psicopedagógico evidente permitiendo un armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad, siendo la fuente más importante de progreso y aprendizaje. En la misma línea Molina (1990) nos dice que el juego es, fundamentalmente un medio de aprendizaje. A partir del juego se pueden hacer llegar al niño aprendizajes que de otro modo no serían interesantes para él, ya que el juego es una actividad que le produce placer, y por tanto, estará dispuesto a aprender todo lo que sea necesario para tener éxito en sus juegos. De esta forma el niño, a través de sus juegos no sólo se divierte o "pasa el rato", sino que consigue una serie de objetivos que mediante ninguna otra actividad podría alcanzar: consigue hacerse al mundo exterior (socialización), conquista su independencia y el conocimiento de sí mismo como ser activo, aprende procesos y los observa, etc. Álvarez (1983), afirma que toda práctica didáctica que intente centrarse en el niño, que contemple los intereses de los alumnos, que quiera ser activa y participativa, creativa y gozosa, tendrá

que considerar el juego como elemento pedagógico de primordial importancia. Hay que añadir como afirman Gutiérrez et. al. (1997), cómo resalta la importancia del juego infantil en la vida del ser humano por lo gratificante que resulta para el niño, convirtiéndose en un recurso indiscutible en esta etapa. Según estos autores, el educador debería utilizar esta tendencia natural del pequeño para planificar las actividades educativas.

A pesar de las excelencias del juego como instrumento educativo de primer orden, en la sociedad en la que vivimos donde el juego se vincula como lo opuesto al trabajo, hace que este instrumento sea dejado de lado por el educador, al pensar que el juego es para el descanso del trabajo. Esto provoca que exista poca aceptación y reconocimiento del valor del juego, por la rigidez de los aprendizajes escolares, que otorgan poco tiempo de juego en la escuela. En esta misma línea, Ortega & Lozano (1996), opinan igualmente que la escuela tradicional ha relegado al juego a una posición marginal, debido a una diferenciación intrínseca entre juego y aprendizaje, levantando una creencia falsa de rigor psicológico sobre la inutilidad instrumental de los juegos. Estos autores opinan que: *"La introducción del juego en la escuela infantil debe pasar de la despenalización a la estimulación; de la tolerancia a la optimización; de la ignorancia a la investigación. Los procesos de desarrollo y aprendizaje que tienen lugar dentro de ellos aconsejan dedicar más tiempo, observación y reflexión para incorporarlo al proyecto educativo del centro sin desvirtuar su natural potencialidad educativa. Todo ello exige un educador predispuesto profesionalmente a vivir en un marco de aula y de centro que incluya una actitud juguetona, distendida y de respeto por los juegos concretos que los niños desean realizar espontánea y libremente"* (Ortega & Lozano, 1996). De Borja (1985) nos dice: *"El juego puede representar un cambio en la mentalidad y forma de actuar de no pocos maestros y escuelas que tradicionalmente han venido calificándolo como actividad opuesta al trabajo, como actividad que no conduce a nada más que a la pérdida de tiempo y por tanto repudiada en la clase y en la escuela"*.

Debemos recordar, como afirma Blández (2000), palabras textuales de la ley que dice: *"La actividad lúdica es un recurso especialmente adecuado en esta etapa. Es necesario romper la aparente oposición entre juego y trabajo que considera a este último asociado al esfuerzo par aprender, y el juego como diversión ociosa"*.

Igualmente, en la mayoría de las familias, el juego es considerado como una pérdida de tiempo, un pasar el rato, una distracción, limitándose en gran medida su utilización, manifestándose casi exclusivamente en situaciones aisladas, donde el niño juega solo, o con el juguete, sin la participación familiar tan necesaria, ya que los padres llegan a casa demasiado cansados del trabajo, como para "perder el tiempo" jugando con el niño.

"¿Por qué hacer jugar al niño?, ¿Por qué pretender organizar las actividades lúdicas de un pequeño y esforzarse por programárselas de modo adecuado? Al margen de que puede ser trascendental, por razones emocionales, que un niño se lo

pase francamente bien de cuando en cuando, existe un hecho que muchas veces se olvida y que honradamente creo que es un elemento central del tema: los aprendizajes que el niño realiza cuando juega pueden ser, y de hecho son, transferidos a otras situaciones no lúdicas. Es decir las habilidades que el niño va desarrollando mediante el juego pueden ser utilizadas en otras circunstancias cotidianas, sean escolares, sean domésticas, sean de grupo, etc. Y la intensa motivación del niño promedio hacia el juego, merced a todos los motivos antes apuntados, permite constatar que el juego constituye un intenso acelerador de muchos aprendizajes. Por este motivo, el juego es una actividad infantil capaz de desarrollar las habilidades generales del niño y facilitarle la satisfacción de las exigencias del medio social en que vive. El juego es un instrumento trascendental de aprendizaje" (Toro, 1979).

Como opinan Gallardo y Toro (1993), el juego contribuye a la transmisión del acervo cultural y los valores sociales y culturales de nuestra sociedad y de ahí su importancia en la familia, la escuela y la comunidad; y es precisamente en el juego entre compañeros en donde el niño hace un auténtico aprendizaje para la convivencia social.

Todas estas reflexiones, nos hacen llegar a la conclusión que para aprender mejor, el proceso debe ser lo más divertido posible, motivante por excelencia, sin tener por ello que perder su rigor educativo. Como dice Echevarría (1980): *"En la pedagogía moderna el juego desempeña una función educadora importante y peculiar. El lema de aprender jugando se ha convertido en un lugar común. El juego sería la actividad principal durante una etapa de la existencia humana."* Enlazamos con las palabras de Leif & Brunelle (1978) quienes dicen que: *"Todo el propósito de la pedagogía debe ser pues, llevar a los niños a obtener en el trabajo tanto placer como el que les produce el juego"*.

La vida infantil no la podemos concebir sin el juego. Jugar es la principal actividad de la infancia que responde a la necesidad del niño de hacer suyo el mundo que le rodea. Antes de los seis años, según Garaigordobil (1990), el niño normalmente ha jugado un promedio de 17.000 horas y esta actividad es uno de los principales y más efectivos motores de su desarrollo. A esta afirmación le incluimos la siguiente reflexión: *"si el niño juega tantas horas al día sin aparente cansancio, ¿por qué no educarlo aprovechando el juego no sólo como fin en sí mismo, sino como medio para la construcción de sus aprendizajes?"*. En este sentido, somos de la opinión que las dificultades en los aprendizajes escolares, tienen su origen en la metodología utilizada por el educador, tan lejos siempre de lo que al niño le motiva. En este sentido se deberán centrar los esfuerzos para conseguir que el niño se divierta aprendiendo y sea feliz con lo que aprende, pudiendo aplicar todo este bagaje a su vida diaria. Tomando palabras de García et. al. (1998): *"Debemos concebir el juego como un factor de desarrollo global (cognitivo, afectivo, social y motriz) y de auto-realización. Supone una oportunidad inmejorable para el mejor y más equilibrado desarrollo de las personas, haciéndolas más felices y más humanas"*.

Según Gutiérrez et. al. (1997), el juego se trata de un recurso para el aprendizaje que cuenta con la ventaja de ser muy motivador, por lo que se puede emplear como medio para favorecer aprendizajes, sin que ello suponga ningún esfuerzo para el niño. Su valor no está solamente en la motivación, sino en que es una actividad significativa, desarrollando experiencias globalizadoras, puesto que las actividades lúdicas se relacionan con los tres ámbitos de experiencias.

Para Bruner (1984) cit. por Ortega & Lozano (1996), el juego infantil es la mejor muestra de la existencia del aprendizaje espontáneo. Él consideraba el marco lúdico como un invernadero para la recreación de aprendizajes previos y la estimulación para adquirir seguridad en dominios nuevos. Un análisis global de los componentes psicológicos del juego nos muestra que el marco lúdico funciona como un ámbito de desarrollo y aprendizaje en el que los factores cognoscitivos, motivacional y afectivo-social caminan juntos en un todo que lo convierte en estímulo permanente de la actividad, el pensamiento y la comunicación (Ortega & Lozano, 1996). Usando palabras textuales de González et. al. (1993): *"Hay que hacer una distinción entre el juego espontáneo y el juego dirigido. Mientras el juego espontáneo no tiene una finalidad fuera del juego en sí, el juego dirigido tiene una mayor orientación hacia aprendizajes concretos, siendo ésta la forma más usual de enseñanza en la escuela infantil"*.

Para Puig (1994), La fuerza motivadora que los niños imprimen a sus juegos está relacionada con la curiosidad natural del ser humano. Por eso, juego y aprendizaje necesariamente deben estar relacionados. Esta autora considera al juego como la actividad fundamental, por excelencia de la infancia; como un instrumento de exteriorización de la actividad infantil, en la que encontramos siempre emoción, vértigo y alegría. Nos dice: *"por un parte, tiene una gran trascendencia en la dimensión psicomotriz, intelectual, afectiva y social del niño y por otra es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano"*. *"Teniendo en cuenta la rica diversidad de juegos, es aconsejable que no se les considere únicamente como instrumento facilitador del aprendizaje, ni únicamente como descanso y recreación, sino que se observe, propicie y desarrolle toda clase de juegos como medio de maduración y aprendizaje, pues constituyen un elemento básico en su desarrollo global como individuo"* (Puig, 1994). De igual manera comenta Ortega (1990) que un uso educativo del juego puede ayudar al desarrollo integral del individuo si con él se posibilitan procesos que ejerciten sus capacidades.

En esta misma línea y tomando palabras textuales de Raabe (1980): *"Sin los primeros conocimientos debidos al juego, el niño no podría aprender nada en la escuela; se encontraría irremediamente separado del entorno natural y del entorno social. Jugando, el niño se inicia en los comportamientos del adulto, en el papel que tendrá que desempeñar más tarde; desarrolla sus aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad para la comunicación. Institución que penetra la sociedad entera, el juego constituye un factor de comunicación más amplio que el*

lenguaje verbal; abre el diálogo entre individuos de orígenes lingüísticos o culturales distintos”.

Este autor comenta que debido a su aspecto institucional, al carácter arbitrario de sus reglas y a su forma de transmisión casi obligatoria, a la estructura jerarquizada del grupo de jugadores, el juego constituye una microsociedad a través de la cual el niño realiza su primer aprendizaje de la vida social.

Según Molina (1990), son muchas las capacidades que se pueden desarrollar a través del medio lúdico. Así, nos encontramos las siguientes mejoras:

- Desarrollo motor (físico): el ejercicio que el niño activo necesita le viene dado por el juego de la mejor manera. El juego favorece: el control postural, la ejercitación de los músculos, el conocimiento del propio cuerpo, etc.
- Desarrollo psicológico: el juego desempeña una función catártica, liberando al niño de sus tensiones internas y favoreciendo la formación de una personalidad equilibrada.
- Desarrollo mental: a nivel mental, la actividad lúdica fomenta el desarrollo de la imaginación, creatividad y fantasía, así como la inteligencia y mejora el rendimiento escolar.
- Desarrollo social: el juego es el paso previo y definitivo para la plena socialización del niño. Desde su nacimiento, el niño va integrándose en el mundo de los adultos, va conquistando su independencia, a través de la actividad lúdica. En los juegos sobre todo cooperativos, el niño ha de pensar en los demás, aceptando sus actitudes y propuestas de juego y reaccionando con flexibilidad ante las mismas. Es decir, el niño en los juegos va abandonando paulatinamente las formas de comportamiento egocéntricas.
- Desarrollo del lenguaje: en el juego con los demás, o de imitación de otras personas, es evidente que el niño necesita del lenguaje para comunicarse y expresar sus ideas (y qué mejor forma para desarrollar la capacidad lingüística que hablando”).

Podemos ir comprobando la importancia que llega a tener el juego como instrumento educativo, por lo que debemos introducirlo en la escuela. Sin embargo, y como afirma Lamour (1991): “La historia no nos ofrece ningún sistema educativo esencialmente centrado en el juego, aunque los fundamentos ligados a las virtudes propias de la actividad lúdica sean los siguientes:

- El juego es espontáneo (se elimina el esfuerzo de aprender).
- El juego es actividad.
- El juego es gasto de energía.
- El juego es catarsis (canalizando los instintos).
- El juego es una formación de la persona.

Según Martínez (1998), junto a la perspectiva de la escuela activa basada en la actividad infantil lúdica y exploratoria, existe una orientación más tradicional en la

que el niño tiene un papel más pasivo, en el sentido que debe escuchar, estudiar, trabajar y aprender todo aquello que el maestro le transmite. Entre ambas orientaciones, la diferencia fundamental es que mientras una se apoya en la acción física y directa como medio de conocimiento, la otra se apoya en el verbalismo y la capacidad de abstracción infantil. En la primera, el juego es el procedimiento para hacer más atractivo el proceso de adquisición de conocimiento, de iniciarse y ejercitarse en las diferentes materias del currículum. En una orientación pedagógica más tradicional, el juego se utiliza como un descanso en la ardua tarea que supone el proceso de adquisición del conocimiento. En este sentido, Zapata (1989), afirma que la educación por medio del juego permite responder a una didáctica activa que privilegia la experiencia del niño, respetando sus auténticas necesidades e intereses, dentro de un contexto educativo que suma la espontaneidad, la alegría infantil, el sentido de libertad y sus posibilidades de autoafirmación y que en lo grupal, recupera la cooperación y el equilibrio afectivo del niño.

La negativa, según Gutiérrez et. al. (1997) a concederle el lugar de honor que le corresponde puede responder, entre otras, a estas razones:

- Desconocimiento teórico sobre el juego.
- Inseguridad del educador o educadora ante el trabajo con grupos, utilizando propuestas menos rígidas.
- Falta de recursos lúdicos.
- Ausencia de repertorio de juegos.
- Falta de experiencia.
- Concepto que tenga del juego.

Blández (2000) comenta que cuando se quiere conceptualizar la idea de juego, se le otorga rápidamente el carácter lúdico, pero se le rehuye como medio de aprendizaje cognitivo. En consecuencia se asocia el juego a las clases de Educación Física, porque en ellas el alumno se “divierte” y se “desfoga”, mientras que en las matemáticas, la lengua, etc., aprende cosas más “serias” e “importantes”, en las que lo lúdico no tiene cabida.

Según Guàrtar (1996), si estamos de acuerdo en que el jugar es una actividad natural de la niña y del niño, y que en la escuela se juega, también tendremos que aceptar que, como actividad que forma parte de la manera de ser del alumnado y que, además se lleva a término también en horario escolar, nos interesa conocerla, aprovecharla y desarrollarla.

Construir este espacio lúdico en la escuela no es tarea fácil, pues los enseñantes aún continuamos padeciendo una deformación conceptual respecto del juego: Para unos, es sinónimo de “pérdida de tiempo”, algo improductivo que aleja al niño del estudio; para otros, suponen un medio didáctico, afirmando que el juego es el método más importante de aprendizaje.

No sólo el profesor tiene que estar predispuesto para incluir el juego en la escuela, sino también como afirman Carbonell et. al. (1996): “Para potenciar el

juego en la escuela es necesario no sólo que los maestros de parvulario lo quieran llevar a cabo, sino también que la escuela se preocupe en impulsarlo y evaluarlo y en poner los recursos humanos, económicos y materiales que se requieren”.

Se puede caer en la idea simplista de que el juego supone momentos de descanso para el educador y que manifiesta la poca relevancia de su trabajo cuando se ocupa en el juego, pero a esto se puede responder con las palabras de Medina cit. por Gutiérrez et. al. (1997) que dice: *“pensar en una escuela lúdica es mucho más difícil, pues en ella cada día debe resultar un reencuentro, donde docentes y alumnos vivencien la alegría de trabajar juntos, de disfrutar de cada actividad placentera, donde las frustraciones también se harán presentes y la competencia tendrá lugar; pero donde los aprendizajes serán mutuos, donde se requerirá del esfuerzo y la responsabilidad de docentes, padres, alumnos y todos aquellos comprometidos en el proceso de aprendizaje”.*

Medina cit. por Gutiérrez et. al. (1997), señala que si a ese procedimiento placentero y natural, al que el niño responde espontáneamente, le agregamos la intención lúdica y el objetivo claro del docente, el perfeccionamiento humano se dará más placenteramente porque habríamos adaptado un método de trabajo que el propio a la vida infantil: el juego.

Como se aprecia, no faltan las razones para hacer recaer sobre el instinto lúdico todo el peso de una pedagogía de conductas motrices. Al respecto, Puig (1994), nos comenta la razón por la que no se acepta al juego como se debiera: *“Hay que tener muy presente que la pedagogía tradicional rechaza el juego porque considera que no tiene carácter formativo; sin embargo las nuevas pedagogías fomentan la actividad lúdica como medio de educación, de maduración y de aprendizaje”.* Al respecto, Molina (1990) dice: *“Observamos la importancia que tiene la actividad lúdica en la vida del niño y a considerar, además, la posibilidad de desarrollar una enseñanza basada en el juego (principio lúdico de la Escuela Nueva)”.*

Según Álvarez (1983), la presencia del juego en la escuela debe ir más allá del patio e inunda toda la actividad de los niños, ya sea como elemento motivador, ya como actividad escolar encaminada al aprendizaje (con la misma categoría que las actividades de lápiz y papel), o simplemente, como desarrollo de la capacidad de goce y disfrute de las propias y ajenas capacidades físicas, afectivas e intelectuales.

Según Puig (1994), La psicología como la pedagogía conceden, hoy en día, una gran importancia al juego del niño. Por ello debe incrementarse y respetarse todo espacio de juego, sobre todo en la escuela. Hoy en día y como afirma Lavega (1995), el juego debe entenderse bajo la concepción del binomio juego-educación, dualidad ambivalente, compleja pero conciliable.

El juego representa según Zapata (1990), un aspecto esencial en el desarrollo del infante, en cuanto a que está ligado al desarrollo del conocimiento, de la afectividad, de la motricidad y de la socialización del niño; en pocas palabras, el juego es la vida misma del niño. Por ello en los programas de educación preescolar, el juego

debe ocupar el lugar principal y constituir el eje organizador de toda la actividad educadora.

Investigaciones recientes avalan al juego como instrumento educativo por excelencia. Así, nos encontramos trabajos como los de Ortega & Lozano (1996), donde centran su investigación en la etapa de Educación Infantil y comprueban la potencialidad educativa de los juegos para el desarrollo y el aprendizaje infantil. Recogemos textualmente palabras de dichas autoras que dicen: *“Hoy la investigación psicoevolutiva nos ha convencido de lo contrario: frente al esfuerzo instructivo necesario para el dominio de ciertos conocimientos, observamos la naturalidad con la que se aprenden y dominan ámbitos del saber complejos y profundos mediante situaciones de juego espontáneas y cargadas de sentido cultural”* (Ortega & Lozano, 1996).

Otra investigación que hay que señalar y que ha sido motivo de tesis doctoral, es la llevada a cabo por Veiga (1998), donde se afirma nuevamente la relación tan directa entre juego y aprendizaje.

Igualmente otra investigación que ha sido motivo de Tesis Doctoral, es la realizada por Viciano (2000), donde se constata científicamente que utilizando un Programa Metodológico lúdico basado en tres herramientas metodológicas como son los Juegos, los Cuentos y las Canciones motrices, dirigido hacia la optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje de los contenidos curriculares, el niño asimila mejor dichos contenidos que abordados desde metodologías más pasivas.

Retomando palabras de Martínez (1998): *“Por investigaciones que se han llevado a cabo, sabemos que el juego proporciona un clima especial para que se produzcan aprendizajes. En este sentido, el juego posee un valor educacional. Ahora bien, el juego encaminado a obtener aprendizajes específicos en el marco de las materias del currículum debe ser cuidadosamente planificado”.*

Podemos concluir este apartado diciendo que al asumir que el juego puede proporcionar los materiales a partir de los cuales se incidan en aprendizajes escolares, supone convertir a dicha institución (al juego), en un centro de investigación permanente.

JUEGO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

*Perspectiva
psicogenética*

Oscar A. Zapata

Zapata, Óscar A. (1989), "El juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación maternal y preescolar", en *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*, México, Pax, pp. 23-43.



El juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación maternal y preescolar

Se considera que el movimiento de la educación preescolar sistemática fue iniciado por el pedagogo alemán Friedrich W. A. Fröbel, (1782-1852); si bien, es cierto que los centros preescolares surgen como una necesidad social y familiar.

La primera escuela de este tipo se debe a Robert Owen en Inglaterra, (1816) que hizo centros para los hijos de los trabajadores de su fábrica, de New Lanark a la que, podían incorporarse cuando los niños sabían andar. El establecimiento resultó un modelo para fundar nuevas escuelas para párvulos en toda Europa.

Como producto de esta iniciativa, los pedagogos y psicólogos comprendieron rápidamente la importancia y la necesidad de este nuevo nivel educativo y comenzaron a realizar experiencias y a desarrollar nuevas teorías educativas que permitieran aprovechar las ventajas de iniciar la tarea pedagógica con los niños más pequeños. De esta forma, surgieron los sistemas de educación preescolar que conocemos y que modificaron radicalmente la visión sobre la infancia; y las teorías, los métodos y las técnicas que existían en esos momentos.

La educación preescolar centrada en el niño: El método fröbeliano

Discípulo de Pestalozzi, Fröbel aplicó sus ideas a la educación de los niños de nivel preescolar. La pedagogía de Fröbel, se fundamenta en la actividad, es decir, su método es natural y activo, en razón de tomar en cuenta la naturaleza infantil y su espontaneidad. En los jardines infantiles o *kindergarten*, las "plantas" son los niños, que bajo

Por lo tanto, los principios que fundamentan a esta pedagogía en relación al niño son:

- El principio de libertad
- El principio de la actividad
- El principio de vitalidad
- El principio de la individualidad

Puesto que el niño es un ser esencialmente activo, la actividad física y el movimiento son el camino por el cual la inteligencia logra la captación, y recreación del mundo exterior y permite afinar su voluntad. El hombre se relaciona con el mundo exterior a través del movimiento y la acción, por eso la escuela debe brindar al niño un ambiente apropiado, en el que pueda actuar con total libertad y pueda encontrar el material y los juguetes didácticos que respondan a su profunda necesidad de moverse, de actuar y de realizar ejercicios. Por medio de estos ejercicios libres, el niño conforma su individualidad al tener posibilidades de operar y obtener logros que le permiten sentir confianza en sí mismo. Por lo que el movimiento, además de influir en el aspecto físico, por medio del cuerpo, también influye positivamente en el espíritu del niño, es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que está en relación directa con las experiencias obtenidas del ambiente. El movimiento es la expresión del yo y factor indispensable para la construcción de la conciencia; es el medio tangible y pone al yo en contacto con la realidad exterior.

Las nociones de espacio y tiempo, como bien lo sabemos hoy en día, sólo puede concebirse gracias al movimiento, y M. Montessori, lo considera el factor que liga el espíritu al mundo, es decir como concepción interior y ejecución exterior. Subraya la importancia del movimiento en la construcción de la psique.

“El desarrollo del niño, que se caracteriza por el esfuerzo y el ejercicio individual, no se presenta solamente como un simple fenómeno natural relacionado con la edad, sino que también deriva de las manifestaciones psíquicas. Es muy importante que el niño pueda recoger las imágenes y mantenerlas claras y ordenadas, porque el ego edifica su propia inteligencia gracias al vigor de las energías sensitivas que la guían. Por medio de esta labor interior y oculta se construye la razón, es decir, lo que, en última instancia caracteriza al hombre, ser racional, individuo que, razonando y jugando, puede mandar, y cuando lo manda se pone en movimiento”.¹

1 Montessori, María. *El niño. El secreto de la infancia*. Ediciones Araluca. Barcelona. 1937. p. 156.

Posteriormente retoma la importancia del movimiento en la conexión directa de la construcción de las instancias superiores del hombre y agrega:

“Para comprender la esencia del movimiento, hay que considerarlo como la encarnación funcional de la energía creadora que eleva al hombre a la cumbre de su especie, y que anima su aparato motor, instrumento con el cual actúa en el ambiente exterior realizando su ciclo personal, su misión. El movimiento no sólo es expresión del ego, sino también factor indispensable para la construcción de la conciencia, y es el único medio tangible que pone al ego en relaciones perfectamente determinadas con la realidad exterior. Por ello, el movimiento es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que se alimenta y vive de experiencias obtenidas del ambiente exterior. Incluso las ideas abstractas provienen de una maduración de los contactos con la realidad, y la realidad se apresa por medio del movimiento. Las ideas más abstractas, como las de espacio o tiempo, pueden concebirse gracias al movimiento. El movimiento es, por lo tanto, el factor que liga el espíritu al mundo”.²

Por último relaciona las funciones motrices con la voluntad:

“El órgano de la función volitiva no es sólo un instrumento de ejecución, sino también de construcción.

Una de las más inesperadas, y por lo tanto, más sorprendentes, manifestaciones de los niños que actuaban libremente en nuestras escuelas, fue el afán y exactitud con que ejecutaban sus trabajos. En el niño que se halla en condiciones de vida libre se manifiestan los actos con los que intenta no sólo apresar las imágenes visibles del ambiente, sino también el afán por la exactitud en la ejecución de las acciones. Entonces, el espíritu aparece como impulsado hacia la existencia y la realización de sí mismo. El niño es un descubridor: un hombre que nace de una nebulosa, como un ser indefinido y espléndido que busca su propia forma”.³

El método Montessori al concebir esencialmente la educación como *autoeducación*, exige de los educadores que estimulen los ejercicios de la vida práctica infantil y que asuman “la no intervención directa”, en razón de que el niño debe hacer su trabajo por sí mismo, a lo sumo la educadora puede recurrir a las formas de orientación materna a través

2 Montessori, Op. cit. p.p. 156-157.

3 Montessori, Op. cit. p. 159.

de la "persuasión". Montessori expresa con total claridad que: "Toda ayuda infantil que se da al niño sólo sirve para detener su desarrollo".

Por lo que, el maestro es una guía, que al principio es más activo pero que tiende poco a poco, a lograr que la relación se invierta; la ocupación no opera tanto en la enseñanza directa como en la dirección y canalización continua y espontánea de la energía física y mental del niño hacia la creación.

Psicológicamente, el método se apoya en el *asociacionismo*, y por medio del material adecuado se inicia con la educación de los sentidos.

Para tener una idea del material didáctico que utiliza, podremos citar el siguiente:

- a) Sólidos encastrables, que tienen por objeto ejercitar la observación y comparación de cosas;
- b) Material para ejercitar el tacto y el sentido del tacto, consistente en planchas rugosas y lisas, papeles lisos y rugosos, tejidos y tablillas del mismo tamaño, pero de pesos diferentes;
- c) Ejercicios para el sentido cromático, por medio de tablillas recubiertas de hilos de seda de diferentes colores;
- d) Planos encastrables, para la distinción de figuras geométricas planas;
- e) Cuerpos geométricos, para el desarrollo del sentido estereognóstico (forma, consistencia y temperatura);
- f) Cajas, para el reconocimiento de diferencias entre ruidos y una serie de campanillas que forman una octava, con sus tonos y semitonos, que incluyen una serie ordenada según las siete notas musicales y otra desordenada.

La utilización del material por lo regular, se implementa en una ideología de tres tiempos que se desarrolla en forma de diálogo docente-alumno, por ejemplo:

Primer tiempo: asociación del nombre con una percepción sensorial: "este lápiz es de color rojo".

Segundo tiempo: reconocimiento del nombre con una percepción sensorial: "me puedes facilitar el lápiz de color rojo".

Tercer tiempo: Memorización del nombre correspondiente a un objeto: "¿Qué es esto?".

El trabajo y el juego

Montessori, se preocupa por estimular el desarrollo integral de la personalidad del niño de forma tal que le permita llegar a la adultez como una persona creadora, madura y feliz; el camino para lograr

sus fines se plantea a través de la educación, y en particular, como ya vimos, en un contexto educativo adecuado. Esta es la razón del alto valor que otorgó al diseño de su material educativo. Entre los 3 y 6 años, es la etapa en la cual el niño conquista conscientemente su ambiente y en esta construcción y conquista, la mano adquiere un valor esencial: "...la mano, guiada por la inteligencia, realiza el primer trabajo del hombre. Así, mientras en el periodo precedente el niño era un ser casi contemplativo, que miraba su ambiente con aparente pasividad tomando del mismo lo que le servía para construir los elementos de su ser, en este nuevo periodo ejercita su voluntad. Primero era guiado por una fuerza oculta en él, ahora lo guía su ego, mientras que sus manos se muestran activas. Es como si el niño, que absorbía el mundo a través de una inteligencia inconsciente, ahora lo tomase por su mano".⁴

Esta etapa se la denominó la "bendita edad de los juegos", Montessori señala críticamente, que como producto del avance técnico de la civilización, ésta aleja cada vez más a los hombres de la naturaleza; la cultura ante la imperiosa necesidad de actividad demandada por los niños le ofrece una infinita variedad de juguetes, que bloquean su desarrollo en vez de ofrecerle medios y posibilidades que estimulen su inteligencia; en estos planteos radica el sentido del material educativo del método Montessori. Más adelante explica: "...en los países en que la industria del juguete no es tan avanzada, se encuentran unos niños distintos: son más tranquilos, sanos y alegres. Se inspiran en las actividades que los rodean, son seres normales que tocan y utilizan los objetos que utilizan los adultos. Cuando la madre lava o hace el pan y las hogazas, el niño la imita. Es una imitación, pero inteligente, selectiva, a través de la cual el niño se prepara para formar parte de su ambiente. No se puede poner en duda que el niño debe hacer cosas para sus fines propios. La tendencia moderna es dar al niño la posibilidad de imitar las acciones de los adultos de su familia o comunidad, proporcionándole objetos a la medida de su fuerza y de sus posibilidades, y un ambiente en el cual pueda moverse, hablar y dedicarse a una actividad constructiva e inteligente".⁵

El objetivo de preparar adecuadamente el medio ambiente para que el niño pueda conocerse y asimilar, a la vez que explorar su realidad, se puede lograr por medio del material educativo que debe contar con ciertos requisitos generales. En principio este material didáctico debe ser atractivo, práctico, de fácil realización y contar con ciertas

⁴ Montessori, M. Op. cit. p. 213.

⁵ Montessori, M. Op. cit. p. 215.

cualidades estéticas. Por otro lado, debe entrenar varias habilidades y en su conjunto, ejercitar diferentes funciones y desarrollar el interés de los niños en las mismas, a la vez, que permitan ampliar su desarrollo personal. El conjunto de materiales didácticos debe posibilitar que cada niño, individualmente, pueda realizar las actividades a su propio ritmo y adaptarse a su forma de utilizarlo.

Por lo que, también este material posibilita y que con el mismo aprendan y la experiencia ha demostrado que a los niños les agrada mucho jugar con ese material.

Para María Montessori, existe un tránsito gradual que va del juego infantil al trabajo y cuando éste se cumple dentro de los patrones normales del desarrollo infantil, el trabajo del niño cuenta con los mismos intereses y valores que el juego. Al respecto la autora dice: "...los movimientos que conquista el niño no se forman por casualidad, sino que están determinados en el sentido en que son adquiridos en un determinado periodo del desarrollo. Cuando el niño empieza a moverse, su mente, capaz de absorber, ya ha captado su ambiente; antes de que empiece a moverse, ya se ha afectado en él un inconsciente desarrollo psíquico, y cuando inicia los primeros movimientos comienza a ser consciente. Si se observa a un niño de tres años, se ve que siempre juega con algo. Esto significa que va elaborando con sus manos e introduciendo en su conciencia lo que su mente inconsciente ha absorbido antes. A través de esta experiencia del ambiente, con apariencia de juego, examina las cosas y las impresiones que ha recibido en su mente inconsciente. Por medio del trabajo se hace consciente y construye el Hombre. El niño se halla regido por una potencia misteriosa, maravillosamente grande, que va incorporando lentamente; de este modo, se hace hombre y lo consigue por medio de sus manos, por medio de su experiencia: primero a través del juego, y luego mediante el trabajo."⁶ En lo que respecta al juego libre, Montessori piensa que cumple con la profunda necesidad del niño de expresarse a sí mismo; los materiales y objetos menos estructurados son los más apropiados para lograr esto y los que resultan más útiles a su entender son: el barro, la arena, el agua, las cuentas, el papel blanco, cualquier tipo de material para colorear y todo tipo de material artístico que permita desarrollar la creatividad e inventiva infantil.

6 Montessori, M. Op. cit. p. 44.

Los centros de interés infantiles: El método Decroly

Decroly nació en Bélgica en la ciudad de Renaix, (1871-1932); estudió y se desarrolló en medicina y psicología.

Con base en sus conocimientos de las leyes del desarrollo infantil, trabajó para adecuar la enseñanza a estas leyes, con el fin de atender por medio de una educación integral las necesidades de los niños.

Los principios fundamentales de su método son:

- 1) *El principio de globalización*: la base psicológica del método consiste en abordar la vida mental como una unidad, en contraposición a considerarla como una suma de partes, de aquí se deduce la necesidad de presentar y estudiar los contenidos como una totalidad estructurada y no como un conjunto de disciplinas. El pensamiento del niño es sincrético y no analítico, este descubrimiento del doctor Decroly, va a resultar el eje organizador de la enseñanza. La función de globalización es un fenómeno que sintetiza las percepciones, la efectividad y la vida mental.
- 2) *El principio del interés*: las necesidades del niño generan el surgimiento del interés. Por lo que el maestro debe investigar cuáles son las necesidades vitales del educando, con el objeto de partir de las mismas y contar con una fuente esencial de motivación para el aprendizaje. El niño actúa bajo un interés relacionado con sus necesidades, y su proporcionalidad es en relación directa con su motivación.

Decroly, estudiando la actividad espontánea de los niños descubre los centros de interés.

Los centros de interés

Los centros de interés están pensados para que los niños puedan, a partir de los conocimientos sincréticos iniciales, continuar profundizando analíticamente, con el fin de aumentar la comprensión del conocimiento inicial.

Por otro lado, como el objetivo es volver activo el saber del niño, para lograrlo es necesario que lo estudiado cuente con niveles de concretización en la vida infantil.

Por último, como la razón psicológica del método enfoca la vida mental como una totalidad y no acepta la corriente de las funciones psicológicas que la ven como una suma de partes; los contenidos de la enseñanza que el niño debe conocer no deben estar divididos por

disciplinas sino que deben presentarse como un todo, finalidad didáctica que cumplen los centros de interés.

De acuerdo con Decroly, hay cuatro necesidades básicas de la experiencia humana de las cuales se pueden desarrollar cuatro centros de interés que pueden integrar toda la enseñanza, a saber:

- a) necesidad de alimentación: alimentos, respiración, etc.
- b) necesidad de luchar contra la intemperie: frío, calor, humedad, vientos, etc.
- c) necesidad de defensa contra peligros y enemigos diversos: limpieza, higiene, lucha contra las enfermedades, precauciones contra accidentes, etc.
- d) necesidad de actuar, de trabajar solidariamente, de descansar, de divertirse y desarrollarse.

A su vez, cada necesidad debe abordarse en relación con el ambiente según tres puntos de vista:

1. ventajas para el hombre y medios de utilizar las mismas;
2. inconvenientes y medios de evitarlos;
3. conclusiones del comportamiento práctico para el bien del educando y de la sociedad.

Y se puede organizar su estudio de cuatro formas distintas a saber:

- a) Directamente:
 1. Por medio de los sentidos y de la experiencia inmediata;
 2. Indirectamente:
 3. Por medio de los recuerdos personales;
 3. Por medio del examen de documentos relativos a los objetivos y a los fenómenos actuales, no directamente accesibles a la experiencia del educando;
 4. Por medio del examen de documentos relativos a hechos, fenómenos y objetos del pasado.

Que permiten su desarrollo a través de los siguientes tipos de ejercicios:

- a) Ejercicios de observación, referentes al examen personal y directo;
- b) Ejercicios de asociación, referentes al examen de objetos distantes, en el tiempo y en el espacio;
- c) Ejercicios de expresión, que pueden ser concretos o abstractos:
Concretos: construcción o dibujo de algo;
Abstractos: conversación, lectura, escritura, etc.

Decroly apoya su método en la teoría psicológica de la *Gestalt*, de ahí surge la idea de globalización de la enseñanza; por lo que, es necesario partir de lo sincrético, es decir, por el todo, hacia las partes. Si

al niño se le presenta un objeto, primero lo capta como totalidad y luego percibe las partes por medio del análisis.

Para Decroly el proceso de enseñanza debe partir de lo sincrético hacia lo analítico, para finalizar en lo sintético, es decir, la aprehensión consciente del todo sincrético, inicial. Con este proceso de trabajo elaboró Decroly el método ideo-visual para la enseñanza de la lectura y la escritura, por medio del cual, el niño inicia el aprendizaje con la frase entera, luego, continúa con el conocimiento de las letras. Este método invierte radicalmente la forma de la enseñanza que se venía realizando en forma tradicional.

Es necesario considerar, el alto valor que tienen didácticamente los centros de interés al permitir transitar al niño de sus necesidades primarias al conocimiento.

A Decroly no se le escapa tampoco el alto valor educativo y motivacional del juego, es por eso, que su método cuenta con juegos educativos. Escribió conjuntamente con Monchamp, *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Decroly entiende que, desde el punto de vista psicológico, en el niño antes de los 6 años, se puede descubrir una forma de actividad especial: el juego.

“El juego, es sobre todo en lo que el niño difiere del adulto. El niño juega constantemente: juega cuando tiene sueño, juega comiendo, juega de paseo: haga lo que haga, juega siempre. Tan verdad es que jugar es sinónimo de vivir, tratándose del niño, que la primera inquietud de una mamá ante su niño enfermo, nace en el mismo instante en que aquél deja de jugar.

“El juego del niño antes de los 6 años toma ya diversas formas; existe sin embargo un hecho general evidente, y es que el niño juega tanto más, cuantas más cosas le rodean con las que pueda jugar”.¹

Considera que si se desea que el niño progrese en la escuela, sólo se puede lograr si se satisface su tendencia al juego.

Su programa educativo del “jardín de la infancia” contempla los juegos libres y los juegos didácticos. De estos últimos, postula que no se utilicen mucho colectivamente y considera que sirven sobre todo para ocupar a los que terminan un trabajo antes que los demás. El control de los juegos corre a cargo de los niños y no se emplean necesariamente todos los días. Entiende que utilizados con discernimiento y sin exageración, gustan mucho a los niños y no es raro que los elijan al llegar el momento del juego libre.

¹ Decroly, *Recordes El jardín de infancia en la Escuela Decroly*. Ediciones C.I.R.E.B. Bélgica, 1957. p. 10.

En su contribución a la pedagogía de los niños y de los niños irregulares, por medio de la iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos, Decroly adopta la siguiente clasificación:

- A. Juegos que se refieren al desarrollo de las percepciones sensoriales y de la aptitud motriz.
Comprenden:
- a) Los juegos visuales, clasificados bajo los títulos:
 - 1. Juegos de colores; 2. juegos de formas y de colores; distinción de formas y colores combinados; 3. distinción de formas y de direcciones.
 - b) Juegos visuales motores
 - c) Juegos motores y auditivo-motores
- B. Juegos de iniciación aritmética.
C. Juegos que se refieren a la noción de tiempo.
D. Juegos de iniciación a la lectura.
E. Juegos de Gramática y de comprensión del lenguaje.

Los ejercicios están dispuestos en cada grupo según su dificultad creciente.

La educación por el trabajo: El método Freinet

Celestin Freinet, nació en 1896 y murió en 1966, figura de extraordinario relieve como pedagogo, filósofo, poeta y esencialmente un hombre íntegro y de gran valentía, su preocupación se orientó a construir una "educación para el pueblo y por el pueblo". Principal impulsor del movimiento contemporáneo de renovación pedagógica, se inicia en 1920 como profesor en una escuela popular en los Alpes marítimos franceses.

Freinet se desenvuelve en un contexto histórico marcado por crisis sociales y educativas, las cuales enfrenta con un extraordinario valor personal, ejemplo de un gran hombre y un gran maestro participa en la Primera Guerra Mundial y es gravemente herido en un pulmón, desahuciado por los médicos como inválido de guerra, no se da por vencido y se dedica con todas sus fuerzas al trabajo docente como militante de una educación popular y un mundo mejor: su compañera Elise, se constituye en un gran apoyo e impulsora e su teoría y método; perseguido por sus ideas. En 1939 es recluido en un campo de concentración en Vichy, Francia y es allí, donde gracias a su gran entereza, voluntad e inteligencia, escribió varios

trabajos, entre ellos "La educación por el trabajo" y "La psicología sensitiva y la educación", en el primero comienza diciendo: "En los momentos más penosos de mi vida —y nuestra generación parece haber nacido bajo el signo de los grandes trastornos individuales y sociales—, cuando el horizonte está como ocluido por las catástrofes sucesivas, no voy a buscar la serenidad y la íntima esperanza en los filósofos cuya lectura se me impuso antaño", dedicándose a renovar la educación y a adaptarla al mundo nuevo que va a nacer.

Freinet reacciona contra la escuela separada de la vida, aislada de los hechos sociales y políticos, que la condicionan y determinan, parte de una pedagogía unitaria y dinámica, que relaciona al niño con la vida; con su medio social y con los problemas que enfrenta, tanto personales como de su entorno. Entiende asimismo, que la escuela debe ser la continuación de la vida familiar y de la comunidad en la que interactúa la escuela, por lo que la tarea del maestro debe controvertirla en una escuela *viva* y *solidaria* con la realidad del niño, de su familia y de su entorno.

La educación Freinet y sus sesiones de clase, con sus radicales innovaciones, parte de la búsqueda práctica de la educación popular, interesante, eficiente y humana sobre todo, en la cual el trabajo se constituye en eje y motor de su desarrollo. Este trabajo se organiza en torno a una gran variedad de técnicas, como por ejemplo: la introducción de la imprenta en la escuela, que desarrolla una serie de juegos-trabajos, como elaboración de textos libres; el periódico escolar; la correspondencia inter-escolar; las visitas a otras escuelas y a otros pueblos; la organización, preparación y exposición de "las conferencias"; la preparación de fichas de trabajo y documentos sobre diversos temas de interés para los niños; "los contratos de trabajo"; la toma de decisiones grupales y la autogestión escolar sobre diversos problemas de la vida escolar y comunitaria; por último, la cooperativa escolar con las diferentes tareas que a cada niño se le asignan y que tienen a la organización de la comunidad escolar.

Freinet adopta treinta principios que deben operar en toda situación educativa, los denomina *invariantes pedagógicos*, algunos de ellos son:

- El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.
- A nadie le gusta que le manden autoritariamente; en esto el niño no es distinto del adulto.
- A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.

- A nadie le gusta alinearse, ponerse en fila, porque hacerlo es obedecer pasivamente a un orden externo.
- A nadie le gusta trabajar sin objetivos, actuar como un robot, es decir plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.
- El trabajo debe ser siempre motivado.
- Las notas y las calificaciones constituyen siempre un error.
- A nadie, niño o adulto, le gustan el control ni la sanción, que siempre se consideran una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público.
- El maestro debe hablar lo menos posible.
- La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la explicación y la demostración, proceso esencial en la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.
- Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo éstos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de renovación de la escuela.

El método natural de tanteo experimental que desarrolla Freinet, parte de entender al niño como un ser que cuenta con una serie de conocimientos previos al ingreso escolar y que su tendencia natural es a la acción, a la creación y a la expresión espontánea en un marco de libertad.

El principio que guía el método y las técnicas Freinet de la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos escolares consiste en considerar que se aprende por la actividad específica, esto es, se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo; a dibujar se aprende dibujando, etc; es decir, por medio de la libre exploración y la experimentación, el niño aprende y conforma su inteligencia y sus conocimientos.

La Educación por el Juego - Trabajo y el Trabajo - Juego.

El proceso de adquisición del conocimiento no se da por la razón; sino a través de la acción, la experiencia y el ejercicio. A esta acción que denomina *trabajo* es la finalidad que debe lograr la escuela o sea la educación por el trabajo; este trabajo escolar deberá estar adaptado y responder a las necesidades esenciales del niño, por lo que, deberá ser en todos los casos: *trabajo-juego*. Este *trabajo-juego* consiste en una actividad que integra los dos procesos y responde a las múltiples exigencias que el niño necesita:

“Hay un juego, por así decirlo, *funcional*, que se ejecuta en el sentido de las necesidades individuales y sociales del niño y el

hombre, un juego que hunde sus raíces en lo más profundo de nuestro acontecer atávico y que, indirectamente quizá, sigue siendo una especie de preparación para la vida, una educación que prosigue misteriosa, instintivamente, no al modo analítico, razonable y dogmático de la escolástica, sino con un espíritu, una lógica y un proceso que parecen específicos de la naturaleza del niño.”

“Este juego, se antoja esencial lo mismo en el animalito que en el hombrecito, es, en definitiva, trabajo, aunque trabajo de niño, cuyo fin no siempre captamos y que no reconocemos en modo alguno porque es menos trivial y menos bajamente utilitario de lo que lo imaginamos por lo común. Para el niño, tal trabajo-juego es una especie de explotación y liberación, como la que siente, en nuestros días, el hombre que logra entregarse a una tarea profunda que lo anima y exalta.”¹

Los educadores se han preocupado por el placer eufórico que logra el juego, pero han denominado el impulso de adaptación y liberación que contiene; Freinet entiende que lo esencial de la actividad del juego en el niño, es su dinamismo y creatividad.

“El niño juega y juega más que el adulto porque hay en él un potencial de vida que lo inclina a buscar una amplitud mayor de reacciones: grita de buena gana, en vez de hablar, corre sin cesar en vez de caminar y luego cae profundamente dormido, con la cucharada de sopa en la boca, y nada lo despertará sino hasta la mañana siguiente. La actividad que le permiten o le toleran los hombres y los elementos no basta a gastar la totalidad de ese potencial de vida; necesita un derivativo que no puede imaginar completamente y que se contenta con copiar de la actividad de los adultos adaptándola a su medida.”²

Por lo tanto, el trabajo puede incorporar la alegría vital que contiene el juego, en la medida que se le ofrezcan a los niños actividades que les interesen.

“Vemos entonces la relación que dan al juego esas cualidades esenciales que hemos reconocido en el trabajo funcional y profundo.”

“Esto explica ya el hecho de que, contrariamente a lo que uno cree con frecuencia, el motor principal del juego, no más que el del trabajo, no sea el placer, ni siquiera la alegría. Allí hay una desviación menor de la concepción corriente del juego. Los juegos de los niños, los juegos tradicionales al menos, aquellos que son, por

¹ Freinet, C. *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica México, 1967. pág. 129.

² Freinet, C. op. cit. p. 131.

decirlo así, específicos de nuestra especie, como lo es el juego del gato con la hoja en movimiento que figura el ratón, son muy a menudo serios, graves, y no van siempre acompañados de grandes carcajadas, sino a menudo de emociones violentas, de sufrimiento, de golpes inclusive, de tensión extrema, para merecer la victoria.

“Son ante todo, al igual que el trabajo, satisfacción de esa necesidad de vida y actividad que es como el barómetro de nuestro poder específico”.³

En razón de que los juegos-trabajo responden a lograr las necesidades esenciales del niño, que estas actividades “... juego-trabajo satisface todos los requerimientos primordiales de los individuos; libera y canaliza la energía fisiológica y el potencial psíquico que buscan naturalmente un empleo; tiene un fin subconsciente: asegurar una vida lo más completa posible y defenderla y perpetuarla; ofrece, en fin, una extraordinaria amplitud de sensaciones. Su característica, en efecto, no es en modo alguno la alegría sino el esfuerzo y el trabajo, a los que acompañan la fatiga, los temores, el miedo, la sorpresa, los descubrimientos y una preciosa experiencia. Por su origen mismo, sigue siendo casi siempre colectivo; traduce, sobre todo, esa exasperación congénita del deseo de poder del que ya hemos hablado.

“En un mundo que no está ni concebido ni preparado en función de la juventud, el juego-trabajo es el elemento constitutivo de la organización empírica del universo infantil, organización en la cual la invención no tiene más que un sitio reducido, ya que el niño encuentra mucho más cómodo, como por lo demás lo hace el adulto, utilizar copiosamente algunos moldes imperfectos, es verdad, pero cuando menos experimentados, cuyo uso responde a las necesidades profundas del momento.”⁴

Los juegos que satisfacen la necesidad general innata de conquistar la vida son aquellos que corresponden a los gestos del trepador, del recolector, del cazador, del pescador y del criador de ganado, en busca del alimento necesario para la vida; Freinet realiza una extensa clasificación de los mismos:⁵

1) La carrera, el salto con sus variantes, la lucha en todas sus formas; los diversos usos de la piedra y la cachiporra, que han dado, según los países: El juego de tejos; el juego de bolos con su reducción, el de canicas; los diversos juegos de bolas y pelotas; los juegos de *croquet* y otros, que se practican con ayuda de palos o bastones.

³ Freinet, C. op. cit. Pág. 138.

Nota: Sintetizado y adaptado al presente texto pp. 156-171

El uso de lianas y cuerdas para capturar, dominar y ganar la presa o a los *enemigos*, no puede practicarse sino accidentalmente tal como es, por la dificultad que tiene el niño de procurarse los lazos necesarios. El niño, cuya imaginación es tan poderosa, ha reemplazado esos lazos reales con la *cadena* humana, o bien con la figuración mágica de la cuerda o la cadena: la línea de separación trazada en el suelo, el círculo o, a veces, el simple gesto del niño que da vueltas por sí mismo en torno a su víctima. . . Todos juegos de estas categorías son múltiples:

a) La abundante serie de juegos de escondite o de *atrapar*, que son quizá los más esenciales en la actividad espontánea de los niños.

—*Juegos de escondite sencillo*: aquél que es atrapado queda fuera del juego.

—*Juego de atrapar en el cual se mata al atrapado*: gesto de hundir un cuchillo, gritos del moribundo y a veces gesto de tender y enterrar.

—*Juego de atrapar en el cual se ata al atrapado*: ya efectivamente, si la cuerda no es más que un bramante inconsistente o, en su defecto, fingidamente.

—*Juego de atrapar, en el cual se encierra el atrapado*: El perseguidor hace el gesto de cerrar con llave.

—*Juego de atrapar, en el cual los perseguidores forman cadena*: los perseguidores se juntan a esta cadena a medida que se les atrapa. Puede ser, que si se toca al último de la cadena, los prisioneros quedan liberados e intentan escaparse.

b) En la mayor parte de los juegos intervienen, en efecto, la noción de los prisioneros y la liberación, cuyas raíces se sumergen, atávicamente, en las tentativas de liberación de los vencidos. Las variantes son múltiples: cuando el perseguidor toca al perseguido, éste queda sencillamente fuera del juego o debe inmovilizarse, o unirse a los prisioneros, etc.

—Los perseguidos se dan a sí mismos una garantía mediante un refugio, la gruta o el lugar seguro. Basta que el perseguido toque un poste o una puerta, o un gesto convenido o grite: “Score”, etc.

c) *Juegos de atrapar por la noche*. La noche se produce artificialmente con la venda que se pone en los ojos del perseguidor. Estos son los juegos de *la gallina ciega*.

d) *Saltar la Cuerda*, y los similares, que pudieran agruparse en este tipo de juego. La cuerda es aquí una especie de símbolo, de obstáculo que hay que franquear; una prueba de fuerza y habilidad para lograr la liberación.

2) Vienen en seguida los juegos en los cuales no se trata de la lucha o persecución del hombre, sino donde se persigue se ata y se libera a animales ficticios:

a) Hay en este grupo juegos sencillos donde el jugador encarna realmente al animal, al grado de imitar su forma de caminar, sus gritos y sus costumbres:

— Juegos tan sugestivos de los pequeños que se identifican con el gato o el perro para caminar en cuatro patas sobre la mesa, mordisquear o rasguñar, comer del plato e incluso en la perrera.

b) En la mayor parte de los juegos donde se trata de animales perseguidos, los actos y gestos de éstos se reemplazan con prácticas o fórmulas simbólicas convenidas. A veces no queda sino el nombre del juego para recordar su origen y sentido verdadero.

Los juegos que corresponden, para el individuo, a la necesidad de conservar la vida y hacerla lo más potente posible.

1. El refugio: para comer, para descansar, para pasar la noche y preservarse del frío, el hombre busca naturalmente un refugio, sea gruta, choza o mansión.

De allí nos viene la atracción misteriosa por las rocas y las grutas y asimismo, el instinto, tan pronunciado en cada uno de nosotros, de la construcción, que es en cierto modo el igual del instinto del pájaro para la construcción de su nido.

Construir una cabañita con piedras y tablas, edificar chozas de ramas, o mejor, una verdadera cabaña con gruesos muros de piedra y paja, etc.; constituye una de las ocupaciones más atractivas para los niños. El escultismo ha sabido explotar esta necesidad, que por lo demás resulta igualmente poderosa entre los adultos, ya que el hombre es esencialmente constructor. Por ejemplo:

— Los diversos *juegos de construcción*, que podrían ser más educativos si se comprendiera el sentido íntimo del interés que pueden y deben despertar en los niños.

— Ciertos *juegos al escondite*: el niño escondido detrás de un árbol, en la hierba o bajo ramitas o tablas, experimenta un poco del deleite que se siente al abrigo de una gruta o una cabaña.

— Los juegos en los que *la casa se figura* con una línea en el suelo que representa una barrera, una especie de rudimentario.

Este instinto de la necesidad de seguridad en un refugio se encontrará por otra parte, y muy a menudo, bajo diversas formas, en todos los juegos inspirados por padre, madre y familia.

2. *La lucha de ataque y defensa*: No basta con procurarse el alimento y ponerse al abrigo, hay también que defenderse de los indi-

viduos que quieran arrebatarnos el alimento y el refugio; o bien, a la inversa, para aumentar el propio poder; se diría, dice Freinet, que los niños no tienen conciencia de lo ineluctable de esta lucha, como si guardaran un lejano y oscuro recuerdo de su pasividad en los choques de los que no fueron frecuentemente sino víctimas. Ocurre que estos juegos se practican casi exclusivamente entre los ocho y diez años. Y que excepcionalmente son individuales. Originalmente, eran las familias, grupos, los clanes, los que se enfrentaban. En los juegos que son la figuración de esos encuentros bando en lucha, y el carácter socializado de esos juegos explica el que no se les practique sino a partir de cierta edad, para luego apasionar, pasado la infancia, en la adolescencia y a veces en la edad madura. La guerra es la expresión natural de esa necesidad. La guerra a la que juegan espontáneamente, con una especie de rabia, todos los niños; es una verdadera parodia de las luchas reales. Hay desfile que precede al ejercicio preliminar, con alineamientos, marcha al paso y obediencia puntual al comandante en jefe. Luego viene la lucha verdadera con *armas* (palos, cachiporras, flechas, lazos, fusiles de madera, piedras) o sus símbolos (manzanas, tomates, terrones de tierra o bolas de nieve).

La defensa: en los fortines y las casas viejas; la ocultación detrás de los montículos, el montón de heno, los bosquecillos e inclusive las verdaderas trincheras; *el ataque*, disimulo con máscaras, pintura sobre el rostro y a veces verdaderos lesionados; así como prisioneros avergonzados a los que el enemigo se lleva. Es la historia de la *Guerra de los botones* de Luis Pergaud, uno asiste a verdaderas escenas *épicas* de este juego: los vencedores cortan todos los botones de la ropa de los vencidos, que se ven obligados a enfrentar las burlas de la gente y las reprimendas de los padres. Estos juegos se practican hoy más en las ciudades, que en las aldeas.

3. *Los simulacros de lucha y defensa*: el hecho de que ciertos individuos carecen de la disposición que marca a otros para afrontar así el riesgo y el sufrimiento, hace surgir ciertos juegos que satisfacen esta necesidad de lucha, y que tienen formas menos rudas, el *juego de barras*, que antaño jugaban los muchachos crecidos o los pequeños y al cual ha destronado ahora un poco el deporte;

— *Los soldaditos de plomo*, que el jugador, tal un dios de la guerra demanda, hace maniobrar, triunfar, caer vencidos, o abandonar la lucha a su gusto y sin riesgo alguno.

— *Los juegos de damas, ajedrez, etcétera*, todavía más pacíficos.

— *El juego de bolos*.

—*Ciertos juegos de pelota*, donde se considera muerto, al jugador tocado.

4. *Un juego moderno*: la mayor parte de los juegos de ataque y lucha de los que acabamos de hablar saca su origen y forma de la noche de los tiempos. La tremenda transformación mecánica del mundo no parece haberlos influido.

Hay, por el contrario, un juego contemporáneo de vida: el *juego de policías y ladrones*, a menudo sólo una variante del juego ordinario de persecución y escondite con ataduras, simulacro de aporreamiento, evasión y fuga. Este juego se pliega maravillosamente a todas las tendencias, ya que puede no suponer más que un solo gendarme (con los pequeños), para elevarse hasta la organización verdadera de un juego de la guerra, con campos, disciplina, espíritu de equipo, etc.

5. *El deporte moderno*: muchos de los modernos juegos de equipo no son más que variantes del juego de la guerra y se hallan destinados a satisfacer las mismas tendencias de la infancia y la juventud: fútbol, rugby, etcétera.

Por último, estudia los juegos de transmitir la vida para asegurar la perpetuación de la especie, como por ejemplo.

1. *La constitución del grupo papá mamá* ha producido el juego de papá y mamá tan familiar a los niños. La madre se queda en casa y prepara la comida; el papá se va a trabajar al campo, a guardar los animales o a conducir los caballos o el camión. Este juego puede jugarse sin hijos, pero los supone la mayor parte del tiempo y participa entonces de la serie siguiente:

2. *El nacimiento, los cuidados y la educación de los hijos*, especial de las pequeñas, ha dado origen a todos los juegos centrados alrededor de las muñecas.

a) Con la transposición del misterio del nacimiento, tal como intuitivamente lo concibe el niño;

b) Las preocupaciones de la primera infancia; el bebé en la cuna; el biberón, los paseos y luego la vida en familia; *la comidita*, las labores domésticas y las recepciones ocupan un lugar preponderante en esta categoría de juego.

c) Los matrimonios, que se celebran por lo general con gran pompa: corona, gran cauda y cortejo.

d) Las enfermedades de las muñecas.

e) Los entierros con sochantres, curas, flores, desesperación y lágrimas, cruz y ofrendas florales sobre las tumbas.

f) Los juegos, en fin, imitados de la escuela, con maestro o maestra, lección que recitar, castigos y hasta golpes.

3. *Crianza y domesticación de animales*, con los cuidados a las bestias a las que hay que hacer nacer y luego amansar, domesticar, guiar y someter. El chico se apasiona tanto con esto como la niña con su muñeca y el paralelismo notable de ambas actividades lo explica. El niño es capaz de pasarse largas horas en compañía de esos animales imaginarios que hace actuar, trabajar y gritar, como por ejemplo con el palo de escoba en relación al caballo, igual que hace el adulto. Cuando el niño puede ocuparse de sus animales y sus insectos, lo hace tan seriamente como los adultos. Para concluir con juegos que imita la vida de los adultos y que tienen un gran valor para los niños, realizar todas las actividades cotidianas que ve hacer a sus mayores. En razón de todos estos ejemplos, Freinet entiende que la alegría del trabajo es esencialmente vital, y más vital que el juego; considera que si se le ofrece al niño actividades que les interesen profundamente, que los entusiasme y movilice enteramente, ese es el camino de la verdadera educación, esta es la razón de llamar a tales juegos: JUEGOS-TRABAJOS, a fin de marcar sus relaciones y fundamentos con la actividad adulta denominada trabajo. Freinet va a definir que: "EL JUEGO-TRABAJO no sería, pues, más que un paliativo instintivo a la impotencia en que el niño se encuentra para satisfacer una necesidad imperativa. A falta de un trabajo verdadero, del TRABAJO-JUEGO, el niño organiza un JUEGO-TRABAJO que tiene todas las características del segundo, con algo menos, sin embargo, de esa espiritualidad superior que se deriva del sentimiento de la utilidad social del trabajo, que eleva al individuo a la dignidad de su eminente condición."⁶

⁶ Freinet, C. ob. cit. pp. 168-169

Bloque II

**El juego motor como medio fundamental
para aprender y desarrollar competencias**

Alicia Grasso

EL APRENDIZAJE NO RESUELTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

LA CORPOREIDAD



101

Grasso, Alicia (2001), "El cuerpo en la enseñanza de la educación física", en *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Proyecto *En la escuela 2001*), pp. 13-27.

Ediciones

1

El cuerpo en la enseñanza de la educación física

¿Cómo aprende y cómo enseña el profesor de educación física?

Con el cuerpo y el movimiento, obvio.

Sin embargo, parafraseando el título del libro de Moshe Feldenkrais, *La dificultad de ver lo obvio*,² numerosos profesores de educación física tenemos la inmensa dificultad de ver lo que enseñamos y lo que aprenden nuestros alumnos con su cuerpo y sus movimientos.

En el profesorado, la mayoría de nosotros recibimos una serie de informaciones inconexas; por un lado, materias pedagógicas donde se habla de la enseñanza-aprendizaje, sus problemas, los distintos enfoques y el “debería ser” de moda: el método o la forma que en determinado momento se establece que es el más eficaz.

En materias como didáctica, pedagogía, filosofía, psicología y sus derivadas, vimos lo obvio, que los alumnos son una unidad y una entidad, y que el maestro debe reconocerlos, y respetarlos como tales para poder entablar la relación en donde se produzca la enseñanza-aprendizaje.

Unidad: uno. No dos

En el pensamiento occidental, Platón impuso el dualismo cuerpo-mente, y San Agustín desde la reflexión teológica, estableció la dicotomía cuerpo-espíritu.

Dos y, como si esto fuera poco, opuestos.

Este estilo de pensamiento todavía hoy subyace, condicionando el modo de abordar los problemas del ser humano en diferentes campos profesionales.

Unidad es uno, es integración, reunión, una mezcla de la tridimensionalidad que configuran la estructura y la dinámica de una persona (realidad biológica, realidad psicológica, realidad sociocultural).

El resultado de esta combinación somos nosotros, una identidad absolutamente única y diferente.

Sin embargo, no pocos estudiantes del profesorado hemos pasado por aulas donde, en la hora de pedagogía, se nos convenció de esta realidad y, cuando salíamos de allí, a la hora siguiente, en la pista de atletismo, nos esperaba el profesor de la materia para aplicar todo lo contrario, nos entrenaba para correr, saltar o lanzar, con la técnica que usó el último campeón olímpico para vencer el récord del campeón anterior.

La forma en que nos han enseñado se basó muchas veces en transmitir la técnica del otro, del mejor.

¿Y dónde quedó la identidad?

Nuestro estilo fue ignorado y modificado por otro.

Por el estilo del que gana, del que aventaja, del que triunfa. La consigna era imitar al que logró el rendimiento máximo copiando su modo con exactitud.

Y allí estuvimos, repitiendo metodológicamente los pasos establecidos para enseñarle a nuestro cuerpo los movimientos del campeón.

¿Para qué?

Para aprobar, para recibirnos, y para enseñar a nuestros alumnos como nos enseñaron a nosotros: ejercitando, instruyendo, adiestrando y aleccionando.

.....

-¿Para qué sirve la vertical, profesora?

-Para que sepas dominar tu cuerpo en el aire, en la posición invertida.

-¿Y no se puede aprender ese dominio de otra forma?

Ésta fue la pregunta de una alumna que tenía miedo de hacer la vertical, que desde el momento que levantaba las manos para empezar la balanza ya temblaba.

Por supuesto que se caía, fallando en todos sus intentos, se notaba desde su mirada angustiada que no iba a coordinar nada.

¿Por qué?

Porque se aprende con el ejemplo, y nosotros aprendimos con ese ejemplo.

Un ejemplo conductista, mecanicista (con pocas excepciones), que casi no ha cambiado desde que se estudiaba en un único profesorado oficial.

Hoy se aprende la carrera en institutos, clubes y universidades públicas y privadas, y en la mayoría de esos ámbitos se exige en algún momento superar marcas, imitar gestos, practicar destrezas y habilidades de atletas, deportistas y gimnastas.

¿Para qué enseñar la vertical?

¿Cuántos la logran?

¿Cuántos sufren y finalmente la hacen y cuántos sufren y finalmente no la hacen?

¿Cuál es el rédito pedagógico de la vertical?

A unos cuantos de nosotros nos la enseñaron en la primaria o en la secundaria. Nos la exigieron en el ingreso al instituto. La perfeccionamos en el profesorado. Es una destreza que mostramos con orgullo (por lo bien que nos sale). La enseñamos cientos de veces, explicándola y mostrándola. Sostuvimos y alentamos a miles de alumnos hasta que la lograron. Varios presentamos en torneos y concursos equipos de gimnasia que la hacen con precisión, ganando premios para su escuela y prestigio para el profesor...

¿Le habrá servido para algo en su vida, a alguno de nuestros alumnos, haber aprendido a hacer la vertical?

¿Para qué me sirvió a mí?

Para reconocer que tuve dominio corporal en una situación creada para tal fin cuando la aprendí, me sirvió para mi profesión, como modelo de movimiento a mostrar, pero no recuerdo haber tenido que pararme sobre las manos en mi vida cotidiana para resolver alguna situación.

“¿Para que sirvió lo que aprendiste en la escuela?”

Esta pregunta es formulada en el video “La escuela de la señorita Olga”, a un alumno de la escuela de Santa Fe, donde Olga Cossetini aplicó el aprendizaje significativo, alrededor de 1950.

El hombre contesta, emocionado: Y., para todo, para mi vida.

Este alumno da un claro testimonio de que aprendió a ser en la escuela.

Sin embargo, el aprender a ser es uno de los aprendizajes no resueltos de la posmodernidad (nuestra época) junto con otros, como el aprender a:

- Convivir
- Aplicar
- Ejecutar

Y como si éstos fueran pocos, todavía no sabemos **aprender a aprender**.

¿Por qué?

¿No sabemos enseñar o enseñamos lo que no se necesita saber?

¿Cuándo van a necesitar nuestros alumnos la vertical, la entrada en bandeja de basquet o el salto en alto F.Flop para convivir, aplicar, ejecutar y para ser?

Seguramente no van a necesitar pararse sobre las manos o saltar tirándose de cabeza hacia atrás para vivir su proyecto de vida dignamente, es más, ni siquiera van a recordar cómo se hacían estas cosas.

Pero lo que sí van a recordar es la sensación de éxito o fracaso. Varios recordarán la frustración o el temor que sintieron frente a su aprendizaje y el sometimiento o rebeldía que expresó su cuerpo ante esa situación.

Seguramente algunos aprendieron, también, a reprimir esos sentimientos y, haciendo de tripas corazón, saltaron o se incrustaron contra el suelo o la varilla, tratando de cumplir con el objetivo del profesor, tratando de responder al modelo de cuerpo hábil y saludable que la escuela debe propiciar.

El cuerpo saludable

La idea y el uso del cuerpo en la educación física argentina ha respondido al modelo educativo sociopolítico de fin del siglo XIX.

La escuela tenía que conformar al hombre argentino, educar al ciudadano, y la educación física lo hizo desde la anatomía, la fisiología y la psicología, basándose sobre principios de salud, voluntad y moral, con actividades gimnásticas variadas (muchas de ellas militares). Este modelo de escuela hizo un aporte importante al sentimiento de nacionalidad, de organización social y preservación de la salud pública.

En 1898, el Ministro de Educación convocó a una comisión de médicos para estudiar el problema de la educación física en las escuelas (el doctor Enrique Romero Brest era uno de ellos) y de allí surge un sistema argentino de educación física, en oposición a los ejercicios atlético militares que se daban hasta entonces en las escuelas.

Este nuevo plan estaba basado en estudios científicos sobre anatomía y fisiología, con criterio pedagógico escolar. Se crea el primer Instituto Nacional de Educación Física con planes de estudio, en los que abundan materias para el cuidado de la salud, como higiene, primeros auxilios y gimnasias correctivas.

En 1945 hacen su entrada triunfal en la formación de profesores los deportes y la recreación. Aparecen las gimnasias sueca, danesa y moderna, los deportes de conjunto y otros como esgrima, equitación, boxeo y tenis, se incorporan también bailes folclóricos, canto coral y campamento.

La introducción del deporte agudizó el concepto corporal existente. La enseñanza y aprendizaje en la disciplina se concretó con un cuerpo que tenía tareas disciplinadoras, ordenadoras, moralizadoras e higienistas, un cuerpo entrenable y moldeable que respondió a la idea de *mens sana in corpore sano*.

¿Aprendimos a prevenir las malas posturas o los peligros del sedentarismo?

¿Aprendimos los beneficios sociales y afectivos de la actividad física recreativa?

Para corroborar esto, sólo es necesario pararse un rato frente al consultorio de un médico traumatólogo, kinesiólogo o psiquiatra, y observar a todos esos pacientes que desfilan con afecciones y enfermedades de cualquier tipo, cuya raíz está en un desconocimiento de su cuerpo y un mal uso del mismo.

Casi todas esas personas pasaron por la clase de educación física en la escuela.

¿Por qué no aprendieron a cuidar su cuerpo si nosotros, sus profesores de educación física se lo enseñamos o, por lo menos, tuvimos la intención de hacerlo?

Tuvimos la intención, pero cuando enseñamos, bastantes de nosotros hacemos otra cosa.

Atravesados por dicotomías y contradicciones, en la teoría decimos una cosa y en la práctica hacemos otra.

La teoría

Actualmente, desde el ámbito sociopolítico, la Ley Federal de Educación pauta los lineamientos de la educación física argentina. En los Contenidos Básicos Comunes, la educación física es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento, para la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción y la interacción en y con el medio natural y social.

La educación física se desenfoca del movimiento para llevar su atención hacia el ser que se mueve.

La corporeidad humana se considera y desarrolla en su dimensión global y compleja, incluyendo a la motricidad como aspecto constitutivo y cualificador.

El lenguaje expresivo corporal es un aspecto indisoluble del ser corporal y motriz del hombre, como espacio de la imaginación creadora, la invención, la experimentación y expresión personal, como comunicación social.

Esto supone un cambio radical en la idea y el uso del cuerpo desde la formación del profesor de educación física hasta las prácticas diarias en la escuela actual, sin embargo, está muy claro que esto no se da, porque *del dicho al hecho hay un largo trecho*.

La práctica

Salvo contadas excepciones, determinadas por la edad de los alumnos (niños que concurren al Nivel Inicial o al primer ciclo de la educación básica) o la excelencia del material y de la escuela, o la buena voluntad del profesor, en la clase de educación física generalmente se hace gimnasia, imitando al modelo, copiando en espejo los ejercicios que muestra el profesor o el o los alumnos que lo hacen mejor.

Se practican deportes enseñando técnicas, tácticas y gestos establecidos. Los que lo hacen mejor forman el equipo que entrena y representa a la escuela en las competencias intercolegiales, los demás aprenden a ser hinchada.

Se enseña atletismo buscando la superación de marcas propias y ajenas, y en natación se insiste hasta el cansancio para lograr la pata de *crawl*, pecho o mariposa...

¿Por qué ocurre esto?

Hay infinidad de razones económicas, sociales y políticas. Los profesores exponen diversos motivos:

"Tengo una sola pelota y 40 chicos."

"Doy clase en el patio rodeado de macetas y ventanas de las aulas circundantes."

"La escuela es campeona de voley desde hace 20 años..."

Y así podemos encontrar todo tipo de justificaciones válidas, pero a pesar de ellas, si el profesor tiene la idea y el uso del cuerpo incorporado como hábito constructivista, no habría condiciones ni condicionantes que lo transformaran en conductista.

¿Por qué la práctica no refleja el cambio anunciado?

Porque el estilo didáctico en la mayoría de los profesorados parte de cuerpos a formar con técnicas para lograr el máximo de su rendimiento, en nombre de la salud, y los estudiantes, una vez recibidos, repiten en la práctica escolar ese modelo de cuerpo eficiente.

El habitus de los profesores se hace presente cuando en las clases de educación física se repite el dualismo cuerpo-mente, cuando el cuerpo es utilizado como soporte, como medio, como instrumento.

El uso de un cuerpo sin unidad, fragmentado en masas musculares, sometido a interminables repeticiones de movimientos estereotipados, lleva a perpetuar un concepto corporal que nada tiene que ver con el concepto de corporeidad actual.

¿Qué es la corporeidad?

La corporeidad es una construcción permanente de la unidad psicofísica-espiritual-motora-afectiva-social-intelectual, es decir, del ser humano, a partir de lo que tiene significado para él y para su sociedad; es una concepción que rompe el habitus corporal que tiene incorporado el profesor, que busca la identidad corporal del alumno de educación física.

Es imposible pensar la corporeidad sin la unidad y la identidad.

La unidad sitúa al cuerpo como sinónimo de ser humano entero, completo y único. La identidad aporta su signi-

“En la educación física tiene especial peso el cuerpo como contenido y como medio de comunicación. Toda persona se expresa con todo su cuerpo, aun aquella que habla inmóvil detrás de su escritorio. Sin embargo, al ser lo corporal (la postura y el movimiento) eje de la disciplina, los contenidos que se transmiten con y sobre el cuerpo exigen un análisis particular. Esta dimensión permiten incluir el concepto de “habitus”. Según Pierre Bourdieu (1980), el habitus es la historia incorporada y a la vez puesta a disposición en cada situación para percibir, ser, evaluar, etcétera. En las relaciones de comunicación, en las prácticas escolares para este caso, los docentes actúan con sus habitus (historia incorporada) y simultáneamente construyen historia con los alumnos (contribuyendo a la constitución del habitus de estos últimos).

«El cuerpo constituye uno de los espacios esenciales en los cuales encarna el habitus. La trayectoria de vida de los sujetos se imprime en sus cuerpos y aparece en la manera de pararse, de moverse, en los gestos, en la mímica, etcétera. El paquete de contenidos que se transmite y se ha transmitido en las prácticas de educación física escolar (a través de los estilos didácticos de los docentes) aportó seguramente el habitus de aquellos que las protagonizaron” (Angela Aisenstein).³

ficatividad personal y social. A partir de esta conceptualización, el cuerpo debe dimensionarse en forma diferente en las clases prácticas.

Las propuestas de trabajo tienen que partir de la identidad y unidad corporal. Debe ser clara la visualización de que con el cuerpo y el movimiento los alumnos se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a ser y a hacer, en una clase de educación física.

El cuerpo, como componente esencial en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas, no tiene inclusión en un trabajo mecanicista y sería una contradicción en una evaluación de rendimiento.

Los indicadores de esta corporeidad se encuentran en el lenguaje expresivo motriz de los alumnos, donde gestos, movimientos y posturas respondan a trabajos que pongan en juego la imaginación creadora, la invención, la experimentación y la expresión personal.

El cuerpo, en el aprendizaje y enseñanza de la educación física, debe tener en cuenta a los demás que lo tocan y manipulan en la práctica diaria, y a las emociones y sensaciones que se manifiestan en dicha práctica.

El cuerpo del alumno debe ser respetado en su representatividad y unidad por el profesor, y el profesor de educación física debe tener muy clara la idea de corporeidad y basar su hacer y las herramientas de su hacer en ella.

Sin embargo... ¿cuántos aprendimos así y cuántos enseñamos así?

No muchos, porque para varios la teoría, en lugar de ser un soporte científico, una idea válida y verificable en la cual apoyarse, se transforma algunas veces en una enunciación de deseos, un montón de palabras que deslumbran desde su discurso intelectual, o en una prédica que no se sabe cómo transferir a la práctica diaria.

 *
 ¿Quién tiene la culpa?
 La culpa es del "habitus".
 (El habitus no hace al monje.)
 *

¿Cómo se debería aprender y cómo se debería enseñar en educación física?

Con el cuerpo y el movimiento, obvio, pero: ¿qué sabe del cuerpo y del movimiento el profesor de educación física?

Sabe según el estilo didáctico con el que le tocó aprender.

Si ese estilo respondió al cuidado de la salud y al desarrollo de capacidades y habilidades, sabe de músculos, órganos, palancas y bisagras, sabe de rendimiento, equilibrio, agilidad, fuerza, velocidad y coordinación corporal.

Si el modo respondió al conocimiento científico-fenomenológico, sabe de posibilidades motrices, de desarrollo del esquema corporal y su organización con respecto al espacio, el tiempo, los objetos y los demás.

Sabe del **esquema corporal** y sabe de **disciplina**.

Esquema corporal

Autores como Piaget y Wallon introdujeron el concepto de esquema corporal, estudiando en detalle la evolución -en el curso del desarrollo infantil- de la manera en que se va estructurando o formando una conciencia corporal.

Al nacer hay una total confusión entre el yo y el no yo, percibimos el pecho materno como una parte de la propia persona. Aquí comienza el camino de descubrir qué soy, y resulta que existimos, somos, a partir de un cuerpo.

Como lactantes, tenemos una actitud global y difusa, la sensibilidad y la motricidad no están diferenciadas. Comenzamos a tomar contacto con nuestro cuerpo y con algunos objetos por medio de la boca: "*el mundo es esencialmente una realidad a ser chupada*" (Piaget).

A partir de los cuatro meses y medio, la función sensorio motriz aumenta con el mirar, palpar y acariciar el cuerpo, lo exploramos y lo separamos poco a poco del espacio que lo rodea.

Cerca de los ocho meses nos vemos y reconocemos frente a un espejo. Con la marcha se perfecciona ese conocimiento corporal y el del mundo exterior, con el lenguaje nombramos las partes del cuerpo y logramos progresivamente su evocación representativa.

Y así, paso a paso, vamos construyendo mentalmente la noción de nuestro esquema corporal, reconocemos qué es cada parte: si un dedo es del pie o de la mano. Sabemos cómo es su forma, textura, temperatura, cómo se puede mover y qué podemos hacer con cada una de ellas y con la totalidad. Así como también calculamos y suponemos, por la misma información perceptual, qué es lo que no podemos hacer, como, por ejemplo, frente a una zanja, según el conocimiento que tenemos de nuestro esquema corporal, sabremos si podemos saltarla o no.

La corriente francesa, con Jean Le Boulch, Pierre Vayer, André Lapierre y B. Aucouturier a la cabeza, se apoyó sobre esta teoría para impulsar la práctica psicomotriz en la clase de educación física escolar. El reconoci-

miento del esquema corporal, el diálogo tónico, la educación vivenciada mediante contrastes, matices y asociaciones, nos llevó a educar el movimiento a partir de la conciencia corporal.

Numerosos profesores hacemos evidente este enfoque en las clases con los niños más pequeños (Jardín de Infantes y primero o segundo años de la educación básica), pero una gran mayoría hacemos evidente, con los más grandes (segundo y tercer ciclo de la educación básica y educación media), una tendencia conductista, propia de nuestra formación, donde el rendimiento y la competencia tienen un lugar privilegiado, donde el cuerpo es disciplinado.

¿Cómo aprendimos y enseñamos disciplina?

La disciplina se enseña y se aprende mediante el **control**.

En educación física se logra controlando el espacio donde está el cuerpo y el tiempo en el que se mueve.

Control del espacio

Vigilando se obtiene disciplina y la forma eficaz de vigilar es con la mirada. (*El ojo del amo engorda el ganado*, dice un dicho popular.)

Podemos vigilar lo que podemos ver, es muy difícil vigilar lo que está fuera de nuestro campo visual.

Para ver lo que se hace y lo que no se hace es necesaria una distribución adecuada en el espacio (Foucault lo llamó «el arte de las distribuciones»).⁴

Las técnicas de esta distribución son las siguientes:

1 Clausura

Si queremos observar a un grupo específico de personas no lo vamos a poder hacer si están desparramadas por ahí, por cualquier lado y de cualquier forma; las tenemos que reunir bajo el mismo techo o en algún lugar delimitado, aislarlas o encerrarlas, como se hace en un convento, una fábrica, un batallón militar, un hospital o una escuela.

En la clase de educación física usamos el gimnasio, el patio o la canchita para tal fin.

Pero esto no basta para lograr el control, porque si son muchas las personas ¿qué se hace?

2 Células

(Divide y reinarás.)

Se divide a las personas en zonas espaciales, cada una en su lugar, en territorios establecidos, donde no sea posible la aglomeración o la circulación, como la celda de un monje, el banco de un alumno, la cama de un enfermo o las zonas de una cancha.

Pero ¿y si cada grupo se aburre o hace lo que quiere?

3 Cuadros vivos

Se ubica a cada individuo o a cada grupo en lugares específicos de trabajo, emplazamientos funcionales, donde se desarrolle una tarea con los elementos necesarios, logrando multiplicidades ordenadas, como los rincones de una salita en el Jardín de Infantes, los puestos de trabajo en las fábricas, o las estaciones de los circuitos deportivos.

Pero ¿cómo se logra estimular para mejorar?

4 Rango

Se jerarquiza al individuo o a la función, se establecen categorías (jefe-subjefe-empleado, director-regente-secretario, capitán de equipo, líder), clasificando por orden de méritos y recompensando con sueldos, poder, notas altas, participación, etc., para que exista aceptación y aspiración.

Los ámbitos cerrados, los lugares individuales, las funciones específicas y la discriminación establecen la fijación y permiten la circulación apropiada, recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias, marcando espacios e indicando valores que garantizan la obediencia del individuo y la economía de tiempo y gestos.

Sin embargo, falta otro ingrediente importante para el logro de un disciplinamiento perfecto:

El control del tiempo

Controlar el tiempo en que se mueve el cuerpo es disciplinar su actividad. Un cuerpo veloz es eficiente.

El que hace más rápido hace más: genera rendimiento y productividad.

El que hace primero gana: genera desafío y competencia.

El que hace más rápido y gana es el mejor: genera superioridad y poder.

Productividad, competencia y éxito personal son reconocidos valores sociales, el uso del tiempo en forma eficaz es la llave que abre las puertas.

En la clase de educación física todo el tiempo está controlado.

¿Cómo?

Cuando controlamos los movimientos.

Para disciplinar un movimiento es necesario dominar varios aspectos de éste, como:

1 *El ritmo*

El movimiento del cuerpo debe seguir un ritmo establecido.

Se obliga a ocupaciones determinadas, se regulan ciclos de repetición, se actúa con exactitud, aplicación y regularidad.

Para ello se establece una rutina de movimientos y actividades, como en la escuela:

Entrada, formación, saludo, oración a la bandera -comienzo y término de ejercicios de un esquema de gimnasia o en una rutina de entrenamiento-.

Respondiendo con exactitud a señales conocidas que indican y regulan la acción, como campanas, timbres, silbato o palmas.

Pero controlando sólo una rutina establecida no basta para disciplinar el movimiento, es necesario:

2 *La elaboración temporal del acto*

Hay que analizar minuciosamente el inicio, desarrollo y fin del movimiento. El desplazamiento, la actividad, el impulso, la aceleración, la trayectoria, etc., que lo conforman.

Descomponer un movimiento en sus fases de desarrollo, en orden de sucesión de posiciones y gestos que forman parte de una acción, en un esquema anatómico-cronológico que origina un ritmo colectivo, como cuando los reclutas marchan en escuadra o los alumnos ejercitan una técnica o un esquema de gimnasia.

Pero el control debe ser más minucioso todavía, hay que dominar:

3 *La correlación del cuerpo y el gesto*

Todo el cuerpo debe apoyar o ser soporte del gesto, para hacer buena letra no se determina solamente la posición de los dedos de la mano al

tomar el lápiz, sino la postura global del cuerpo, la forma de sentarse, la inclinación de la espalda, la elevación de la cabeza, etcétera.

Es necesario controlar el orden y conexión de todas las partes del cuerpo en función del gesto o acción a desarrollar, como cuando se lanza un disco, una jabalina o una bala: Desde la posición inicial, la forma de pararse, de tomar impulso y de lanzar deben ser una sucesión de movimientos sincrónicos.

Pero esto no es suficiente si se nos cae la bala, sale temblequeando en el aire el disco o no se clava la jabalina, todavía necesitamos controlar:

4 *La articulación cuerpo-objeto*

O sea, la descomposición del gesto global en dos series paralelas, una es la de las partes del cuerpo que intervienen, la otra es la del objeto que se manipula.

Es preciso lograr una sincronización y coordinación perfecta entre ambas para un resultado eficaz, como las maniobras de los militares con el fusil, la manipulación de los elementos para escribir de los escolares o la ejercitación de los deportistas con un elemento.

El cuerpo obediente

El principio en el que se basan estas técnicas de control del tiempo es la utilización exhaustiva del mismo. Usar todo el tiempo, cada minuto, cronometrar una actividad establecida, no desperdiciar segundos, no dejar momentos ociosos. No se pierde el tiempo, se utiliza totalmente, se intensifica el uso del menor instante.

Ahora sí, ocupados en el control de cada fase de nuestros movimientos y de los movimientos del elemento que manipulamos, logramos el dominio del gesto.

Logramos dominar nuestro cuerpo.

La disciplina es el arte de distribuir cuerpos en el espacio, de extraer y acumular tiempo en ellos, pero también es necesario componer fuerzas para obtener un aparato eficaz.

¿Cómo se componen fuerzas?

El cuerpo se constituye como pieza de una máquina multisegmentaria, de un cuerpo colectivo con una táctica o procedimiento establecido.

El tiempo de los unos debe ajustarse al tiempo de los otros, de manera que la cantidad máxima de fuerzas pueda ser extraída de cada cual y combinada para un resultado óptimo.

Con la combinación calculada de fuerzas se logra un mejor producto.

Esto es posible con un sistema preciso de mando, ordenes o señales para reaccionar al momento.

No se trata de **comprender**, sino de **responder** a un plan conocido, como las tácticas militares que enseñan a construir las tropas, a ordenarlas, a moverlas y a hacerlas combatir; como las tácticas políticas, educativas o empresariales; como las tácticas de un juego o un deporte; como las voces de mando para la ejecución de un esquema gimnástico.

Con todos estos controles logramos por fin un cuerpo obediente.

Un cuerpo obediente es un cuerpo dócil, domado, disciplinado, es el cuerpo controlado para el rendimiento. La escuela es disciplinadora por excelencia, el cuerpo es adiestrado para responder con el lenguaje establecido por la sociedad.

Se nos enseña el lenguaje corporal, sus usos y costumbres, con el objeto de integrarnos socialmente en detrimento de nuestra identidad corporal.

En las clases de educación física, donde se debería aprender la disponibilidad corporal, sinónimo de libertad e identidad del cuerpo, aprendemos otra cosa, aprendemos el modelo cultural de cuerpo vigente.

¿Cuál es el modelo cultural?

La sociedad establece su modelo corporal, explícitamente con los medios de comunicación, e implícitamente con sus normas y costumbres.

Este modelo se centra en la apariencia física, el aspecto impuesto actualmente es el de un cuerpo joven, delgado, musculoso y limpio.

Se crea la necesidad de consumir todos los productos indispensables para mantener el físico establecido, y el mensaje recibido es que ése es un físico saludable y, además, luciendo así obtendremos éxito afectivo y profesional.

La profusión de espejos, en cantidad y tamaño, en la vivienda particular, no sólo en el baño, sino en casi todos los cuartos, y en los edificios públicos, no deja escapatoria, estamos obligados a mirarnos y a confrontar la imagen que vemos de nuestro cuerpo con la del modelo social establecido.

El cuerpo se convierte entonces en un campo de batalla, en una lucha cuya finalidad es su aceptación ante nuestra mirada y la del otro y, por consiguiente, la integración y pertenencia a la sociedad.

Se constituye un modelo de estética corporal y se lanzan al mercado de consumo los productos necesarios para obtener y mantener el cuerpo ideal.

Se señala también el contexto que debe rodearlo: la vestimenta apropiada, el escenario adecuado, los hábitos que lo jerarquizan.

El cuerpo triunfador es el que se viste o adorna con ropa u objetos de determinadas marcas, el que vive en casas de dos pisos con jardín en barrios caros, el que trabaja en profesiones valoradas socialmente por la capacidad de ganar dinero, el que tiene objetos y relaciones convenidas por la moda y el poder adquisitivo.

El resultado es fantástico, el ser humano logra la satisfacción de sus necesidades básicas vitales y espirituales, simplemente moldeando un ganador en su propio cuerpo, formando al triunfador.

¿Cómo se forman cuerpos?

Michel Foucault explicó hace tiempo la técnica de formar cuerpos, cuando detalló cómo se formaba un soldado en el cuerpo de un campesino en el siglo XVII.

Se lo adiestraba con movimientos y posturas, se lo sometía a una memorización y ejecución exacta de una importante suma de movimientos mecánicos y detallistas para cargar o usar el fusil, para marchar o para atacar. Se le reconocía aun fuera de sus funciones por el mentón elevado, la espalda erguida y la mirada altiva, detalles posturales adquiridos en el entrenamiento e incorporados en su movilidad diaria.

Hoy se fabrica un modelo, un deportista, un profesional exitoso, una persona saludable, siguiendo la vestimenta, dieta, gimnasia o medicación de moda. Hoy se nos reconoce por los artículos que consumimos, por las posturas y movimientos que copiamos y por la forma de vida que mostramos.

El cuerpo es objeto y blanco de poder. El cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde y se vuelve hábil..., multiplica sus fuerzas, es un cuerpo útil.

¿Cuántos cuerpos útiles formamos en educación física?

No muchos, porque aunque algunos lo intentamos con toda nuestra parafernalia didáctica, el cuerpo que procuramos formar en nuestras clases no es el cuerpo sano, el cuerpo útil, el cuerpo disponible.

Entonces... ¿qué cuerpo es?

El interrogante no es ¿qué cuerpo es el que se forma en la clase de educación física?, sino ¿qué es el cuerpo para el profesor de educación física?

En esta cuestión nos detendremos en el próximo capítulo.

COMPETENCIA MOTRIZ

Elementos para comprender el aprendizaje motor
en Educación Física Escolar

Luis M. Ruiz Pérez

*Colección
Monografías sobre
Ciencias de la A.F. y Deporte*

Ruiz Pérez, Luis M. (1995), "Educación física y desarrollo de la competencia motriz", en *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en la educación física escolar*, Madrid, Gymnos (Monografías sobre ciencias de la actividad física y el deporte), pp. 15-20.

1

Educación física y desarrollo de la Competencia Motriz

INTRODUCCION

Si algo caracteriza a la educación física actual es su deseo de contribuir al desarrollo de la competencia motriz, tal y como se traduce de la lectura del Diseño Curricular Base en los diferentes tramos educativos (MEC, 1989).

La clásica referencia a que la actividad de los profesionales de la educación física era, preferentemente, mantener a los escolares entretenidos, controlados y contentos (*busy, good and happy*) (Placek, 1983), ha dejado de ser menos habitual de lo que algunos autores pretenden mantener (Tinning, 1992).

Desde la óptica del estudio de cómo los seres humanos llegan a ser motrizmente competentes hasta llegar a niveles elevados de pericia (*expertise*), llama la atención que no existan esfuerzos dentro del campo de la educación física escolar por analizar y dar sentido a los múltiples estudios existentes para elaborar un modelo que guíe la instrucción y la investigación.

Así, cuestiones tales como: *¿Qué significa ser competente en educación física?, ¿De qué manera adquieren los escolares su competencia para moverse?, ¿Cómo cambia dicho proceso de adquisición en la infancia y adolescencia?, ¿Cómo contemplar la práctica en el desarrollo de la competencia motriz o ¿Cómo analizar el fenómeno de la incompetencia en educación física?*, son sin duda, relevantes para la educación física escolar.

Estas y otras muchas cuestiones serán tratadas en esta monografía a la luz de las investigaciones más recientes y de diferentes estudios y experiencias llevadas a cabo en los últimos diez años por el autor, deseando con ello señalar *su naturaleza problemática e incitar a la necesidad de reflexionar sobre las mismas.*

En primer lugar, presentaré el valor que la noción de competencia motriz puede tener para los profesionales de la educación física, relacionándola con los modelos evolutivos que tratan de acometer esta cuestión.

En segundo lugar, cuestionaré qué conocimientos se aprenden al practicar actividades físicas en educación física escolar. Analizaré la relación de la noción de competencia motriz con la de **conocimiento sobre las acciones** y su significado para la actual educación física escolar.

Como tercer punto, relacionaré estas nociones de Competencia Motriz y Conocimiento sobre las Acciones con una de las más famosas teorías del aprendizaje motor, como es la **Teoría del esquema Motor** de Richard Schmidt (1975) y su famosa predicción de la *variabilidad al practicar*. Esta teoría ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos veinte años. Expondré las razones de su utilidad para apoyar las intuiciones de numerosos profesionales, y fundamentar el tipo de práctica que más favorece un **aprendizaje significativo** en educación física escolar.

Por último, relacionaré estas nociones con asuntos candentes en el ámbito de la educación física escolar, tales como la producción motriz divergente, las dificultades para moverse de forma coordinada o la incompetencia aprendida.

SOBRE EL MODELO DE APRENDIZAJE MOTOR BASADO EN EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION

Son diferentes los autores (Christina, 1989; Whiting, 1983; Ruiz, 1992b) que han manifestado que existe una **cierta distancia** entre lo que piensan los expertos y lo que sucede en las clases de educación física.

Las razones son numerosas pero pueden concentrarse en las siguientes:

1º. Existe una elevada cantidad de datos sobre lo que los niños y niñas hacen en muy diferentes situaciones motrices, la mayoría de ellas artificialmente organizadas en los laboratorios.

Así, existen datos sobre los tiempos de reacción, rapidez perceptiva, sobre la estructura de los programas motores infantiles, los procesos de toma de decisión,

de anticipación-coincidencia, el papel del conocimiento de los resultados en el aprendizaje de habilidades motrices complejas, etc.

2°. Existen numerosos intentos de describir y explicar el proceso de desarrollo y adquisición motriz, numerosos modelos que lejos de aclarar la situación, la hacen más compleja.

Dicho proceso de adquisición se ha presentado, a lo largo de la historia, en términos de encadenamiento de respuestas, asociación de estímulos y respuestas, fortalecimiento de trazos o huellas en la memoria, construcción de esquemas o reglas de movimiento o mediante procesos de auto-organización de las conductas motrices.

3°. No se manifiesta un marcado interés por destacar los aspectos psicosociales que están implicados en el proceso de aprender a ser competente, lo que les hace distanciarse de la visión que los profesores y profesoras tienen de lo que sucede en el seno de las clases de educación física.

4°. Por último, una mayor parte de estos estudios no se han realizado en el seno de las clases de educación física, sino que han optado por los laboratorios en pro de un mayor control pero perdiendo validez ecológica en muchas ocasiones.

En la actualidad los responsables oficiales de la Educación Física Española proponen como modelo de aprendizaje motor el basado en el **procesamiento de la información** (MEC, Educación Física. Secundaria Obligatoria, 1992, pág. 32), es decir, se enmarcaría dentro del denominados modelos auto-adaptativos, pero a **¿qué modelo se refiere?**

Esta cuestión no queda nada clara ya que existen más de una decena de modelos de aprendizaje motor que se basan en el procesamiento de información (Gentile, 1972; Marteniuk, 1976; Singer, 1980a; Schmidt, 1975; ver Ruiz, 1994a).

Existe, a mi entender, una clara ausencia de una explicitación del modelo adoptado, resumiéndose en destacar alguno de los componentes más clásicos del procesamiento de información tales como la atención selectiva o la toma de decisiones, tal y como se destaca en el siguiente párrafo tomado de las instrucciones oficiales:

"En cuanto al segundo aspecto, el modelo de aprendizaje motor basado en el procesamiento de la información, orienta hacia el establecimiento de secuencias adecuadas a las distintas fases de aprendizaje.

La percepción selectiva de los estímulos relevantes y la progresiva construcción de los esquemas de respuesta y el desarrollo de las estrategias de decisión entre distintas alternativas para conseguir sus objetivos constituyen las pautas para una secuencia lógicas de los aprendizajes motores” (MEC, Educación Secundaria, 1992, pág. 32).

Falta una verdadera reflexión sobre cómo debe ser considerado el aprendizaje motor de los niños y niñas en educación física, y qué factores contribuyen a que el mismo tenga lugar, dejando a los profesores y profesoras para que asimilen y relacionen las nociones de aprendizaje motor con las aportaciones de Bruner, Vigotsky, Piaget o Ausubel, sin un análisis previo que indique hasta qué punto son aplicables dichas ideas al ámbito de la educación física.

De ahí que se haga necesaria una noción que reúna y dé sentido a los numerosos estudios llevados a cabo en el ámbito del desarrollo y aprendizaje motor (ver Ruiz, 1987, 1994a y b) con las actuales perspectivas que la Educación está tomando.

LA NOCIÓN DE COMPETENCIA MOTRIZ

Hace ya algunos años (Ruiz, 1989a y b, 1992a y b, 1993a y b; Ruiz y Linaza, 1992, 1993) nos planteamos esta cuestión y tomamos la decisión de considerar que la educación física tenía como finalidad principal el **desarrollo de la competencia motriz** (Connolly, 1980).

Mediante la educación física se trata de que los niños y niñas sean motrizmente más competentes, del mismo modo que mediante otras materias se trata de conseguir que sean competentes en el manejo y empleo del lenguaje, en el razonamiento matemático o en la relación con los demás o el ambiente.

No existe un acuerdo a la hora de definir el concepto de **competencia** (Marrero et al, 1989 pág. 150-156), probablemente porque no es un concepto unitario, así se pueden encontrar expresiones como *competencia ambiental* referida a la forma eficaz de tratar con ambientes inmediatos (Steele, 1980), *competencia relacional* como la habilidad para construir, acceder y mantener relaciones de apoyo importantes (Hanson et al., 1978), *competencia social* (Zigler, 1984) o *competencia intelectual* (Scarr, 1981).

También diferentes autores han empleado el término *competencia motriz* (Connolly, 1980; Keogh y Sudgen, 1985) para expresar lo que el sentido común y la observación cotidiana de las sesiones de educación física permite comprobar, o por lo menos indica, y que se refiere a cómo es el comportamiento de nuestros escolares cuando llevan a cabo una tarea motriz compleja.

Una de las definiciones más antiguas del constructo competencia fue la emitida por White en 1959 y que hacía referencia a la *"capacidad de un organismo para interactuar con su medio de manera eficaz"*, resaltando que en los seres humanos se manifiesta una constante incitación para ser competentes en su medio.

Si lo relacionamos con el ámbito motor, las sesiones de educación física suponen una constante interacción con un medio en el que debe moverse de manera eficaz y eficiente, para conseguir objetivos que cambian constantemente.

Consideramos con Keogh (1981) que el desarrollo de la competencia motriz es un proceso dinámico y complejo caracterizado por una progresión de cambio en el control de uno mismo y de sus acciones con otros o con los objetos del medio.

De ahí que el concepto de competencia motriz haga referencia al **conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás**, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de educación física como en su vida cotidiana.

Esta competencia motriz manifiesta un transcurso evolutivo y numerosos autores la han relacionado con un tipo de *inteligencia sobre las acciones* (Connolly y Bruner, 1973), inteligencia operativa que supone **Conocer: conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuando y con quién actuar**, en función de las condiciones cambiantes del medio.

Esta misma noción conecta con lo expresado por Gardner (1986) cuando se refiere a la existencia de un entramado de múltiples inteligencias entre las que destaca la **inteligencia corporal**.

Ser competente en un ámbito supone poseer un repertorio de respuestas pertinentes para situaciones que en una elevada frecuencia son nuevas, poseen, en definitiva un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que le permiten una práctica autónoma (Delegneies, 1992; Oleron, 1981).

En palabras de French y Thomas (1987), los sujetos competentes:

"Poseen una red semántica de conocimiento declarativo y un sistema de conocimiento procedimental, que les permite formarse, con más facilidad que los menos competentes, planes abstractos de solución de problemas, incluso a un que puedan presentar dificultades para describir detalladamente el conocimiento procedimental empleado para solucionar dicho problema" (pág. 265)

Los escolares aprenden a ser competentes porque aprenden a interpretar mejor las situaciones que reclaman una actuación eficaz y porque desarrollan los recursos

necesarios para responder de forma ajustada a las demandas de la situación, esto va a suponer el desarrollo de un sentimiento de capacidad para actuar, de sentirse confiados de poder salir airoso de las situaciones-problema planteadas y manifestar la alegría de ser causa de transformaciones en su medio (Harter, 1980).

Esto significa que la noción de competencia motriz conlleva una dimensión motivacional y afectiva que no debe ser olvidada y que es mediadora de la actuación infantil, ya que influirá de manera notable en la elección de las tareas, la persistencia al practicar y el rendimiento en las mismas (Griffith y Keogh, 1982; Ruiz, 1994d y e).

Por tanto, si conoce más y mejor, cabría preguntarse: *¿qué tipo de conocimientos hacen que un alumno sea más competente que otro, y cómo pueden traducirse en consideraciones de carácter práctico para que los profesores y profesoras puedan promocionarlo?*

Los especialistas en aprendizaje motor consideran que el conocimiento adquirido es un elemento fundamental de la competencia motriz, que capacita al sujeto para aprender más (Shea y Zimmy, 1988), lo cual no está lejos de la noción de **recursividad** de Bruner (1975) o de **aprendizaje significativo** de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Esta noción de conocimiento, lejos de ser un concepto unitario, es desglosada en diferentes tipos y modalidades (Allard, 1982; Newell y Barclay, 1982; Wall et al. 1985; Wall, 1986; Glencross, 1992 o Ruiz, 1993b), siendo un asunto de gran interés para los pedagogos de la actividad física en medio escolar, como lo destacan autores como Arnold (1991) y su noción de *Conocimiento práctico débil y fuerte* o Ross (1989; 1991) y su noción de *Conocimiento de las Acciones Físicas*.

Este asunto será objeto del siguiente capítulo.

El afán de jugar

Teoría y práctica
de los juegos motores

Vicente Navarro Adelantado

Navarro Adeantado, Vicente (2002), "El concepto *juego motor*" y "La práctica del juego motor y sus tipos de juegos", en *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*, Barcelona, INDE, pp. 140-146 y 185-189.



10. El concepto juego motor

No es habitual encontrar definiciones de *juego motor*; para el DCCD (1992:143)¹⁶³: "... es un tipo de juego que se caracteriza por la motricidad y la actividad social". Como observamos, al incluir y distinguir dentro del concepto la *actividad social*, pretende separarse del juego motor de tipo funcional, de ejercicio, o actividad sensoriomotriz. De esta manera, en la definición anterior, y a propósito de una explicación acerca del deporte, dice: "En el ámbito del deporte, el término comprende todo el abanico de formas de juego dinámicas, desde los juegos menores (juegos deportivos) hasta los deportes colectivos". No cabe duda de que esta definición trata de un juego motor organizado sobre la regla y cuyo dinamismo, de formas y de participantes, le caracteriza frente a otros juegos que, a pesar de entrañar motricidad, no incluyen estas variables.

Especialmente, nos parece forzada la exclusión de la actividad sensoriomotriz, probablemente por eludir el escabroso asunto de la intencionalidad del individuo, o el discernimiento de si una actividad motriz, en determinadas edades, implica o no una forma de juego por consiguiente, la mención a *actividad social* del DCCD, supuestamente, deja a un lado la actividad sensoriomotriz. Por otra parte, hemos de admitir que la definición anterior de *juego motor* incluye el juego simbólico colectivo, cuando existe motricidad significativa, puesto que incluiría los dos rasgos a los que alude.

Por su parte, Galera (1999:23)¹⁶⁴ no define *juego motor* pero postula tres condiciones para este concepto, que han de ser coincidentes: *posibilidad de ganar/riesgo de perder*, *existencia de reglas de juego* y *movimiento real*. Para este autor, en el juego motor se ha de dar la condición de "la motricidad real", en el sentido de que "si no hay movimiento no hay juego"; sin embargo, reconoce el carácter ambivalente de los juegos sensoriales, o simbólico de los "juegos de ficción". Por tanto, para Galera, la *posibilidad de ganar/riesgo de perder* es común a todas las categorías de juegos, igual que la *existencia de reglas* (que el autor explica de manera reducida respecto al juego deportivo), y destaca el *movimiento real*, por entender que las acciones motrices son observables.

En nuestra opinión, el juego motor se explica a través de la *significación motriz*, entendiendo por ésta el grado motriz suficiente de empleo de sistemas de movimiento que comporte paralelamente intención, decisión, y ajuste de la motricidad a su con-

163. Diccionario de Ciencias del Deporte, op. cit.

164. Galera, A. (1999). *Juego motor y educación física*. CIMS. Barcelona.

texto, sus situaciones fluctuantes en el medio o con otros, y todo ello bajo la lógica de las situaciones. Esta definición excluye a los juegos que, aun poseyendo motricidad, no alcanzan estos niveles acordados de significación. De esta manera, podemos distinguir dos aspectos para una misma conducta motriz: la significación motriz y la organización de la motricidad. La significación motriz se explica por el grado y calidad de motricidad que se reclama, y toda ella supeditada a una intención, lo cual implica algún objetivo motor (Rodríguez Ribas, 1997)¹⁶⁵; la organización de la motricidad se explica por la regulación de las propias acciones, respecto al medio o a los otros y su ordenación continua frente a los problemas derivados del desarrollo del mismo juego, que es producto de la lógica de sus situaciones¹⁶⁶.

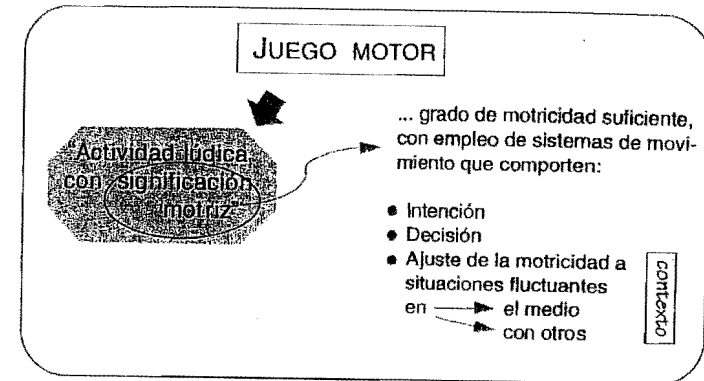


Figura 13: Indicadores del juego motor que evidencian su significación.

Tal y como acordamos, la caracterización principal del juego motor reside en que la motricidad que promueve sea significativa, lo que nos conduce a otro problema: los límites de la significación motriz.

Desde el punto de vista del método, los límites que nos indican cuándo existe significación motriz para un juego se concretan a través del conjunto de sus acciones, siempre que éstas impliquen una acción que se explica en su contexto y que comporte secuencias motrices, y/o demandas de esfuerzo físico, de manera que estos rasgos

165. Rodríguez Ribas, J.P. (1997). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la praxiología motriz*. Tesis doctoral, vol. I, p. 343. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El autor expone en muchos pasajes de su obra la importancia de asociar la praxis motriz al objetivo motor para distinguirla de otras praxis que se diferenciarían, entonces, por su objetivo y contexto.

166. En una línea próxima, en cuanto al problema de la conducta motriz y su significación, se aborda el artículo "La praxiología motriz, ¿ciencia de la acción motriz? Estado de la cuestión" de Hernández Moreno y colaboradores. *Rev. Apunts*, 32, 1993, p. 8.

motrices supongan adaptación a las demandas de las situaciones. Podemos, entonces, afirmar que la significación motriz se configura en la situación motriz (Parlebas, 2001:423),¹⁶⁷ porque los datos de la significación personal se construyen a partir de los elementos estructurales provenientes del tipo de juego motor y de la manera de captar y entender el entorno en el que se desarrolla. Este planteamiento acarrea consecuencias no sólo conceptuales, sino para el método. Si tomamos como ejemplo un juego de mesa, podemos comprobar cómo el movimiento de una pieza por parte de un jugador no comporta adaptación secuencial, ni demandas de esfuerzo, ni adaptación a una situación fluctuante; por contra, en un juego de persecución, un jugador necesita ajustar sus acciones consecutivamente, a la vez que responder al grado de exigencia que se solicita de sus capacidades físicas y adaptarse a la situación de su contexto.



Figura 14: Aspectos significativos de la conducta motriz lúdica y su contexto.

Por tanto, el juego motor es una organización que incluye a todos los tipos de situaciones motrices en forma de actividades lúdicas, que comportan conductas motrices significativas y que podrán cumplir distintos objetivos (pedagógicos, recreativos, de dinamización de grupos, culturales, deportivos). Lo que nos permite concretar que *juego motor* es una actividad lúdica significativa que se conforma como una situación motriz y mediada por un objetivo motor.

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

10.1. El juego motor en las clasificaciones de los juegos

Históricamente, el concepto de *juegos motores* ya es mencionado por Guts Muths en su obra *Juegos para el ejercicio y el esparcimiento del cuerpo y del espíritu...* (1796)¹⁶⁸ al conceptualizar y clasificar los juegos. Sin embargo, el uso de *juego motor* se vinculó más a un tipo de juegos que a criterios teóricos a partir de los cuales, y de manera consecuente, organizarlos; se trata de una distinción de fondo: criterios de análisis frente a criterios de distinción.

El criterio de significación motriz no es aplicable directamente a las categorías de juegos, porque es un criterio interno, no intercategorías, porque todas lo pueden poseer, o no. Así, un juego de construcción puede ser o no significativo desde el punto de vista motor; igualmente, ocurriría con un juego simbólico motor, o un juego sensoriomotor, o un juego de reglas en corro; sin embargo, muchos juegos suelen comportar significación motriz, como los juegos de persecución, de lanzamientos y pases, de estrategias de invasión, etc.

Un problema que suscita el uso de juegos motores asociados a la significación motriz estriba en que la organización del juego simbólico no garantiza siempre un grado de motricidad suficiente, pues la dinámica de estos juegos está abierta a las acciones de los jugadores, que no tienen unas reglas que las limitan. No obstante, son juegos que deben formar parte del currículo escolar de la Educación Física por su enriquecimiento integral.

Parlebas (1981:7)¹⁶⁹ clasifica las situaciones motrices partiendo de la división entre actividades psicomotrices y sociomotrices. Este autor atiende las situaciones

TABLA 4: CLASIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES MOTRICES DE PARLEBAS

$\bar{C}\bar{A}\bar{I}$	No existe ningún tipo de incertidumbre ni interacción. El practicante está solo en un medio estable.
$\bar{C}\bar{A}I$	La incertidumbre se sitúa en el medio físico.
$\bar{C}\bar{A}\bar{I}$	La incertidumbre se plantea en la relación con el compañero.
$\bar{C}\bar{A}I$	La incertidumbre se sitúa en el medio físico, pero la actividad se realiza en cooperación con un compañero.
$\bar{C}A\bar{I}$	La incertidumbre se sitúa en el adversario.
$\bar{C}AI$	La incertidumbre se sitúa en el adversario y en el medio, que es fluctuante.
CAI	Es una situación en la que tanto la relación con el compañero como con el adversario se sitúa en un medio fluctuante.
$CA\bar{I}$	El medio es estable y la incertidumbre se sitúa en el compañero y en el adversario.

168. En Döbler, H. y Döbler, E. (1975). *Juegos menores*. Pueblo y Educación. La Habana, p. 27.

169. *Op. cit.*

motrices según tres criterios que son determinados por la incertidumbre, que podrá encontrarse en el medio físico, en los compañeros o en los adversarios:

- (I) Interacción con el medio o entorno físico.
- (C) Interacción con el compañero.
- (A) Interacción con el adversario.

Estas tres categorías dan lugar a diversas subcategorías, según la presencia (A), o ausencia (\bar{A}) de incertidumbre en todos o algunos de los tres criterios mencionados.

Clasificar las situaciones motrices, y no los juegos, tiene una gran ventaja para el investigador o el profesional de la educación física, y es establecer criterios capaces de servir para el análisis de las acciones motrices, pero también a la organización estructural y funcional de situaciones de enseñanza; ésta última orientación es acometida por el *Grupo de Estudio e Investigación Praxiológica* (2000)¹⁷⁰. La propuesta de Galera (1999:29)¹⁷¹ de considerar los criterios de clasificación de los juegos a partir de la interacción motriz e interacción afectiva, resulta muy satisfactoria, pues integra dos cuestiones divorciadas en el juego: la comunicación motriz y la naturaleza del juego. Según la interacción motriz, este autor propone:

- Juegos en los que no hay interacción motriz: juegos individuales, juegos de tareas individuales (se actúa en solitario pero el resultado en el juego depende de lo que obtengan otros jugadores).
- Juegos en los que hay interacción motriz: juegos de interacción motriz de cooperación, oposición, cooperación y oposición.

Más llamativo resulta el criterio de interacción afectiva unido al de interacción motriz, para lo que Galera (1999:30), en parte, emplea la clasificación de Caillois, proponiendo, para los primeros: *vértigo, riesgo, azar, simulacro y compulsión*.

Por otra parte, la clasificación de las *redes* de los juegos que propone Parlebas (1988:215)¹⁷² distingue las especialidades de los juegos desde la perspectiva de la *teoría de grafos*, lo que de nuevo ofrece otra ventaja: reconocer las posibilidades de interacción a partir de las comunicaciones que son estructuralmente posibles.

- Red exclusiva:
 - Estable.
 - + 2-exclusiva.
 - Duelo simétrico.
 - Duelo disimétrico.
 - + n-exclusiva.

170. Hernández Moreno, J. (comp.) (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. INDE. Barcelona. Este grupo está formado por profesores e investigadores del Departamento de Educación Física de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

171. *Op. cit.*

172. Parlebas, P. (1986). *Elements de Sociologie du Sport*. Edic. española de UNISPORT. Málaga. 1988.

- Inestable
 - + Permutante.
 - + Convergente.
 - + Fluctuante.
- Red ambivalente:
 - Estable.
 - Inestable.
 - + Permutante.
 - + Fluctuante.

Por último, la conocida clasificación de Piaget, acerca de los períodos de juego durante la infancia, que permite ser tomada como referencia para los programas de enseñanza, y sobre la cual volveremos a propósito del juego infantil. Esta clasificación se edifica sobre los grandes períodos del desarrollo infantil y las características lúdicas de cada uno de ellos. En nuestro caso, asociamos cada uno de los apartados a los juegos de carácter motor.

- *En función del desarrollo:*

- Juegos sensoriomotores.
- Juegos simbólicos.
- Juegos de reglas.

En definitiva, las clasificaciones de los juegos elaboradas bajo criterios teóricos pertenecientes a algún paradigma científico son construcciones con validez interna; es decir, que adquieren sentido dentro de su concepción particular, fuera de ellas, o de su lógica, pueden ser elementos menos satisfactorios, aunque en algunos casos se aprecia cierto consenso, como ocurre con la clasificación general del juego infantil de Piaget, o la clasificación de las situaciones motrices de Parlebas.

10.2. Otras clasificaciones de los juegos motores útiles para el desarrollo de programas

También, podemos establecer otros criterios menores de clasificación de los juegos motores que permiten diversas utilidades para la elaboración de programas de educación física.

Muchos autores han atribuido al juego una función favorecedora de la calidad de las interacciones; sin duda la posee, porque los individuos mejoran sus relaciones cuando resuelven mejor el inicio de sus encuentros, experimentan papeles no propios, cooperan con los demás tras un objetivo común, o resuelven conflictos derivados de una situación real que se simula. Es, pues, un criterio para clasificar los juegos que se convierte en una herramienta muy útil para dinamizar grupos:

- *En función de la dinámica de grupo:*

- Juegos de presentación.
- Juegos de simulación.
- Juegos de confianza.

- Juegos de cooperación.
- Juegos de resolución de conflictos.

Pero también los juegos han de dirigirse a la mejora de los tipos de interacciones entre los jugadores, resaltando la ganancia que se obtiene si el jugador está sólo, frente a otro, junto a otros, o frente a otros con compañeros; de cada una de las interacciones surgen juegos con distintas situaciones motrices;

– *En función de la participación y comunicación:*

- Juegos individuales o de autosuperación.
- Juegos de oposición.
- Juegos cooperativos.
- Juegos de cooperación/oposición.

Por otra parte, los juegos también pueden utilizarse para organizar un programa en función de la dificultad de la tarea motriz y de la situación en la que ésta se da; esta ordenación de los juegos supone una directriz progresiva, admitiendo la existencia de un largo proceso de adaptación y aprendizaje.

– *En función de la complejidad de la tarea y progresión de la situación motriz:*

- Juegos genéricos.
- Juegos específicos.
- Juegos adaptados o reducidos.
- Juegos deportivos.

Cuando se trata de juegos tradicionales, las clasificaciones se dirigen a tipos de juegos, dada la necesidad de abarcar el amplio espectro lúdico que ofrecen las culturas. Desde luego este modelo carecerá siempre de validez interna, pues se limita la descripción. Renson y Smulders (1978-1981)¹⁷³ proponen la siguiente, que presentamos reducida a los apartados más generales y que está en uso como modelo para la recopilación de documentación lúdica en la Unión Europea:

- 1) Juegos de pelota.
- 2) Juegos de bolas.
- 3) Juegos de animales.
- 4) Juegos de tiro y puntería.
- 5) Juegos de lucha.
- 6) Juegos de locomoción.
- 7) Juegos de lanzamiento.
- 8) Juegos de entretenimiento (sociedad).

Tras la muestra de algunas clasificaciones con utilidad para el desarrollo de programas, se constata que la función de éstas no es otra que la sistematización, pues sus criterios se transforman de manera operativa; de ellas, y de otras, podremos valernos para organizar juegos y completar actividades.

173. Renson, R. "La tradition en action: La centrale flamande des jeux populaires traditionnels". *Actas del Seminario sobre juegos tradicionales*. Direcção-Geral dos Desportos. Vila Real (Portugal) 7-10 noviembre 1988, p.13.

Capítulo IV. La práctica del juego motor y sus tipos de juegos

La práctica representa la validación de la teoría. El juego motor utiliza un conjunto de modelos que pretenden desarrollar aspectos de la motricidad y que constituyen verdaderos mediadores para sus fines. Los juegos poseen numerosos recursos que iremos abordando en este apartado y enmarcándolos respecto a su relación con el desarrollo psicomotor, la organización simbólica y social, así como los tipos de juegos comunes en el mundo de la educación física. Además, la práctica del juego contiene también modelos didácticos con los que responder a cómo organizar procesos de aprendizaje y enseñanza.

1. Los tipos de juegos motores y su aplicación. Los campos de conocimiento y práctica de los juegos motores

Los juegos motores cumplen diversas funciones: desarrollo, adaptación y comunicación. Podemos decir que los juegos motores responden, en primer lugar y cronológicamente, a la necesidad de desarrollo físico y motor; además de un conjunto más amplio de aspectos que comporta la conducta humana en las primeras edades; más tarde, el juego motor utiliza la acción motriz y sus contextos para adaptarse mejor a las relaciones entre las personas y emplear y comprender los significados de las cosas. Por ello, la Educación Física se ha servido del juego como un gran medio para alcanzar sus objetivos, que hemos de situar en el fomento del desarrollo físico y motor y las aptitudes y actitudes que le acompañan, como son el aprendizaje de habilidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales.

El largo proceso de aprendizaje y desarrollo que supone la vida está marcado por muchas formas de concebir y vivir los juegos; seguidamente, expondremos los modelos más característicos.

La profundización en el conocimiento y práctica del juego configura campos u orientaciones para el desarrollo de modelos de juegos; de esta manera, la educación física ha ido configurando formas características, capaces de cumplir objetivos concretos en la práctica. Son cinco los campos principales que podemos distinguir: A) *educación*, pues los juegos se utilizan en la escuela para favorecer el desarrollo infantil y de los jóvenes, sirven como medios para organizar la enseñanza y se ajustan, según su empleo, a variables didácticas; B) *enculturación*, porque los juegos tradicionales son modelos que ayudan al aprendizaje de la propia cultura, sus pautas de comporta-

miento y valores que les dan sentido; C. *iniciación deportiva*, porque el juego posee una frontera, a veces muy difusa, compartida con el deporte, en la medida que sus modelos contienen habilidades motrices específicas y algún tipo de organización para la acción, o acciones; D. *recreación*, ya que los juegos sirven al ser humano de manera múltiple, cumpliendo funciones de organización del ocio y aportando un modelo placentero, renovador e integrador; E. *dinámica de grupo*, porque el juego potencia los mecanismos de interacción, ya que se trata de una situación "simulada", sin mayor importancia, en la que se pueden vivir experiencias nuevas y divertidas, y que favorece el aumento de las relaciones y su calidad.

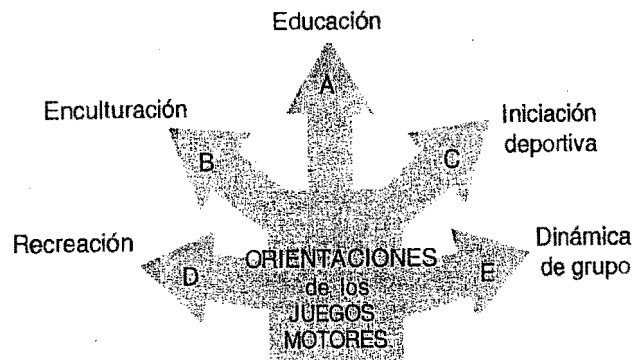


Figura 19: Orientaciones de los juegos motores.

A continuación, apuntaremos los modelos de juegos motores que se derivan de cada una de las orientaciones que postulamos y con las cuales pretendemos justificar las aplicaciones prácticas de los juegos que las concepciones teóricas y la misma cultura han señalado y construido, respectivamente. Por tanto, mencionaremos todos los tipos de juegos motores que reconocemos, en la actualidad, y acompañados de ejemplos en la práctica.

La orientación pedagógica de los juegos ha sido y es la dirección más evidente de organización del ludismo infantil. El juego motor es utilizado para enseñar en muchas culturas de menor evolución de manera intuitiva²⁶¹, pero, cuando su sociedad se lo demanda, también se convierte en un modelo sistemático para conseguir los mismo fines. Distintos modelos de juegos surgen de esta concepción pedagógica del

261. Véase el ejemplo de los niños *gomeritas*, que eran enseñados por sus padres a esquivar pelotas de barro, en primer lugar, para, poco a poco, ir introduciéndoles objetos más parecidos a las armas arrojadas. En Fr. Juan de Abreu Galindo (1602). *Historia de la conquista de las siete islas de Canaria*. Edición crítica de Ciuranesco. Goya. Santa Cruz de Tenerife. 1977, p. 74.

juego; todos ellos, tiene en común las intenciones educativas que se promueven, de manera que cada modelo alude a aspectos del desarrollo y métodos para organizar y hacer posible la concreción de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

EDUCACIÓN

Juegos para la función psicomotriz, juegos simbólicos de fantasía, juegos de imitación, juegos de representación, juegos simbólicos con reglas, juegos de reglas, juegos cooperativos, juegos deportivos, juegos alternativos, grandes juegos, juegos en la naturaleza

Juegos didácticos

Figura 20: Tipos de juegos en la enseñanza.

En cuanto a la perspectiva de la enculturación, los juegos motores tienen su modelo por excelencia en los juegos tradicionales, los cuales poseen distintas versiones, atendiendo al símbolo o a la regla, o ambas a la vez. Además, puede ser útil la clasificación de juegos tradicionales infantiles y de adultos, pues indican dos tipos muy característicos. Algunos juegos de adultos pueden ser practicados por los niños, aunque algo adaptados, existiendo incluso versiones de juegos tradicionales de muchachos; también es posible utilizar juegos infantiles para ser practicados por adultos, pero solamente parecen ser aceptados por éstos en un ambiente de recreación (animación en playa, montaña, jornada festiva, etc.).

ENCULTURACIÓN

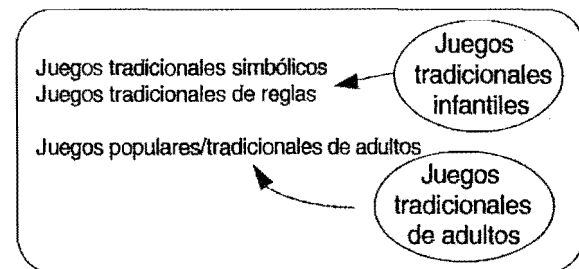


Figura 21: Tipos de juegos vinculados a la tradición.

La orientación de los juegos motores dirigida al campo de la iniciación deportiva es, sobre todo, una realidad cultural. Por tanto, hemos de centrar el problema en reconocer cómo son las distintas versiones de juegos motores que se presentan, y manejarlos según las necesidades e intenciones educativas. Además, es igualmente necesario conocer sus semejanzas y diferencias con el deporte, porque contienen elementos estructurales equivalentes, o muy próximos.

INICIACIÓN DEPORTIVA

Juegos deportivos, predeportes, minideportes, juegos modificados

Figura 22: Tipos de juegos utilizados en la iniciación deportiva.

Otro campo más de aplicación de los juegos motores es la recreación, cuyos juegos se construyen bajo un denominador común: la diversión y el entretenimiento. Por tanto, los modelos que muestra esta orientación de los juegos son de una elevada motivación; de manera que, si esta premisa no la cumpliera, no podría ser considerado en este apartado.

RECREACIÓN

Juegos cooperativos, juegos alternativos, juegos de animación, juegos de roles, juegos en la naturaleza, juegos acuáticos

Figura 23: Tipos de juegos empleados en la recreación.

Los modelos a que dan lugar los juegos orientados a la dinámica de grupo no tienen como primer objetivo su contenido motor, pero son una buena fuente para conseguir objetivos relacionados con la autoafirmación y la interacción. Son juegos motores que, cada vez más, se abren paso en las sesiones de educación física.

DINÁMICA DE GRUPO

Juegos de presentación, juegos de conocimiento, juegos de afirmación, juegos de confianza, juegos de comunicación, juegos de cooperación, juegos de resolución de conflictos

Figura 22: Tipos de juegos utilizados en las dinámicas de grupos.

Finalmente, hemos dejado fuera de esta clasificación un modelo de juego, denominado *forma jugada*, que no es un juego completo sino un cuasi-juego. Es utilizado en la educación, la iniciación deportiva, la recreación y la dinámica de grupos; por tanto, resulta ser un gran recurso a través del cual conseguir objetivos. La *forma jugada* es una organización de juego que está supeditada a intenciones didácticas, ya que pretende introducir a los jugadores en una dinámica de participación, conteniendo un gran componente de motivación; también puede tener su razón en la adaptación de

alguna situación, normalmente simplificada, que se pretende aprender, como ocurre en el empleo de muchas prácticas de iniciación deportiva, lo que se alcanza estableciendo un logro que se ha de conseguir en la realización de un ejercicio. Se trata entonces de un cuasi-juego en la medida de que la forma jugada no aspira a ser un juego, ni es una estructura estable ya que se adapta a la situación. Una forma jugada puede ser un breve juego de animación, como *pisar y que no te pisen*, o bien, puede ser una situación en la que dos jugadores han de capturar un balón que está alejado en el suelo y botarlo para llegar a un espacio consiguiendo mantener al adversario tras su espalda. Por tanto, las *formas jugadas* son verdaderos cuasi-juegos, porque no concitan el conjunto de las condiciones que caracterizan a un juego (completo, sin interrupciones, los protagonistas son los jugadores, objetivos propios) sino que se supeditan a las intenciones de quien los dirige y propone, a sí como a unos objetivos ajenos al juego.

1.1. Juegos motores y desarrollo psicomotor

Al principio, el juego motor tiene la misión principal de dar a conocer el propio cuerpo y el medio en el que se desenvuelve; ello significa movimiento constante, así como organización de medios para hacerlo posible, porque es la manera como acercarse al mundo. El juego siempre ha guardado un espacio en cualquier planteamiento de desarrollo psicomotor, ya que éste es uno de los medios recurrentes para ajustarse y adaptarse a los cambios producidos con el tiempo en la conducta motriz que se reflejan en la interacción del organismo con el medio (Wickstrom, 1990:17)²⁶².

Para comprobar si el juego es capaz de favorecer el desarrollo físico y motor, confrontaremos las opiniones de algunos autores y sus propuestas para acometerlo, comentando, al final, si ello es factible.

Singer (1972)²⁶³ propone para el dominio psicomotor las siguientes conductas:

- 1) Manipulación, movilización y toma de contacto con objetos.
- 2) Control del cuerpo u objetos, como se manifiesta en situaciones equilibratorias.
- 3) Movilización y control del cuerpo o de sus diversas partes en el espacio o en una secuencia de acciones o condiciones que puedan predecirse o no.
- 4) Secuencia de movimientos apropiados tanto en la forma como en su realización en diversas situaciones de mayor o menor grado de incertidumbre.

262. Wickstrom, R.L. (1990) define *desarrollo motor* en *Patrones motores básicos*. Alianza Deporte y Consejo Superior de Deportes. Madrid.

263. Singer, R.N. (1972). *The psychomotor domain: movement behavior*. Lea and Febiger. Philadelphia. Cit. por Ruiz Pérez (1987) en *Desarrollo Motor y actividades físicas*. Gymnos. Madrid, p. 22.

DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD A TRAVÉS DEL JUEGO

**Materiales convencionales
y no convencionales
como recursos
metodológicos**



Ruiz Juan, Francisco y Ma. Elena García Montes (2001), "Diversas clasificaciones respecto al juego" y "El juego motor", en *Desarrollo de la motricidad a través del juego. Materiales convencionales como recursos metodológicos*, Madrid, Gymnos, pp. 87-90 y 90-98.

EDITORIAL
GYMNOS

Francisco Ruiz Juan
M^a Elena García Montes

132

4. DIVERSAS CLASIFICACIONES RESPECTO AL JUEGO

Cualquier clasificación que se pretenda realizar está cargada de una gran controversia, pero ésta se acentúa mucho más cuando lo que pretendemos clasificar son los juegos. Algo tan amplio y complejo, como es el juego, genera una gran dificultad cuando pretendemos estructurarlo y meterlo dentro de unas casillas para elaborar una clasificación.

Dependiendo del autor (no sería muy exagerado decir que existen tantas clasificaciones como autores, o bien que dos autores nunca realizan la misma clasificación) y sobre todo desde el punto de vista que se tome como referente, encontraremos un sin fin de clasificaciones del juego.

Nuestra intención no es realizar una clasificación similar a las ya existentes, porque entraríamos en la dinámica del reduccionismo que aquí estamos planteado, si no tratar de contextualizar el tipo de juego al que a partir de estos momentos vamos a hacer referencia: el juego motor, más concretamente, el juego motor dentro de las etapas educativas de Infantil y Primaria. Por ello, haremos una breve exposición de aquellas que nos parecen más relevantes, y que mayor incidencia tienen en nuestro marco, el educativo, ya que lo consideramos necesario para que podamos tener una idea global de la importancia y la potencialidad educativa del juego.

Una breve historia de las clasificaciones de los juegos, en función de las corrientes de pensamiento relacionadas con el mundo de la Educación Física, la podemos encontrar en Navarro (1998). Así, y por orden cronológico, muestra las clasificaciones realizadas por Groos, Querat, Stern, Bülher, Piaget, Caillois, Dobler y Dobler. Igualmente, propone otras clasificaciones de juegos aptas para diversas utilidades en función de la dinámica de grupo, de la participación y comunicación, de la complejidad de la tarea y de la progresión de la situación motriz, de la etapa evolutiva y de la situación motriz. Finaliza su exposición haciendo referencia a las distintas formas de presentación de los juegos en Educación Física: formas jugadas, juegos tradicionales/populares, juego predeportivos y juegos recreativos.

Omecaña y Ruiz (1999), indican que la dinámica que se establece en la actividad lúdica depende de la estructura de meta en el planteamiento del juego distinguiendo: juegos con estructura de meta individualizada, de competición y de cooperación. Aunque de la combinación de estas tres estructuras pueden surgir los juegos de cooperación intragrupal con competición entre grupos, el juego paradójico y los juegos de resolución.

Por su parte, Velázquez (1996) realiza una clasificación de los juegos en función del grado de competición existente en los mismos, de ahí que efectúe dos grandes bloques: los juegos competitivos y los no competitivos. Entre éstos últimos distingue: los juegos de cambio de rol (reversible e irreversible), juegos cooperativos (de objetivo cuantificable -con tanteo y sin tanteo- y de objetivo cualificable -de imitación, de vértigo, de mantener un objeto en movimiento, juegos rítmicos-). Además, añade un tercer grupo el de los juegos paradójicos (juegos competitivos sin competición y juegos competitivos modificados).

La clasificación que presenta Moreno Palos (1993) es muy restrictiva ya que está basada en los juegos y deportes tradicionales, indicando que el gran número y variedad de juegos y deportes tradicionales que existen en España hace que las clasificaciones al uso, que existen en el campo deportivo, se muestren claramente insuficiente para clasificarlos y ordenarlos adecuadamente. Nos indica la única clasificación existente sobre los juegos y deportes tradicionales en España, realizada por García Serrano (1974), la clasificación tipológica de Renson y Smulders (1978, 1981) y así como la propia establecida para la realización del "Catálogo de juegos y deportes tradicionales existentes en España" (CSD, 1991).

Moreno Murcia (1999) nos presenta las clasificaciones del juego motor que realizan autores como Guy Jacquin (juegos de proeza en solitario, de imitación exacta, de imitación ficticia, de proeza en grupo y juegos colectivos descendentes, colectivos ascendentes y grandes colectivos), Piaget (sensomotores, simbólicos, y de reglas), Jean Chateau (no reglados -funcionales, hedonísticos, con los nuevos, de destrucción- y reglados -de imitación, de construcción y de regla arbitraria-), Bryant Cratty y la propuesta final de Moreno y Rodríguez (juegos de coordinación motriz -de coordinación general y segmentaria- y de estructuración perceptiva -mejoran el esquema corporal, de lateralidad, de estructuración espacio-temporal, de percepción espacio-visual, de percepción ritmico-temporal, de percepción táctil, gustativa, olfativa, auditiva y visual y de organización perceptiva-).

Pues bien, nuestro interés no es otro que el terreno educativo y más concretamente la labor que hay que realizar dentro del primer tiempo pedagógico con los niños en las escuelas. De ahí que las anteriores clasificaciones no nos sirvan más que para tener un mero referente y nos decantemos por analizar, con un poco de más profundidad, un gran bloque de juegos, aquellos que hay que desarrollar en este contexto en el que se circunscribe la presente obra, los juegos motores.

Para ello, recurrimos a lo que se pone de manifiesto en las orientaciones didácticas que, sobre el área de Educación Física, se realizan en los documentos elaborado por el MEC (1992: 105-106). Los juegos motores son una forma organizada de la actividad motriz, tanto reglada como espontánea, que tienen una evolución a lo largo de la etapa de Educación Primaria, yendo desde las formas más espontáneas a las más regladas y especializadas. De esta manera, serán desarrollados juegos de:

- ▶ *Cooperación y cooperación/oposición.* La función de estos juegos es el aprendizaje de estrategias de cooperación y cooperación/oposición (defensa y ataque) que son la mayoría de los juegos de equipo.
- ▶ *Destreza y de adaptación.* La función principal es la de que adquieran, perfeccionen o apliquen determinadas destrezas o habilidades en situaciones de juego.
- ▶ *Iniciación a habilidades deportivas.* Entrarían los juegos adaptados para la iniciación en habilidades deportivas y en deportes concretos. Es una forma didáctica de la iniciación deportiva donde el deporte se transforma, mediante adaptaciones de su reglamento, en juegos más sencillos que progresivamente se van acercando más a la situación habitual de juego. Las actividades de enseñanza tenderán a ampliar los conocimientos del alumno en la gama más amplia de deportes de manera que pueda elegir, no en función del peso social de cada uno de ellos, sino en función de sus aptitudes e intereses. En esta etapa ha de primar la diversificación sobre la profundidad en tipos de actividades deportivas.
- ▶ *Tradicional y autóctonos.* En ellos, la función primordial es tener un acervo común de juegos que forman parte de su patrimonio cultural.

- ▶ *Simulación.* Con ellos se trata de que los alumnos reproduzcan situaciones concretas de su vida, de su entorno natural, social y cultural. El objetivo es que los alumnos se identifiquen con personajes, asuman esquemas de comportamientos que ellos interpretan en dichos personajes. Otras veces se pretende que a través de los personajes, que libremente creen, puedan expresar con su cuerpo, movimiento y gestos sus sentimientos internos, consiguiendo la liberación de sus propios conflictos.
- ▶ *En el campo.* Estos juegos tienen el objetivo primordial de crear situaciones y medios nuevos y perceptivamente ricos para que los alumnos adapten sus movimientos y conductas motrices. Estos espacios nuevos enriquecen y consolidan los esquemas de las habilidades y destrezas motrices, así como van desarrollando su autonomía y su seguridad.

5. EL JUEGO MOTOR

Jugar es una actividad inherente y fundamental en la vida de un ser humano, siendo el juego, en cada etapa evolutiva, diferente y acorde con las características y situaciones propias por las que atraviesa el individuo. En este sentido, Navarro (1998) manifiesta que, aunque sea un fenómeno que acompañe al hombre durante toda la vida, no va a mostrar siempre éste el mismo comportamiento ni los mismos intereses ante él. De esta forma, es posible encontrar una serie de juegos en los que, durante toda la vida, es posible deleitarse con ellos por aquella razón trivial de que el juego no tiene edad. Ahora bien, existen unos parámetros que, en función de la etapa evolutiva del sujeto en la que nos encontramos, limitarán y determinarán éstos. Estos criterios, que diferencian a las distintas etapas evolutivas, son: el tipo de juego, los intereses del juego, el ritmo de juego y las reglas.

Precisamente sobre este último aspecto, Lasierra y Lavega (1997: 24-26), basándose en trabajos realizados por autores como Piaget, Parlebas, Blázquez, Erikson, Le Boulch, Vayer, Linaza y Maldonado, sobre la adquisición de las reglas de los juegos tradicionales por los niños, indican que los sujetos atraviesan una serie de períodos lúdicos que deben ser tenidos en cuenta y que son:

- ▶ *Período de ludoegocentrismo* (hasta los 6 años). El niño empieza realizando juegos muy sencillos, basados principalmente en la reiterada manipulación simple del móvil.
- ▶ *Período de coordinación y cooperación ludomotriz* (de 6 a 12 años). Los sujetos inician una paulatina coordinación práxica gracias a que empieza a tolerarse un sistema simple de reglas. A partir de estos momentos comienzan a organizar sus actuaciones en torno a un móvil u otra persona, dejando de centrar su atención sobre su cuerpo.

- ▶ *Período de establecimiento y desarrollo del acuerdo ludomotor (a partir de 12 años). Las reglas son entendidas como un pacto grupal complicándose de forma progresiva hasta llegar a formar situaciones motrices más complejas.*

Numerosos psicólogos y pedagogos han estudiado la evolución del juego de acuerdo con los intereses de los mismos y su evolución, pero es Piaget quien describe con gran precisión los tres periodos del juego (figura 1):

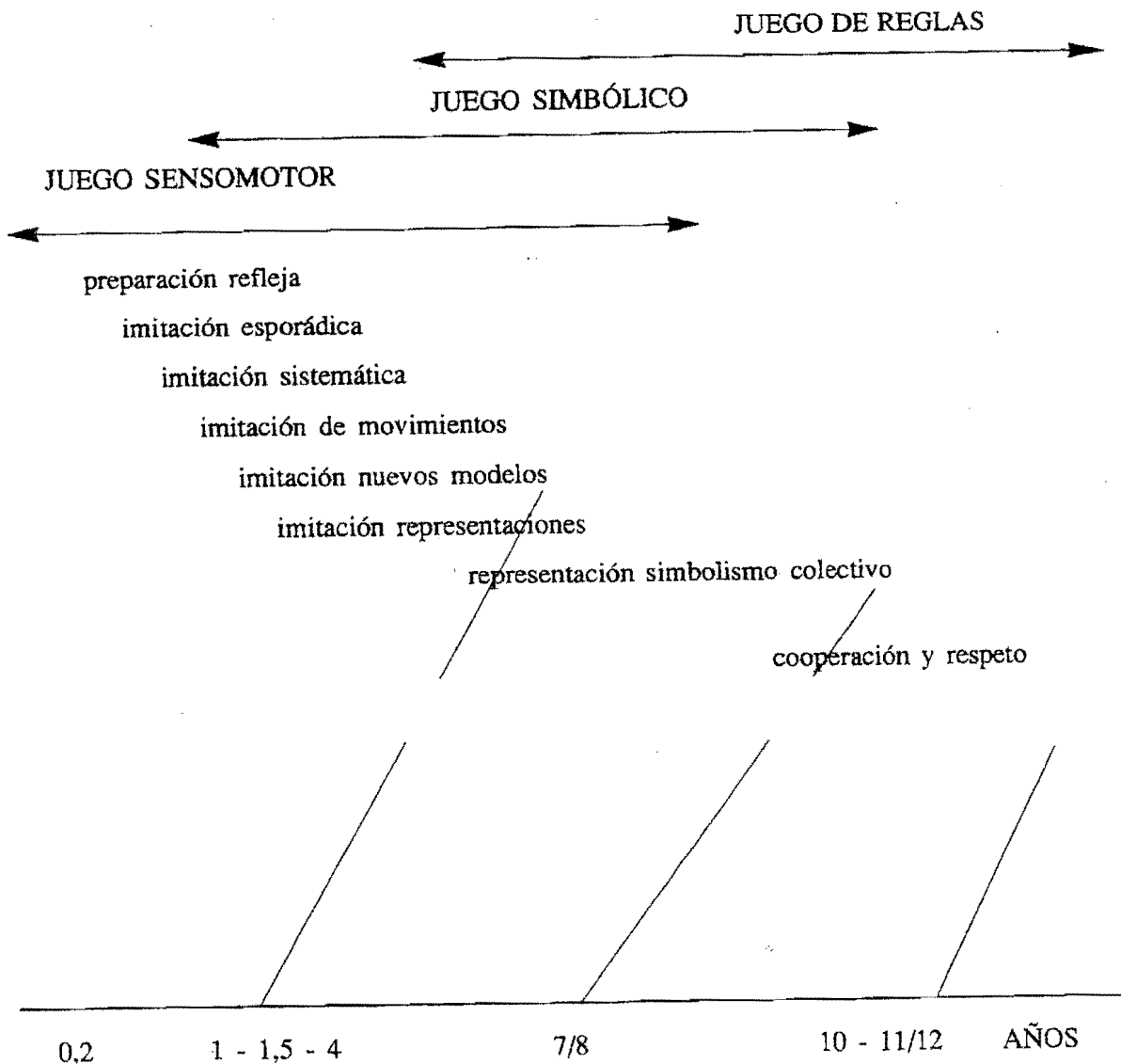


Figura 1. *Periodos de juego según Piaget. Tomado de Navarro (1998:650)*

- ▶ *El juego senso-motor o funcional.* Se implica a los sistemas de movimiento y de percepción de una manera coordinada entre sí, y constituye cualquier conducta elemental susceptible de ser repetida y de ser aplicada a nuevas situaciones. En esta fase cada movimiento se modifica desde el punto de vista en el cual se realiza en cada instante, sufriendose modificaciones y situaciones nuevas de adaptación. Así en esta fase los intereses de los niños pasan por la constante repetición de movimientos o acciones de juego, mediante los cuales crean esquemas mentales de actuación.
- ▶ *El juego simbólico.* Se caracteriza por la utilización de símbolos por parte del niño que son identificados por el mismo y que por tanto le asignan un significado particular. Esta interpretación simbólica hace que el niño defienda su realidad y entre en un juego fantástico donde la fantasía infantil cobra su máximo relieve. Las acciones principales que realizan los niños son la mímica, la fantasía simbólica, donde el niño crea una situación fantaseada sobre un hecho real, y la simbolización, en la que, a diferencia de la fantasía simbólica, se representa o imagina un objeto ausente.
- ▶ *El juego de reglas.* Surge de la necesidad del juego colectivo y consta de una serie de reglas que se adaptan al contexto socio-cultural donde se desenvuelve el juego y a las características de los participantes. Para Piaget existen dos grandes periodos o estadios. El primero, "*práctica de la regla*", que lo subdivide a su vez en cuatro estadios: motor, egocéntrico, cooperación naciente y codificación de las reglas. El segundo, "*conciencia de la regla*", lo subdivide en tres estadios: individual, imitación de las reglas y derecho.

Esta clasificación de los juegos, que Piaget propone, es muy interesante como esquema teórico que relaciona el juego y el desarrollo cognitivo, brindándonos sugerencias explicativas para comprender la actuación de los niños dentro de los juegos, pero no es muy práctica para analizar la relación entre el juego, el desarrollo y el aprendizaje.

Para finalizar, indicar que "*el comportamiento de juego es un proceso continuado solapado por etapas, que paulatinamente son más perceptibles y que, a partir de la adquisición de una madura y verdadera conciencia de juego, se puede ver alterado hacia cualquier estereotipo de juego*" (Navarro, 1998: 649).

En base a lo anteriormente expuesto, y como consecuencia de que las características físicas de los niños son diferentes en los etapas de Educación Infantil y de Primaria, trataremos, a continuación, de profundizar y concretar algo más sobre el juego motor en estas etapas educativas por separado.

5.1. EL JUEGO MOTOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

"La propia inmadurez orgánica, neurofisiológica y psicomotor del niño pequeño debe ser considerada como un factor importante a la hora de caracterizar el tramo educativo que nos ocupa y de pensar en la filosofía educativa que nos anima. El niño pequeño necesita más que ningún otro desarrollo, el de su propio cuerpo, como fundamento de su crecimiento y como dominio de su propia situación en este mundo... Los retos psicomotores, tanto los referidos a los movimientos gruesos como los referidos a la motricidad fina, deben encontrar en la actividad del aula y del centro un continuo estímulo, para que los niños y niñas los perciban como naturales y fáciles" (Ortega, 1992: 14).

Como hemos podido comprobar a lo largo de lo que llevamos de capítulo, realizar una definición de juego es algo difícil y que genera un alto grado de complejidad, más aún cuando encontramos muchas cosas que son juego, cuando no es considerado como tal, y muchos juegos que son considerados como tales no lo son en realidad. Esta situación se acentúa mucho más en esta etapa educativa, por las características propias de los elementos a los van destinados: los niños menores de seis años. Veamos a continuación algunas consideraciones que, bajo nuestro punto de vista y teniendo como referente lo expuesto por esta misma autora, deben regir el juego en Educación Infantil para que pueda contribuir al pleno desarrollo de nuestros alumnos. Para ello no podemos perder de vista que el objetivo primordial es la construcción de la identidad de los niños y la consecución de la propia autonomía personal. Así, el juego motor:

- ▶ Es un comportamiento en sí mismo en el que el uso de los objetos y las acciones no tiene un objetivo obligatorio para el niño, aunque puede obligarse a cumplir unas pautas y normas.
- ▶ Es un factor de desarrollo a través del cual se ejercita la libertad de elección y de ejecución de actividades espontáneas proporcionando la dimensión de ser libre, activo y seguro.
- ▶ Es una actividad natural que la realizan todos los animales superiores.
- ▶ Es necesario para que el niño continúe con los aprendizajes acerca de su propia concepción de sí mismo como ser físico en un entorno concreto.
- ▶ Permite que el niño perciba el progreso en su dominio del espacio de tal forma que pueda hacerse autónomo y libre en sus desplazamientos.
- ▶ Modela y regula la capacidad perceptiva del niño.
- ▶ Incide en el desarrollo de la incipiente capacidad representativa y mental siendo una de las formas en las que se despliega la función simbólica.
- ▶ Es una forma concreta de que los niños comiencen a comprender las reglas que prescriben las actividades y los procesos humanos.
- ▶ Nace de la realidad que rodea al niño tomando sus elementos y nunca se aleja de ella más que lo preciso para volver a ella de nuevo, recrearla y enriquecerla.

- ▶ Pueden ser muy serios, en el sentido de exigir y provocar actitudes rigurosas en los niños, sin que por ello dejen de ser juegos.
- ▶ Siempre se debe hacer algo que tenga interés y significado para el niño, si no es así, se pierde el interés y deja de tener significado y muere como tal.
- ▶ Debe estar compuesto de un alto grado de motivación para que sea una herramienta de crecimiento y desarrollo personal.
- ▶ Debe poseer la fuerza necesaria para que el niño se implique como cosa propia y subjetiva.
- ▶ Tiene que proporcionar una gama de sensaciones y emociones personales que resulten beneficiosas ya que es la actividad placentera por excelencia.

A pesar de todo lo anteriormente relatado, el juego se encuentra, aunque cada vez menos, con algunas dificultades de cierta importancia para generalizarse como método de aprendizaje escolar ya que ha sido visto como un elemento un tanto extraño dentro de la escuela y en dura pugna con la cultura escolar. De todas formas, con la legislación actual, analizada en el punto tercero de este capítulo, podemos comprobar como se ha dado un paso cualitativo y cuantitativo muy importante como consecuencia de la apertura del currículum oficial. Esto permite que sean los propios centros, y los propios docentes, los que tomen decisiones curriculares para convertir la labor educativa en algo activo de tal forma que se genere de sentido lo que se tiene que enseñar y cómo hacerlo.

Moreno Murcia (1999: 89) nos llama la atención sobre que *"no podemos perder de vista que el desarrollo motor no es algo dissociado del resto de las dimensiones del desarrollo infantil, sino más bien algo conjunto, donde se entremezclan las mejoras motrices con las socio-afectivas de forma directa y continua. Toda esta interrelación existente entre el juego y el desarrollo motor provoca que el niño que participa en él, conquiste su propio cuerpo y el mundo exterior. A través de ello se consigue (Garaigordobil, 1990):*

- ▶ El descubrimiento de nuevas sensaciones.
- ▶ La mejora en la coordinación de los movimientos de su cuerpo.
- ▶ Estructuración de la representación mental del esquema corporal.
- ▶ Exploración de sus nuevas posibilidades sensoriales y motoras.
- ▶ Descubrimiento de sí mismo en el origen de las modificaciones materiales que provoca.
- ▶ Conquista del mundo exterior.

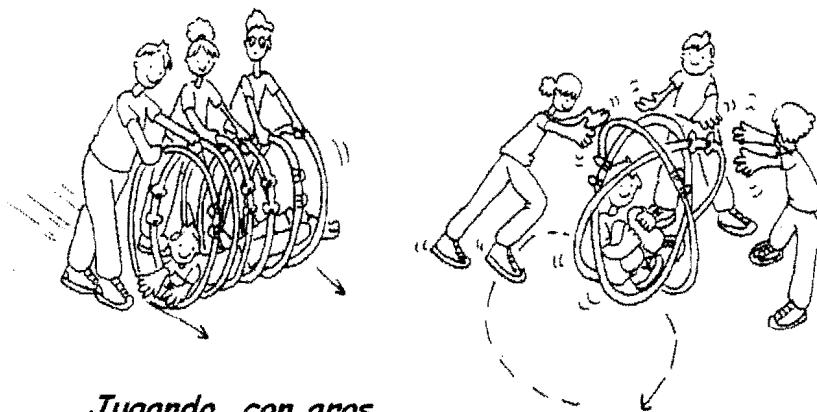
El juego en la etapa infantil es un buen instrumento de aprendizaje alternativo a otro tipo de actividades más específicamente escolares han fracasado, muchas veces, por carecer de sentido para los niños que tienen que realizarlas. Para que esto no se produzca, los juegos no pueden ser planteados de forma general ni al margen de los estilos de comprensión y representación propios de la cultura en la que viven los niños, de ahí que se haya que tener en cuenta las prácticas sociales y

las formas simbólicas propias de cada contexto cultural. En este sentido, tal y como manifiesta Lozano (1992), al ser el juego una práctica social habitual en cualquier cultura, constituye un formato muy adecuado para el aprendizaje. Quizás ésta es la razón que ha asegurado su pervivencia casi inalterable a lo largo de generaciones y generaciones.

Por otro lado, el juego resulta ser una forma idónea de globalización y contextualización del aprendizaje, sobre todo en esta etapa educativa. Los contenidos a aprender se deben presentar inscritos, en la mayor medida de lo posible, en la práctica que es habitual en la cultura en la que viven, de tal forma que pueda llegar a ser una determinada manera de interpretar la realidad y de intervenir en ella. De esta forma, conseguiremos que se aprenda a través de situaciones siempre significativas para quienes participan en la actividad. Es decir, el juego facilitará el acceso significativo y funcional a todo tipo de conocimientos a quienes participan en él.

En resumen, *"el juego reúne todas las condiciones para que los niños y niñas puedan realizar aprendizajes significativos y funcionales, interesantes para ellos y convenientes para el desarrollo de las capacidades que necesitan para integrarse en la vida social. Además, la forma de aprender será progresiva y continua, evitando así a los niños el tener que dar esos "saltos en el vacío" que les resultan siempre difíciles de superar y que condenan a muchos al fracaso escolar"* (Lozano, 1992: 49).

Para poder llevar a cabo todo este planteamiento, del juego como actividad de aprendizaje, se requiere de un cambio en la forma de intervención a la que los profesores ha estado acostumbrados y de concepción de la propia Educación Infantil (figura 2). El profesor puede, y en ocasiones debe, intervenir en el juego para canalizarlo mejor hacia los objetivos pretendidos, pero siempre sin alterar el sentido que los propios niños dan a la actividad, para que ésta no pierda su potencialidad educativa. Su integración será de forma interactiva, como un jugador más, aunque se trate de un jugador "diferente" y que juega con otras intenciones. La relación del profesor con los niños será siempre asimétrica (Ortega, 1992).



Jugando con aros

La Educación Infantil

es educación	no sólo enseñanza
es desarrollo	no sólo aprendizaje
es comunicación	no sólo instrucción
es convivencia	no sólo rendimiento
es afectividad	no sólo conocimiento
es progreso	no sólo logro
es interacción	no sólo acción
es actividad	no recepción pasiva
es juego	no sólo trabajo planificado

Figura 2. Concepción de la Educación Infantil, según Ortega (1992)

5.2. EL JUEGO MOTOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En el real Decreto 1344/1991 se fija, como una de las premisas básicas de la enseñanza de la Educación Física en Educación Primaria, *promover y facilitar que cada alumno llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal, ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás. Si tenemos en consideración todos los aspectos abordados en los puntos anteriores de este capítulo, podemos comprobar como el juego, y más concretamente el juego motor, contribuye directamente al logro de estos fines educativos.*

El enorme potencial educativo que posee el juego motor lo recogen Omecaña y Ruiz (1999: 37) cuando manifiestan que la actividad lúdica se convierte en un medio insustituible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se debe producir en el transcurso de las clases en Educación Física de Educación Primaria, ya que:

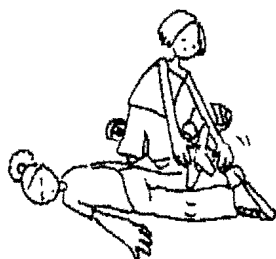
- ▶ Ofrece multitud de experiencias motrices.
- ▶ Representa una situación contextualizada de aprendizaje.
- ▶ Representa una forma espontánea de acercamiento del niño a su entorno.
- ▶ Responde al principio de globalidad.
- ▶ Abre caminos en la búsqueda de soluciones creativas.
- ▶ Suscita situaciones de interacción social.

En esta etapa educativa se recomienda una didáctica basada en el juego motor por dos motivos básicamente. Por un lado, por ser ésta la más indicada para el desarrollo del enfoque globalizador que debe regir en Educación Primaria y, por otro, al ser el juego una actividad imprescindible para el adecuado y correcto desarrollo físico, psíquico y social de los alumnos. Algunas de estas características, por las que se considera el juego motor en sí, en su propio proceso, como una actividad educadora y adecuada para un aprendizaje significativo, las podemos encontrar en la orientaciones didácticas que elaboró el MEC (1992: 87-89) para el área de Educación Física:

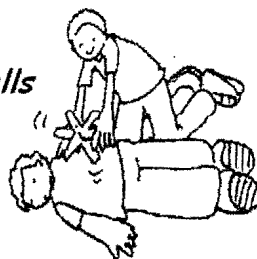
- ▶ Es una realidad natural y espontánea, que reporta al alumno un placer y una satisfacción.
- ▶ El esfuerzo y la responsabilidad no están ausentes de algunos juegos, ya que el propio alumno se lo impone como exigencias de la propia dinámica del juego, en el que están implicados e integrados.
- ▶ El juego motor, tanto libre como dirigido, en una de las actividades motrices que posibilita y ofrece una interacción que es esencial para que se produzcan aprendizajes significativos.
- ▶ Ayuda a desarrollar las capacidades físicas y las habilidades y destrezas básicas.
- ▶ Permite un desarrollo de la capacidad de adaptación al tener que adecuarse, el que participa en él, a situaciones, problemas,... así como a normas y reglas a convenir y aceptar con otros.
- ▶ Es un gran medio de aprendizaje natural, espontáneo y, otras veces, programado. El juego se desarrolla en un entorno abierto o cerrado, en un espacio y tiempo concretos, con unos objetos y recursos determinados, así como con unos componentes en plano de igualdad.

Por otro lado, el juego motor es la situación de aprendizaje más natural y amena en estas edades. Frente a la propuesta tradicional de enseñanza por ejercicios, la que se plantea desde aquí, basada en el juego motor, presenta diferentes aportaciones pedagógicas (Figura 3)

Para finalizar, a modo de síntesis, quisiéramos reseñar que *"los juegos son una forma organizada de la actividad motriz, tanto reglada como espontánea. Tienen una evolución, a lo largo de la etapa de Educación Primaria, que va desde las formas más espontáneas, del primer ciclo, a formas más regladas y especializadas del último ciclo, donde tiene un peso específico el concepto cultural del deporte y los juegos pasan a ser deportes jugados"* (MEC, 1992: 105).



Jugando con catchballs



JUEGO	EJERCICIO
Es una actividad motriz contextualizada en la práctica habitual del alumno; su aplicabilidad directa lo hace más significativa.	Es un hecho motor aislado o en condiciones de aplicación descontextualizadas, de ahí que las condiciones de aprendizaje no sean las mismas que las de aplicación.
Motiva por sí mismo la actividad con independencia de los estímulos externos.	Hay que proponer y estimular las actividades desde fuera.
Es el propio alumno el que trata de aportar soluciones a los planteamientos que se realizan.	El alumno se adapta a un modelo externo y trata de reproducirlo, lo que supone una respuesta más elaborada.
Posibilita una mayor interacción entre alumnos, pero la cantidad de información y corrección que puede recibir un alumno es limitada.	Permite una mayor cantidad de interacciones entre los alumnos y el maestro que provoca una mejor corrección y mayor información.
No se persigue realizar una corrección de los movimientos que se producen en el mismo.	Es más fácil corregir y comprobar un aprendizaje, pero cuesta luego más transferirlo a otras situaciones.
El conocimiento de los resultados no se hace de forma analítica, sino que es global y está implícito en el propio juego, es decir, saber si han ganado o no, o si lo hacen bien o mal.	El conocimiento de los resultados es externo y, por lo tanto, le permite una comprobación respecto a parámetros como son los modelos, patrones, o el juicio del maestro.

Figura 3. Diferencias entre la metodología basada en el juego motor y la que utiliza el ejercicio físico (MEC, 1992)

6. BIBLIOGRAFÍA

- Blanchard, K. y Cheska, A. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Callois, R. (1967). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castejón, F.J. (Superv.) (1999). *Juegos populares. Una propuesta práctica para la Educación Física*. Madrid: Pila Teleña.
- Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA 56/92 de 20 de junio de 1992).
- Decreto 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA 56/92 de 20 de junio de 1992).
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea.
- García López, A.; Gutiérrez, F.; Marqués, J. L.; Román, R.; Ruiz Juan, F. y Samper, M. (1998). *Los juegos en la Educación Física de los 6 a los 12 años*. Barcelona: Inde.

El juego



**Debates y aportes
desde la didáctica**

0 a 5 LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS

Ediciones Novedades Educativas

Empezando a jugar...

MARÍA CLOTILDE SARDOU
PABLO CARLOS ZIPEROVICH

El juego es presencia de vida en todo sujeto. ¿Entonces, el que no juega, el que perdió el placer de jugar, ha perdido su espacio de vida? No y sí, vemos la necesidad de recuperar el jugar y el juego en las primeras edades, tanto en el niño como en el adulto. Revitalizarlo a partir de mirar ¿qué?, ¿con qué?, ¿dónde?, ¿para qué jugamos? ¿Cómo construimos los vínculos de intervención con el niño? Desde los límites de la autonomía; entre dependencia e independencia, obligación y libertad, suspender y continuar; donde la decisión oportuna tiene su base en la formación y caudal de experiencias; tanto en el seno familiar como en los/ las profesionales que actúan en la educación inicial.

Yo así no juego más

Si el juego es una carrera
y sólo gana el que llega
Yo así no juego más.

Si por ganar no me importa
que vos te quedes sin torta
yo así no juego más.

Si el juego es una pelea
y sólo gana el que pega
yo así no juego más.

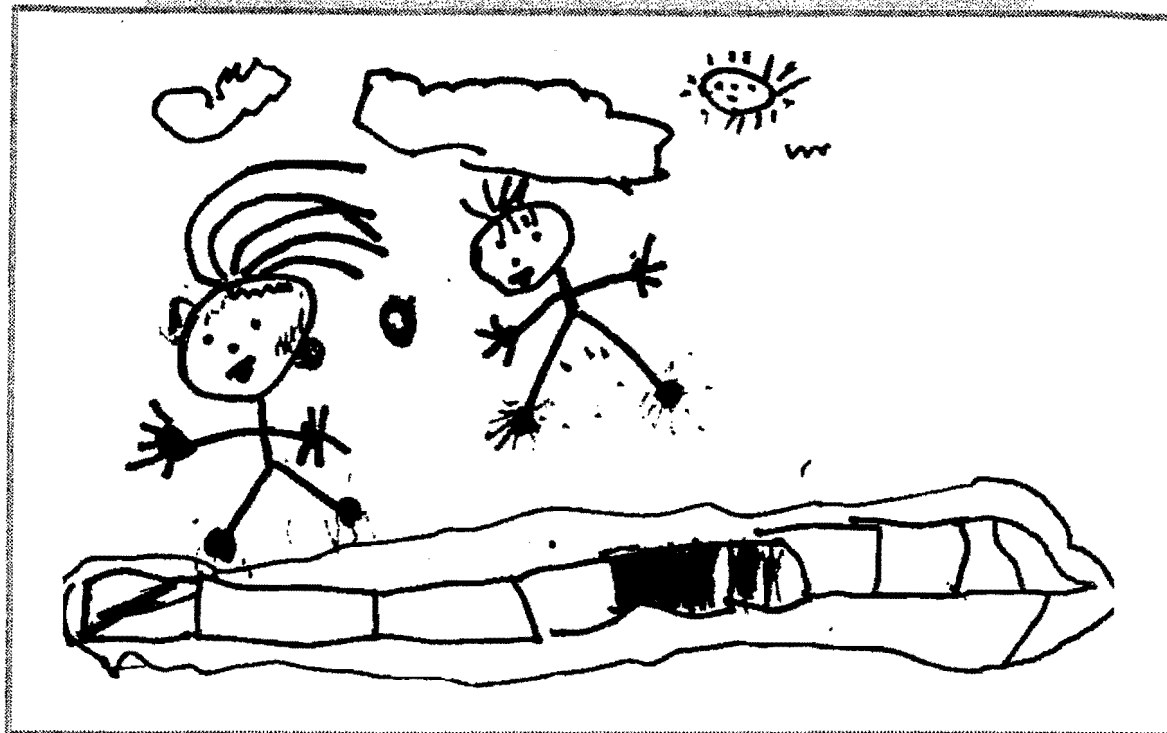
Si estás jugando conmigo
y por ganar te lastimo
yo así no juego más.

Yo sólo quiero jugar
porque me gusta encontrar
la risa que se perdió.

Yo sólo quiero jugar
porque es la forma mejor
de dejar pasar el sol.

No me quieran enseñar
cómo se debe jugar
que al juego lo inventé yo.

*(Anónimo; música Litto Nebbia
y Manuel González Gil)*



Mariana, 5 años, Jardín Manuela Terzaga, La Población, provincia de Córdoba.
 "Asombro, emoción, espacio con todo, tobogán,
 sol, chicos, nubes. Volando su imaginario"

Recuperando el jugar

Para comenzar a hablar de juego en estas edades preferimos correr del "juego" al "jugar". Puede tomarse esto como el primer juego que le proponemos. Correrse nos sugiere un desplazamiento que permita ver qué hay detrás. Abandonar el juego como concepto teórico que cobra vida por sí, objeto de libros, teorías y tratados que a veces dejan muy atrás la particularidad del sujeto que juega.

Correrse al "jugar" es para nosotros recuperar al sujeto con sus intenciones genuinas, explícitas o no. Es retornar con la mirada al sujeto. El jugar remite a él, ¿el jugar de quién?

El juego puede ser clasificado, categorizado, integrar reglas y estrategias educativas, a veces también sistemas ocultos de dominación,

de autoritarismo... "te quedas ahí jugando". Pueden organizarse juegos que nos permitan controlar mejor a nuestros niños, que se entretengan, manteniendo el control sobre ellos sin tener que retarlos tanto. Y en estas edades no destruyan, como tropa depredadora, todo cuanto está a su alcance.

El jugar permite el juego. El niño, sujeto en su entorno, desarrolla en el jugar un modo de comunicación, se relaciona con él mismo, con las cosas y los demás en diversas situaciones, el juego desarrolla estructuras que se van haciendo complejas y permiten jugar de distintos modos, a elección desde las posibilidades del sujeto. El juego es un espacio potencial entre el adentro y el afuera, una zona de experiencia intermedia entre el sujeto y su ambiente.

El concepto "juego" posibilitó atra-

par cierto proceso que él desencadena y ponerle nombre, identificarlo, permitió conocerlo y reconocerlo, determinarlo y construir ciertos límites; gracias a eso contamos hoy con grandes teorías inscriptas en paradigmas que nos ofrecen distintas miradas de este hecho. Estamos seguros de que esto dio una estructura de conocimiento importante en relación con el tema, pero queremos correr nos del espacio teórico y poder interrogar desde el jugar a la teoría. Es decir, mirar jugar, escuchar jugar, sentir jugar; aceptarlo como un hecho particular, preguntar a la teoría y pensar el jugar con sentido para ese sujeto en su contexto.

Jugar es hacer; jugando el niño manipula objetos, descarga energías, reproduce situaciones, resuelve conflictos, en esencia, el jugar es generalmente satisfactorio. También puede el niño al jugar desplazar sus miedos, angustias y problemas; la acción repite en el juego todas las situaciones, esto le permite ejercer un dominio sobre objetos externos a su alcance, hacer activo lo sufrido, cambiar un final, tolerar papeles que le gustan menos o que le están prohibidos y repetir a voluntad lo placentero.

Cuando proponemos mirar el jugar, pensamos en la acción significativa del sujeto, en esa acción que él desata buscando satisfacer sus necesidades.

¿Quién otorga sentido a la acción? El sujeto que juega. Aquí comenzamos nuestra mirada al sujeto, el niño entre los 0 y 5 años. Es indudable que en estas edades son los adultos en

función de los niños los que otorgan sentido a sus acciones y responden desde ese marco a lo que ellos interpretan son las necesidades de éste, entremezcladas con sus propias necesidades, de las cuales no pueden desprenderse.

El juego vive en él, la experiencia de enfrentarse con la complejidad del mundo, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer y con todo lo que no sabe y desea saber frente al mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, sus atractivos. *“Jugar es recortar, para sí mismo, un trocito de mundo, un trocito que comprenderá un amigo, su mamá, papá, hermanito, ruiditos, figuras, objetos, un espacio a ocupar, un tiempo para administrar, riesgos a correr. No podemos prever o medir tales cantidades de aprendizajes, siempre serán superiores a lo que como adultos podamos imaginar o calcular. Acelerar o programar este proceso puede afectarlo, con riesgo de impedirlo o entorpecerlo. Por eso es importante dejar hacer, dejar jugar... Un dejar que no es abandonar; es mirar, asegurar sin interferir, sugerir, ponerse en el lugar del niño.”¹*

No es cierto que el niño no sabe y que es la escuela quien tiene la responsabilidad y el mérito de las primeras enseñanzas. En cambio, los primeros años aparecen como los de más rápido desarrollo; después del nacimiento sucede la explosión con el comienzo de la “denominada edad de la razón”. *«Antes de que entre por primera vez a un aula escolar, las cosas más importantes ya han sucedido. Los aprendizajes más importantes, aquéllos sobre los cuales deberá construirse el conocimiento*

posterior o ya están adquiridos o difícilmente podrán ser recuperados.»² El jugar antes y fuera de la escuela ¿es perder el tiempo? Para nosotros es perderse en el tiempo, es encontrarse con una relación excitante, plena de misterio, magia, descubrimiento, es sentir placer. Las manifestaciones que tiene el niño son tan importantes como las del adulto, a veces desmerecemos sus producciones sin tomarlas con relación a su medida, a su trayecto vital; al decir de Tonucci: "como las del investigador científico".



*Jugando construye su espacio,
el hacer, ser, compartir, crear,
inventar, pelear, disfrutar,
la reunión en torno al objeto.*

Adulto - niño: el sostén del jugar en una situación de alteridad

"Con el juego de las transformaciones sociales que vivimos en nuestro siglo, la familia tiene hoy otras necesidades y dinámicas diferentes en sus roles; quizás, uno de los elementos más significativos en este proceso sea la inserción de la mujer en el mercado del trabajo, su profesionalización, la coparticipación en el sostén económico que no puede ya ser enfrentado por un solo miembro del grupo familiar. También incide la modificación que ha sufrido en algunos casos la familia nuclear en su estructura, donde no siempre conviven ambos progenitores, originando cada vez más desajustes que repercuten en la forma-

ción de los niños. Surge también la necesidad de satisfacer expectativas personales por parte de los adultos, que buscan una mayor autonomía y participación dentro de la sociedad. Otro elemento a tener en cuenta es la ampliación de los niveles de pobreza y marginalidad existentes en Latinoamérica, que reducen las posibilidades de acceso educativo inicial a estos sectores" (Sardou- Martínez).³

En estas edades siempre hay un adulto con el niño. Desde el marco en que elegimos hablar, aclaramos esto, ya que también existen los que a esta edad son sostenidos por otros niños mayores, que asumen responsabilidades que muchas veces los sobrepasan, a veces marginados de otras posibilidades en el desarrollo.

Empezando a jugar...

El adulto (persona que ejerce las primeras intervenciones en la vida del niño, que en nuestro marco es la mamá) es quien recibe las iniciativas del bebé, éstas son el comienzo de una relación, son recogidas por otro en situación de alteridad, otro distinto, otro fuera de él, que da sentido a sus iniciativas.

Esas primeras iniciativas son del uso del propio cuerpo para estar en brazos, para pedir ciertos cuidados de alimentación o de limpieza; el llanto o la sonrisa, los movimientos al despertar, desperezarse, achicarse o estirarse, cerrar los ojos al percibir un sonido fuerte, girar para ver los móviles que cuelgan de la luz o la mano que está tomando su cabeza. Aunque diminutas, todas sus reacciones corporales son percibidas desde afuera por alguien que les otorga sentido y que, recíprocamente, entabla con el niño este primer canal de intercambio comunicacional.

El niño no tiene autonomía, vive cualquier acontecimiento con otro que es su sostén, otro que prepara y pone a su disposición un mundo de experiencias; esta matriz de alteridad es creadora, le viene dada (sujeta al sujeto) y al mismo tiempo se tiene que conquistar permanentemente entre dos que empiezan a conocerse y en ese conocerse se modifican. En esta situación de intercambio de iniciativas se provocan respuestas diferentes que exigen un cambio, incluso en el otro y en la misma situación, que vuelve a estar en juego y que se debe conquistar de nuevo. El intercambio es nuevo y provoca un cambio y quien se niega al cambio se niega también a las respuestas y a las solicitudes. Ya que existen procesos permanentes y suje-

tos a variables constantes de adaptación que requieren poner en juego toda la disponibilidad del adulto.

Aquí es donde sentamos nuestra posición; el juego ocupa un espacio teórico importante tanto desde el paradigma constructivista como conductista; en uno porque crea una situación de exploración y construcción; en el otro porque es el incentivo adecuado para la respuesta esperada; para nosotros el jugar es una acción fundante de lo humano que involucra al sujeto desde su modo particular de relación, que actúa en el desarrollo porque lo promueve y se torna resultado.

Un cuento de Gianni Rodari nos ayudará para conservar como adultos nuestra oreja verde:

Un señor maduro con una oreja verde

"Un día, en el expreso Soria-Monteverde, vi subir a un hombre con una oreja verde.

Ya joven no era, sino maduro parecía, salvo la oreja, que verde seguía.

Me cambié de sitio para estar a su lado, y observar el fenómeno bien mirado.

Le dije: Señor, usted tiene ya cierta edad; dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?

Me contestó amablemente: Yo ya soy persona vieja, pues de joven sólo tengo esta oreja.

Es una oreja de niño que me sirve para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir.

Oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan, las piedras, los ríos y las nubes que pasan; oigo también a los niños cuando cuentan cosas que a una oreja madura parecerían misteriosas...

*Así habló el Señor de la oreja verde, aquel día, en el Expreso Soria-Monteverde."*⁴



*Todos los posibles del jugar compartiendo,
disfrutándonos, dándonos lo mejor
de cada uno*

¿A qué jugamos?

En la escucha atenta, es importante no tapar las iniciativas del niño. Siempre ponemos como sugerencia de mirada que el adulto se coloque con el niño frente a un espejo, observando su tamaño. Su imagen puede no dejar ver la del niño, ¿cómo hacer que aparezcan las dos? En el juego, la propuesta del adulto puede entorpecer la del niño, lo difícil es el equilibrio inexistente en una relación despareja entre la *autonomía* y la *dependencia*; la *iniciativa* y la *imposición*; la *creatividad* y la *seguridad*; el *límite* y el *respeto* a lo distinto.

La intención, el dar cuenta del hacer, se convierte en la clave más valiosa en esta relación. No es la desaparición del adulto en el espe-

jo lo que permitirá que el niño aparezca; cada cual, en su tamaño, podrá dar opciones y alternativas.

Esto supone, la mayoría de las veces, una respuesta del sujeto, "hago esto porque espero que te rías, que te agrada, que te entusiasmes y quieras repetirlo". Sin darse cuenta, el adulto está anticipando el emergente del niño, pero cuando la respuesta es otra, se desestabiliza y no puede contenerla. Cuando estoy abierto y ofrezco sin condiciones, el otro me sorprende y al sorprenderme me invita a ser creativo, no sé que sigue, tengo que dejar salir la acción espontánea que surge sin más permisos que las ganas de jugar. Hace falta un adulto disponible, con una buena escucha, con intenciones de

Empezando a jugar...



*Complicidad y diálogos, el pañal,
las manos, nosotros...*

brindarse a otro, capaz de ser promotor, sostén y soporte del desarrollo humano de un niño, que sólo puede aprenderlo de otro humano. El jugar desata la emoción, canal de comunicación básico entre el adulto y el niño, juegos de caricias, de abrazos, de miradas, de gestos, de murmullos, de besos con mucho ruido, de risas, de mordiscos y de enojos. El jugar está apoyando la relación y creciendo con ella; es motivo y la motiva; ansia y evidencia de vida.

En encuentros de juego que hemos hecho con familias, tratábamos de tomar actividades donde todos pudieran jugar. En las postas de la familia, en cada estación había una actividad facilitada según la edad. Por ejemplo: en una hay que armar un molinete (elementos disponibles: vasitos de plástico, bombillas, papel, cinta, cartones, alfileres, palitos), esto pueden hacerlo el papá o la mamá; en otra estación hay que peinar a mamá o a papá o alguno de los nenes (peines, cintas, presillas de cabello, pañuelos); en otra hay que enhebrar una aguja y coser un botón a un pantalón y alguno se lo tiene que llevar puesto (hilo, aguja,

pantalones de distintos tamaños); en otra hay que armar una torre tan grande como se pueda sin que se caigan los cubos (cubos de telgopor o goma espuma); en otra, entre todos hay que comerse una naranja (naranja). La familia decide quién hace, pero cada cosa tiene que ser hecha por un integrante distinto, en todos estos juegos consideramos familia a todos los integrantes que intervienen en la vida del niño, sean o no parientes. Sólo cuatro integrantes con ganas de jugar, sin competir. Todos llegan.

El niño y su autonomía de juego

La autonomía en el niño pequeño posibilita el desarrollo de su personalidad.

Brindar oportunidades en un «clima pedagógico que permita el desarrollo de su autonomía implica que el niño ponga en juego sus posibilidades y limitaciones, para lo que es clave regular el grado intervención del adulto. El clima lo componen los gestos, la voz, el timbre, los sonidos, la imitación, “el jugar a ser yo mismo un niño” o viceversa.

Los límites se dibujan todos los días, jugando entre la *dependencia* y la *independencia*; entre *obligar* y *dar libertad*; entre el *continuar* y *suspender* y *retomar* igual o diferente, *exacerbar cuidados* o *sostener la experiencia* desde cada uno; donde la principalidad del adulto está en poner en juego los valores al momento de decidirlos.

La situación y el contexto contribuyen o no a la construcción de la autonomía. Según Lev Vigotzky: «La creación de una situación imaginaria no es un hecho casual o fortuito en la vida de un niño pequeño, es más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales que lo rodean (...) Una paradoja en el juego pasa porque él opera con un significado alienado en una situación real (...), otra es que en el juego adopta la línea de menor resistencia, hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia, sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea,

pues la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego.»⁵

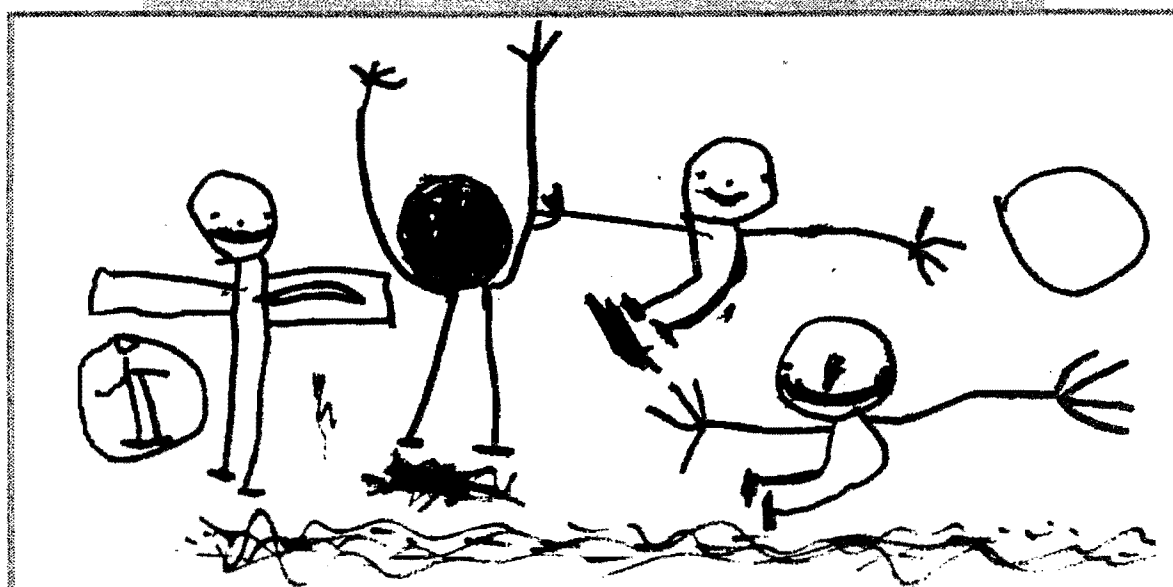
¿Con qué jugamos?

Objetos lúdicos - recreativos

El o los objetos son instrumentos generadores o movilizados en los procesos de crecimiento. El objeto en sí en estas edades sólo es un mediador entre el mundo de los humanos; al ser ofrecido, o puesto, o estar allí, permite ser descubierto, permite ese darse cuenta.

¿De qué objeto hablamos? De una amplia gama: desde los *juguets tradicionales* (una muñeca, un trompo...) a los *tecnológicos e informáticos* (el robot, la computadora), o los *provenientes del descarte* (una madera, un cartón, cajitas, botellas, telgopor, sombreros, telas, papeles de diario y revistas, hilos, sogas, ladrillos, bloques); *aparatos fijos* (hamacas, toboganes, subibaja, trepadores, combinados, arenero, peloteros,

Alejandro, 5 años, Jardín Ricardo Levene, Piedra Pintada, provincia de Córdoba



Empezando a jugar...

u otros); *aparatos móviles* (triciclos, andadores, casitas armadas y cambiables, bicicletas, caballo, sulky); *los naturales y los ambientales* (árboles, plazas con sus componentes, bosques, senderos). En esta última consideración nos aproximamos al límite entre el objeto y el espacio como posibilitadores lúdicos y su instancia a ser recreados.

A la pregunta: *¿todo puede ser objeto lúdico?*, no es posible responder absolutamente. Todo no, pero «casi todo», en la medida que permita el jugar no problemático e inseguro, no provoque el deterioro intencional e innecesario y genere que el niño y/o el grupo organizado lo apropie; le encuentre sentido. Esto supone ofrecer una gama de elementos de tipo «descarte o deshecho» para elegir entre ellos e incorporarlos a la situación de juego.

Por ejemplo:

Damos nuestra experiencia con un grupo de 3-4 años, al que ofrecimos cajas de diversos tamaños, cartones y ladrillos huecos livianos, como



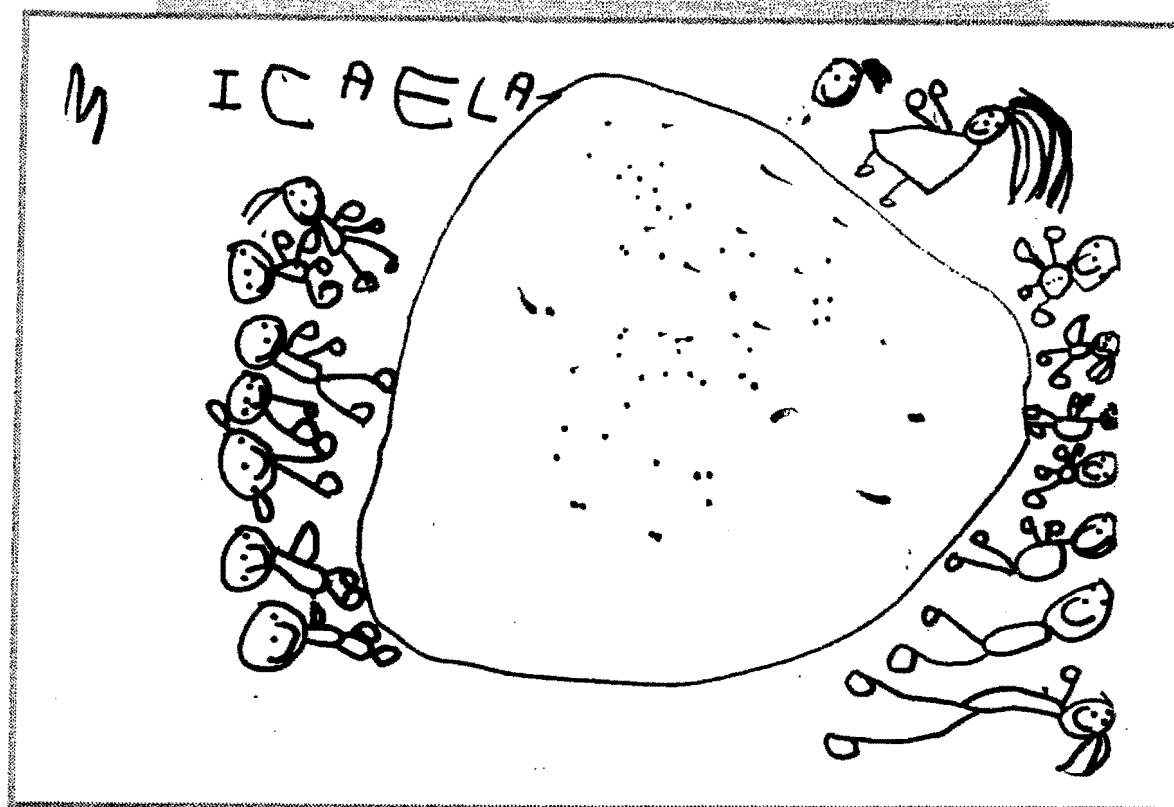
apoyo. ¿Qué podemos armar? aludiendo al imaginario de los niños. Así surgió el rincón en el patio de tierra de la villa; la casita, el refugio, allí se construyó algo más que ese refugio visible, se crearon instancias de vida, de roles, de apropiaciones, de comunicación, de establecer reglas, argumentaciones cambiantes, de retroalimentar nuevos imaginarios y sin duda aprendizajes.

Construye mundos de significados y él será el móvil protagónico, con tanta fuerza como la que le dará a los objetos mediadores. Su armado en la situación de juego, a su vez, configura un nuevo «objeto», ya no sólo juegan con algunos de ellos, ahora juegan con el espacio que dieron a luz. Además, estos objetos desempeñan un rol nuevo, en especial porque son de fácil acceso, bajo costo o sin costo, lo que posibilita jugar sin necesidad de entrar en el mundo del objeto elaborado, a veces muy sofisticado. Esto lo aprendimos observando cómo niños de sectores marginales despliegan su capacidad de juego más allá de las adversidades;

también integra una postura pedagógica en el nivel inicial que ha recuperado la perspectiva de reciclar los materiales y espacios cotidianos y en algunos casos comporta una postura ideológica en las familias, independiente de su estrato socioeconómico.

En estas edades, el objeto es un promotor de imaginación, inventiva, creatividad, adaptación de la realidad, a la organización espacial y temporal.

*Todo objeto es válido,
para jugar de otra forma*



Micaela, 5 años. Jardín Manuela Terzaga, La Población, provincia de Córdoba

El objeto permite al sujeto establecer vínculos de apropiación e identidad con él mismo y con la situación generada: sigue con la mirada el desplazarse de una pelota o de una rueda; procura tocar o acercarse o detener algo en movimiento; saca y pone el chupete experimentando sensaciones; vivencia una textura y reacciona ante ella continuando o rechazando; toma y lo aprieta o no lo deja o no lo devuelve o entrega o lo guarda; busca por la sonoridad o formato o color establecido en su memoria; duerme con uno determinado porque le significa algo y lo identifica. Jamás podríamos describir todas las posibles iniciativas que un niño puede tener frente a un objeto, tampoco es intención de este trabajo, porque lo que nos interesa recuperar son las iniciativas que nosotros podemos ver en el niño e intercambiar atinadamente con él, con el grupo, con padres y docentes.

Jugar es el otro modo de aprender

Alguien dijo, irónicamente: "Abandoné mi verdadera educación a los 6 años para ir a la escuela". Instalando sin lugar a dudas su mirada en lo que se aprende antes de ir a la escuela y que hay que abandonar en su umbral.

Sin pretender pelearnos aquí con la lógica escolar; dejamos esto para los especialistas; pensamos que en la escuela hay un aprender lógico, más pautado desde afuera, que remite a la construcción ordenada de la realidad, en un proceso que ya está descubierto y prepara cierto orden para su adquisición, que además acorta tiempos, piensa en la obtención de resultados, y fija una expectativa de logro para garantizar un nivel educativo. El apren-

Empezando a jugar...

der del juego es otro modo de aprender que se relaciona más con lo íntimo del sujeto, con lo "emocional", con sus primeras necesidades, con su acción sentida, pensada, vívida desde sí. "Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional."⁶

Creemos que cada vez más la escuela trata de integrar el aprender desde el "sujeto todo", en el conocimiento escolar, pero aún falta que descubra que el jugar es una acción comprometida.

En relación con el *aprender*, recuperamos algunos conceptos de Juan Pozo: «*aprender implica cambiar y la mayor parte de los cambios en nuestra memoria precisan una cierta cantidad de práctica. Aprender, sobre*

todo de modo explícito o deliberado, supone un esfuerzo que requiere una buena dosis de motivación. (...) tienen móviles suficientes para acometer el aprendizaje. Como en las novelas negras, el móvil puede ser el hilo que nos lleve al aprendiz.»⁷

Esto acompaña nuestra idea de que es el sujeto quien da sentido al jugar y a través de ese jugar incorpora constantemente aprendizajes flexibles, no cuantificables y de los cuales puede dar cuenta.

"Dejar al niño vivir su infancia..., que se le permita hacer aquello que tiene que hacer en el momento en que está maduro."

Agnés Szanto⁸



"Aprendo a estar con otros, a tocar a otros, a imaginar, a ejercer roles, a divertirme y disfrutar un lugar"

NOVEDADES EDUCATIVAS

Reflexión y debate

Juego y Escuela

TARIFA CONVENIO ADEPA - CORRIEO ARGENTINO: CORREO CENTRAL/ SUCURSAL 13 A
PUBLICACIÓN DE INTERÉS GENERAL - VOUCHER A PAGAR - CUENTA N° 12414

Ziperovich, Andrés (2001): "Creyéndole al juego", en *Novedades Educativas. Reflexión y debate*, año XIII, núm. 125, mayo
Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, México, p. 9.

Peter McLaren

Freire no está
en las aulas

Luis A. Romero

La historia y
el presente

Consejo Federal

Modificaciones
Curriculares

Creyéndole al juego

Los adultos **queremos** tanto al juego...

Hasta algunas veces hasta le declaramos nuestro amor. Con sólo pensar en él volvemos a la infancia, y uno, como siempre, recuerda las cosas más placenteras.

Los adultos devenidos en docentes también amamos al juego. Pero a los fines de nuestra actividad cotidiana, no siempre **le creemos**.

Probablemente, si realizamos una encuesta sobre la importancia del juego en la escuela, la mayoría responderá que es sumamente necesario como recurso educativo y muchas verdades más.

¿Entonces, por qué nos cuesta tanto comenzar a utilizarlo o confiar en su aporte a la educación?

Respondemos con otra pregunta: ¿cuántos de nosotros hemos sido formados en el uso del juego como un instrumento educativo?

Quizás aquí se ubica gran parte de la dificultad: nuestra poca confianza en la validez de los aprendizajes que vienen del juego.

Comenzar a **crear** en el juego implica recorrer el tema en forma vivencial, articulando los planos de la acción con la reflexión y los soportes teóricos.

Implica aprender a planificar —aunque el juego aporta una gran cuota de improvisación—, porque la planificación es un “cable a tierra” previo a la acción. Es posible evaluar el juego, realizar diagnósticos para su aplicación, medir los resultados, etcétera.

No todo es cuestión de elegir una buena técnica de los famosos libros de “recetas lúdicas” y luego llevarla a la práctica. Planificar el juego implica encontrar las técnicas lúdicas que se ajusten más a la medida de nuestras posibilidades y necesidades para ponerlas al servicio de los objetivos planteados.

Los famosos libros son de gran utilidad siempre y cuando los utilizemos como un recurso para ser analizado, adecuado a las necesidades particulares. Muchos de nosotros, también, podemos “aprender” a crear juegos a partir de nuestra historia personal, colectiva, y de una pizca de creatividad, rompiendo así con la costumbre de recursos que se van transmitiendo y se aplican mecánicamente con cualquier grupo y en cualquier oportunidad.

Crearle al juego es, además de analizarlo como un recurso tecnológico, considerarlo una concepción que aporta valores: libertad, participación, creatividad, desarrollo...

Palabras que siempre suenan bien y son tan difíciles de llevar a la práctica.

Disciplinas como la recreación han abordado estas cuestiones y han diseñado gran cantidad de recursos lúdicos aplicados en función de esos conceptos.

La actividad lúdica

- Aporta al desarrollo de las potencialidades en la medida en que nos abre un espacio de participación despojado de las limitaciones y de los rótulos que tenemos acerca de cómo deben ser los resultados.
- Propone un amplio abanico de lenguajes a utilizar que van más allá de la palabra.
- Nos permite romper con conceptos arraigados como “el juego es siempre diversión”; también en muchas ocasiones produce tensión o sufrimiento por el hecho de tener que superar obstáculos y aceptar metas.
- Nos permite saber que todos los juegos tienen reglas, a veces subjetivas o tácitas. Y que hablar de “juegos reglados” es hablar de juegos que se organizan sobre la regla. Que puede haber ganadores y perdedores, pero esto no siempre deviene en “premios y castigos”.

Para crear en el juego, es hora de “aprender a jugar o reencontrarse con el juego” y aprender a utilizar los recursos lúdicos para aplicarlos en distintas áreas, entre ellas la educación escolar.

Descubrir y confiar en las posibilidades que brinda el juego implica necesariamente formación. Sólo así crearemos en el juego como un elemento a valorar en la escuela. No sólo en el recreo.

Andrés Ziperovich

Docente de las cátedras “Recreación, juego y educación”, “Recreación en hotelería” y “Recreación y Turismo”, de la Dirección General de Capacitación Continua, Universidad de Buenos Aires. Especialista en turismo recreativo.

Juegos Cooperativos y Educación Física

Raúl Omeñaca Cilla
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Omeñaca Cilla, Raúl y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (2002), "El juego en la educación física. Un análisis desde la perspectiva constructivista del aprendizaje", en *Juegos cooperativos y educación física*, 2ª ed., Barcelona, Paidotribo (Juegos), pp. 21-26.



EDITORIAL
PAIDOTRIBO

159

EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE

Hemos comenzado analizando el juego de un modo general, tanto desde el punto de vista descriptivo como desde el explicativo.

Vamos a tratar de avanzar, ahora, a través del estudio del juego aplicado a la Educación Física. Nuestra intención es abordarlo como un instrumento educativo en la formación personal entendida de un modo global; tal como señala Imeroni (1989), concebimos el juego «no como medio para educación motriz, sino como medio para la educación en su sentido más amplio». En dicho análisis queremos adoptar una concepción constructivista de nuestra materia curricular.

El constructivismo, como teoría epistemológica, tiene ya muchos años de existencia y desarrollo. Pero ha sido en los últimos años cuando ha recibido una mayor atención por parte de los investigadores de la educación. Su análisis y estudio, que parece invadirlo todo en los últimos años, no ha estado exento de conclusiones, a veces, poco fundadas.

Resumir en pocas líneas los aspectos esenciales de esta teoría puede llevarnos a un planteamiento excesivamente simplista. No obstante, sus principales presupuestos pueden quedar sintetizados en cuatro puntos:

- Cada persona nace dotada de unas capacidades (movimientos reflejos y capacidades perceptivas) que le permiten establecer una primera interacción con el entorno.
- El aprendizaje se considera como un proceso adaptativo que se edifica sobre estas primeras capacidades.
- En dicho proceso de adaptación, el sujeto asimila (incorpora la realidad a los propios esquemas de conocimiento) y acomoda (modifica dichos esquemas y genera otros nuevos).
- La adquisición de conocimientos se alcanzará a través de un proceso activo de construcción personal en interacción con lo que le rodea.

Partir de este planteamiento nos lleva a considerar el aprendizaje en Educación Física como un proceso activo en el que cada alumno, tomando como base sus capacidades y aprendizajes previos y gracias a la ayuda que le brindan el profesor y sus compañeros, construye, amplía, modifica, enriquece y diversifica dichas capacidades, y se muestra de este modo, progresivamente, más competente y autónomo en los distintos ámbitos (cognitivo, motriz, afectivo y social) que integran la globalidad personal.

Disponemos, en consecuencia, de dos coordenadas: el juego y la concepción constructivista del aprendizaje; ambas van a estar presentes en nuestro intento de arrojar luz sobre el uso de la actividad lúdica como medio educativo en la Educación Física.

Juego y Educación Física. El tratamiento desde los conocimientos previos

Cuando los alumnos inician la participación en una actividad lúdica, acuden a ella con unas capacidades previas y un bagaje anterior que representan la base sobre la que construir nuevos aprendizajes dotados de significado personal. Ausubel, Novak y Hanesian (1983) afirman en este sentido: «el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia». Partir de este principio nos lleva a plantearnos una enseñanza más interrogativa. La propuesta de actividades lúdicas que hagamos a nuestros alumnos ha de ser el resultado de un proceso de reflexión que tome como referencia lo que el alumno ya sabe. De este modo, los juegos que planteemos a nuestro alumnado proporcionarán, con mayor probabilidad, los medios para desarrollar capacidades intelectuales, motrices, de equilibrio personal y de relación e inserción social.

Pero, ¿cuáles son estos conocimientos previos?. Y siendo más amplios, ¿cuáles son las condiciones previas con las que cada alumno se acerca a la actividad lúdica? Vayamos por partes:

- A. En primer lugar, cada persona acude a la situación de juego desde la disposición que surge de su autoconcepto. Factores como el grado de equilibrio personal, la autoestima, las expectativas de éxito, la vulnerabilidad ante situaciones

en las que ha de mostrar a los demás su competencia o las pautas de atribución causal¹ ante situaciones de éxito y de fracaso resultan determinantes a la hora de acometer una actividad lúdica.

- B. En segundo lugar, los alumnos poseen una representación previa de sus compañeros y de la relación que establecen con ellos, así como unas expectativas con respecto a la actuación del grupo. Las interacciones que cada persona inicia dentro del grupo hacen que perciba a los demás como colaboradores o como rivales y que el ambiente de clase sea distendido u hostil. Estos elementos son también relevantes en la participación en el juego.
- C. En tercer lugar, el alumno tiene un conocimiento del profesor y unas expectativas en relación con su forma de actuar dentro del grupo de clase en aspectos tales como la consistencia de su conducta, las oportunidades que brinda para la comunicación, las ayudas que proporciona, la atención a las sugerencias de los alumnos, etc.
- D. En cuarto lugar, el alumno elabora una serie de expectativas con respecto a la actividad lúdica atendiendo a su contenido, a su posible grado de dificultad y, fundamentalmente, a su potencialidad como fuente de diversión.
- E. En quinto lugar, los alumnos poseen conocimientos, capacidades, habilidades, estrategias y competencias directamente vinculados con cada actividad lúdica concreta, que les permitirán la participación y el aprendizaje dentro del entorno que representa el juego. Estos elementos constituyen un conjunto dinámico y en constante interacción.

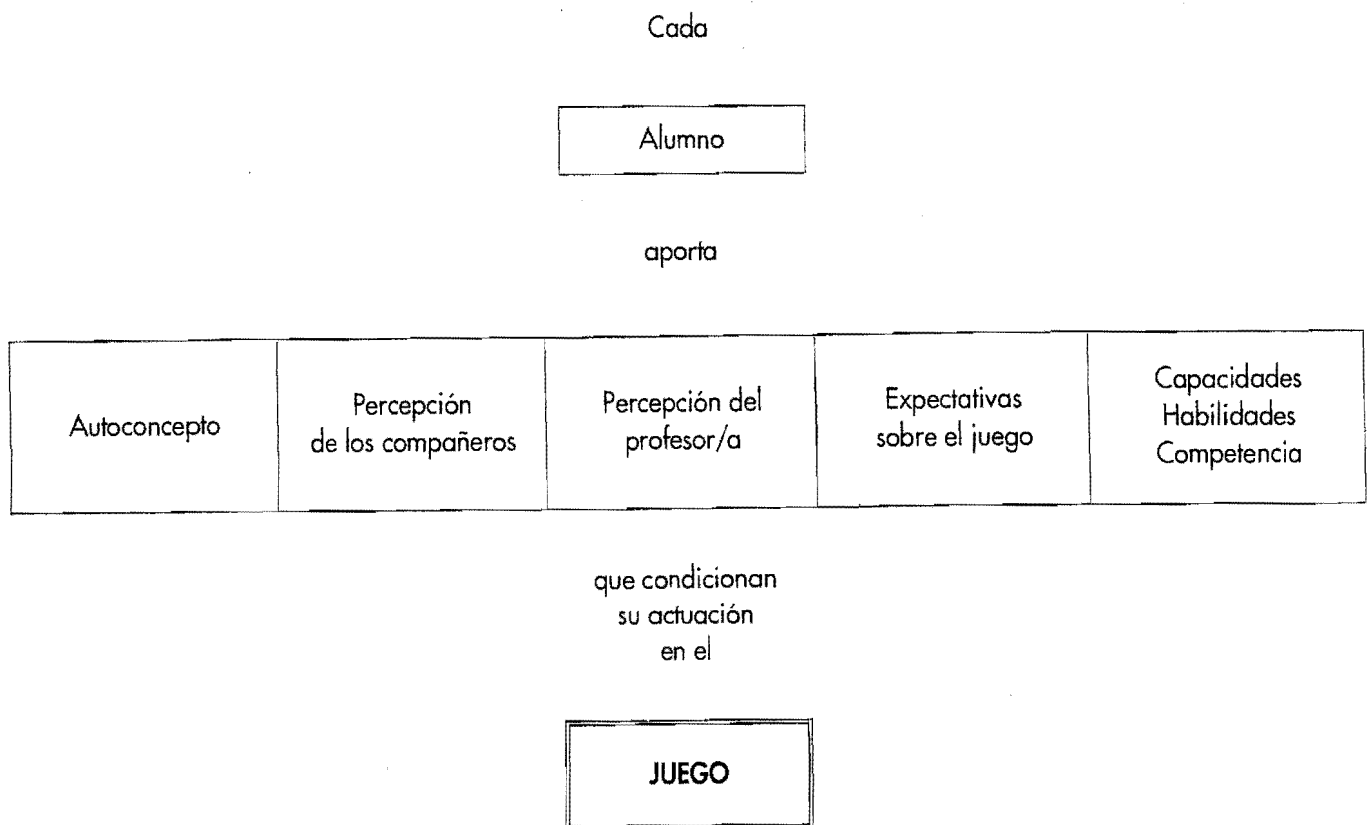


GRÁFICO 3. Los conocimientos previos en el juego aplicado a la Educación Física

¹ Desde la psicología de la personalidad se distingue básicamente entre pautas de atribución interna y pautas de atribución externa. Mientras que en el primero de los casos la persona tiende a considerar los resultados de su acción como consecuencia de su capacidad o de su esfuerzo, en el segundo caso se da la creencia de que el resultado se debe a factores ambientales o a propiedades ajenas a la persona, tales como la suerte o la casualidad. Naturalmente, las pautas de atribución deben considerarse como un continuo en el que éstos serían los dos extremos.

Una vez analizados de modo general los conocimientos previos, nos surgen tres preguntas: ¿qué conocimientos previos debemos explorar?, ¿cómo podemos acercarnos de un modo sistemático a todos ellos? y, finalmente, ¿cuándo hemos de evaluar los conocimientos previos?

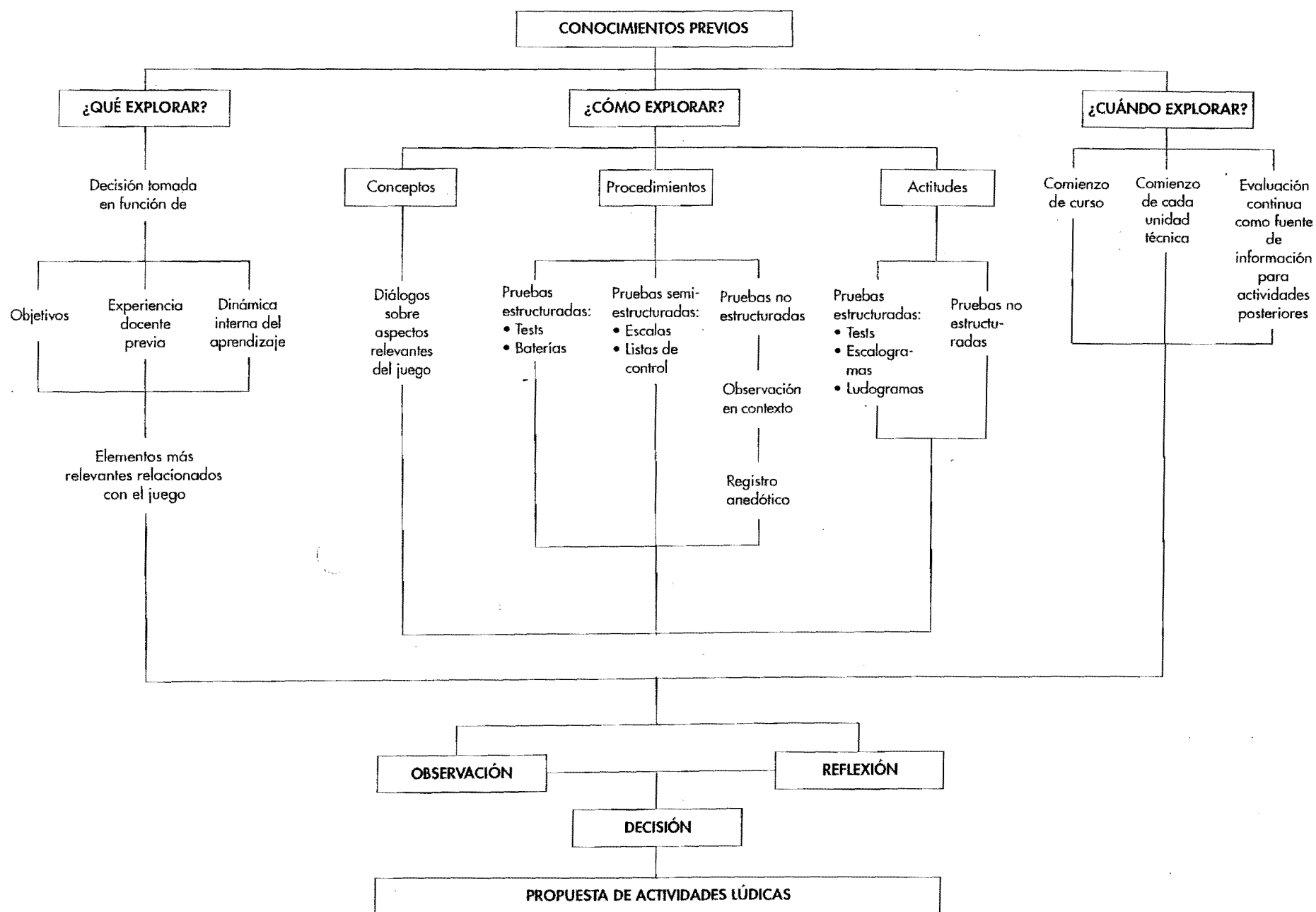
La respuesta a la primera cuestión viene condicionada, fundamentalmente, por las capacidades que pretendemos desarrollar a través de cada actividad lúdica. Miras (1993) añade, al respecto, que la propia experiencia docente es un recurso válido sobre el que basarse, también a la hora de explorar los conocimientos previos: «*aunque ésta siempre puede mejorarse y revisarse, lo cierto es que la práctica docente [...] nos proporciona indicaciones bastante fiables sobre cuáles son las dificultades más habituales de los alumnos respecto al aprendizaje de un contenido, cuáles son las actitudes, conceptos y procedimientos que tienen que poner en juego para llevar a cabo dicho aprendizaje, qué errores sistemáticos suelen cometer o qué lagunas detectamos año tras año en sus conocimientos previos.*» Finalmente, un tercer elemento de juicio viene determinado por la lógica interna del aprendizaje motriz, cognitivo y afectivosocial. Tener en cuenta si los alumnos conocen las nociones topológicas como paso previo a su uso en una actividad lúdica, percatarse de que aprecian adecuadamente trayectorias de móviles y adaptan su movimiento de forma consecuyente con anterioridad a la práctica de actividades lúdicas que exijan un dominio fluido de estas capacidades, o analizar si disponen de recursos para comunicarse en situaciones conflictivas derivadas del juego son algunos ejemplos que surgen de esa dinámica interna en el proceso de aprendizaje.

Reconocidas las bases para seleccionar los conocimientos previos acordes con cada actividad lúdica, pasamos a la segunda de las preguntas, la relativa al cómo. De un modo general, L. M. Ruiz (1995) resalta la conveniencia de «*explorar el nivel de competencia y conocimiento de los alumnos y alumnas mediante procedimientos directos (tests, pruebas, baterías) o mediante procedimientos más cualitativos y contextualizados, que permitan constatar en situación su competencia motriz*». Siendo más específicos, podemos hacer una distinción en función de los contenidos. Para los contenidos de tipo conceptual, en general los menos prominentes en la actividad lúdica, podemos servirnos del diálogo con nuestros alumnos, acercándola a los aspectos más relevantes de cada juego. Este hecho dotará, sin duda, al proceso de recogida de información de un mayor grado de contextualización, lo hará más flexible y alejará la exploración de conocimientos previos de la situación de "examen". En el ámbito del procedimiento son útiles una amplia gama de instrumentos, que van desde las pruebas estandarizadas (tests, baterías) que se pueden aplicar al comienzo del curso escolar hasta la observación contextualizada y la anotación e interpretación en un registro anecdótico, pasando por otros de un grado medio en cuanto a su estructuración (listas de control, escalas). Finalmente, en el análisis de los conocimientos previos de valores y actitudes podemos utilizar desde instrumentos de carácter más abierto, como las anotaciones tras el diálogo con los alumnos o los registros anecdóticos, hasta instrumentos estructurados, como los tests sociométricos, escalogramas o ludogramas.

Y nos queda una tercera cuestión por responder, ¿cuándo explorar los conocimientos previos? La respuesta podríamos sugerirla cada uno desde nuestra labor docente: siempre que lo consideremos necesario. En cualquier caso, parece conveniente llevar a cabo una exploración global al inicio del curso y/o al inicio de cada unidad didáctica para acercarnos con posterioridad a aspectos más concretos. Con todo, una buena valoración inicial y un buen seguimiento del proceso y de la evolución de nuestros alumnos nos pueden dar pistas sobre hacia dónde orientar en cada momento las actividades lúdicas.

No queremos finalizar este apartado relativo a los conocimientos previos y el juego sin insistir en dos hechos:

- En primer lugar, la evaluación de los conocimientos previos debe insertarse dentro de la propia dinámica de clase. Integrar la exploración dentro del contexto que representa la actividad lúdica nos permitirá contar con un mayor grado de aquiescencia por parte de los alumnos, al quedar éstos libres de la situación de amenaza que representa sentirse examinados. En este sentido, los instrumentos de tipo abierto, siempre que sea posible su uso, resultarán más adecuados.
- En segundo lugar, queremos reiterar que, desde la labor docente, tomar en consideración los conocimientos previos a la hora de sugerir los juegos para una sesión o para el conjunto de una unidad didáctica nos debe llevar a dos procesos que se influyen recíprocamente: observar y reflexionar.



El juego: una actividad motivante

Una de las características que se atribuye a las actividades lúdicas como medio de enseñanza-aprendizaje en Educación Física es que resultan motivantes. Así, se considera desde la Dirección General de Renovación Pedagógica al reflejar las orientaciones didácticas para el área de Educación Física (MEC, 1992): «El juego motiva por sí mismo la actividad, con independencia de los estímulos externos.»

Esta afirmación, sin duda, encierra parte de la verdad; pero conviene matizarla. Quienes desarrollamos nuestro trabajo en el campo de la Educación Física nos encontramos con alumnos que responden positivamente a cualquier actividad lúdica y con otros para quienes el juego posee menos atractivo; con alumnos que perseveran y con otros que abandonan con prontitud; con actividades lúdicas que resultan atractivas para todo el grupo y con otras que no despiertan su interés. Ojalá pudiéramos afirmar sin ninguna reserva que el juego motiva siempre a todos los alumnos. Pero la cuestión no es, como vemos, tan sencilla.

Hecho el planteamiento inicial, volvamos a la situación previa al juego. No todas las personas se encuentran en la misma disposición cuando inician su participación en una actividad lúdica. Las expectativas de éxito, la percepción de los demás, las redes de relación social o la posesión de diferentes capacidades son algunos de los elementos que condicionarán la participación de cada persona en el juego. La actuación del profesor también es determinante. La forma de organizar la actividad lúdica, las interacciones que establece con los alumnos, la atención que presta a las necesidades de cada persona o la forma de desarrollar el proceso de evaluación inciden directamente en la actuación de los alumnos.

Como señalan Alonso y Montero (1990), todas estas variables «aportan al alumno información que influye de un modo u otro en la idea que se hace sobre qué metas se pretende que consiga, qué tienen de atractivo o de aversivo para él, qué posibilidades tiene de conseguirlas o de evitarlas, a qué coste, qué otras metas están en juego, etc., idea que determina la motivación (la aceptación o rechazo de la tarea, la persistencia en la realización de la misma o el retorno reiterado a ella sin que medie fuerza coercitiva alguna) que observamos en los alumnos».

Los citados autores (*Ibidem*, págs. 184-185) ponen énfasis en las metas que los alumnos pretenden lograr a través de la actividad como fuentes de motivación. Agrupan dichas metas en cuatro categorías. Hagamos un análisis de ellas aplicado a la actividad lúdica:

■ A. Metas relacionadas con el juego

En esta categoría podemos incluir cuatro tipos de metas:

- Experimentar la curiosidad por el juego y por lo que éste puede deparar es un importante motor para la acción.
- Experimentar que se ha mejorado en la propia competencia motriz y en las capacidades vinculadas a la actividad lúdica también motiva hacia el juego.
- Ser consciente de que se juega porque se quiere jugar, de que se participa en una actividad libremente elegida, proporciona una sensación de control interno.
- Percibir la actividad lúdica como fin en sí mismo, participar en ella por la satisfacción que proporciona, la hace más gratificante.

■ B. Metas relacionadas con el autoconcepto

Recoge esta categoría dos tipos de metas:

- Experimentar que se es mejor que los otros en las demandas motrices y estratégicas de la actividad lúdica o, al menos, experimentar que no se es peor que los demás propicia la sensación que origina el éxito en una tarea.
- No experimentar que se es peor que los otros, con lo que se eluden las sensaciones que acompañan al fracaso.

■ C. Metas relacionadas con la necesidad de reconocimiento social

Con dos subcategorías:

- La búsqueda de la aprobación de compañeros, profesores/as y padres/madres puede ser un motivo para la participación en el juego.
- La competición académica con los compañeros puede ser otra meta que incite a actuar.

■ D. Metas relacionadas con la obtención de recompensas o con la evitación de castigos

Incluye dos tipos de metas.

- a. Alcanzar un premio o cualquier otro reforzador positivo incita, en ocasiones, a participar en la actividad lúdica.
- b. Evitar el posible castigo que implicaría la no participación en el juego puede ser otro de los motivos que llevan a la actuación.

Las metas relacionadas con el apartado A se integran dentro de la llamada "motivación intrínseca". Ésta surge de la curiosidad que despiertan estímulos novedosos ante los que se genera un desequilibrio, un conflicto cognitivo que el alumno tratará de superar a través de la exploración, la experimentación y la búsqueda de soluciones.

Las metas integradas en los otros tres apartados (B,C y, fundamentalmente, D) están vinculadas a la "motivación extrínseca" que supone motivar desde fuera aplicando métodos de refuerzo conductual o proporcionando el castigo de forma contingente a la aparición de determinadas conductas.

Llegados a este punto cabe formular una nueva cuestión: ¿qué tipo de motivación debemos promover con preferencia entre nuestros alumnos de cara a la participación en actividades lúdicas?

Para algunos autores (Skinner, 1970), los métodos de refuerzo conductual son importantes motivos para actuar. Ahora bien, además de los problemas éticos que algunos de estos métodos conllevan, los efectos del reforzamiento desaparecen con rapidez cuando lo hace el reforzador si no se actúa para evitarlo.

Otros autores como Hunt (1971) consideran la motivación intrínseca como la clave del rendimiento escolar al acercar al alumno a niveles más elevados de competencia. En el mismo sentido se orienta el planteamiento de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), para quienes la significatividad del aprendizaje está relacionada con «*las necesidades sentidas por el alumno*».

Desde nuestra perspectiva, la línea de trabajo a seguir en el plano motivacional, al utilizar la actividad lúdica como medio de enseñanza-aprendizaje en la Educación Física, puede quedar resumida en los siguientes puntos:

- A. Conocer y respetar, como punto de partida, los motivos de los alumnos; utilizar metas e intereses ya existentes, pero no estar limitados por ellos.
- B. Reforzar de forma extrínseca puede proporcionar efectos positivos: prestar atención a un alumno ante el esfuerzo por progresar en su competencia motriz o aprobar verbalmente una conducta prosocial en el juego, por citar algunos ejemplos, suele incidir favorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero debemos asegurarnos de que este modo de actuar (esfuerzo, actuación prosocial, etc.) persistirá cuando cese el reforzamiento y se generalizará a otros ámbitos de la vida escolar, familiar y social.

Ahora bien, no podemos orientar toda nuestra actuación hacia la motivación extrínseca. Será importante fomentar la participación en el juego por lo que éste tiene de gratificante y no sólo por la aprobación del profesor/a y/o de los compañeros.

- C. Por lo tanto, es necesario potenciar los vínculos entre el alumno y la actividad lúdica, despertar la curiosidad, el deseo de participación y de mejora en las propias capacidades a través del juego, fomentar, en suma, la motivación intrínseca.
- D. Proporcionar juegos que sean acordes con las capacidades motrices de los alumnos y que planteen situaciones-problema que fomenten el que cada alumno se muestre progresivamente más competente ayudará en la línea de conseguir una mayor motivación intrínseca.
- E. Colaborar con los alumnos en la búsqueda a través del juego de objetivos realistas, evaluar el progreso en dichos objetivos y proporcionar información a lo largo del proceso puede también fomentar el deseo de participación y de aprendizaje.
- F. Envolver el juego en un entorno de alegría y de cooperación en el que se busque más la diversión, la mejora en la propia competencia y la colaboración con los demás que la obtención del triunfo hará que todos puedan participar y progresar sin la amenaza que representa el poder perder.

El Juego

en la Educación Física Básica

Juegos Pedagógicos y Tradicionales

Gladys Elena
Campo Sánchez

Campo Sánchez, Gladys Elena (2000), "Concepto de didáctica" y "Planteamientos metodológicos y didácticos de los juegos dirigidos", en *El juego en la Educación Física Básica. Juegos pedagógicos y tradicionales*, Colombia, Kinesis (Biblioteca del deporte y la E. F.), pp. 77-78 y 78-86.

Editorial
Kinesis

BIBLIOTECA BASICA DEL DEPORTE Y LA E.F.

CONCEPTO DE DIDÁCTICA

Etimológicamente el vocablo didáctica viene de *didaktikós*, de *didasko* que significa enseñar, por lo que el término es considerado como sinónimo del formado por los términos enseñanza y aprendizaje. Existen muchas acepciones que interpretan desde su punto de vista la didáctica: La mítica, la considera como un don innato e intransmisible para comunicar saberes poseídos (un buen didacta te hace fácil lo difícil). Desde el punto de vista artístico, se refiere al manejo de recursos para que los alumnos aprendan o para facilitar con normas de interiorización de la cultura y modelos de comportamiento positivos para la comunidad o grupo.

Una visión tecnológica asume la didáctica como un sistema controlable de secuencias repartibles optimizantes para interiorizar la cultura a base de decisiones normativas prescritas y preceptuadas. Axiológicamente trata de los principios o postulados evidentes que son admitidos por todos sin necesidad de demostrar sobre decisiones normativas de los enseñantes para el aprendizaje.

En todos estos sentidos la didáctica aparece como un cuerpo de conocimientos con una clara orientación hacia la práctica que se expresa en términos tales como normativizar, optimizar u orientar y que tiene por objeto la enseñanza, la instrucción, el aprendizaje o la formación intelectual.

Aunque el vocablo didáctica es un término propio de las ciencias de la educación, se pueden considerar didácticas específicas (didáctica de la educación física) y dentro de esta didáctica específica, la didáctica especial generalizada que sirve para encauzar los conceptos de interdisciplinariedad de las ciencias (didáctica de la educación física en primaria, didáctica de la iniciación deportiva) y por último tendríamos la didáctica especial particularizada, que es la didáctica dentro de cada rama del saber o conocimientos (didáctica del juego).

La didáctica de la educación física es una ciencia de carácter normativo-práctico que fundamenta, organiza, sistematiza y explica y predice los

fenómenos de la enseñanza, la forma de intervención mas adecuada con el objeto de conseguir un aprendizaje y enseñanza de la educación física mas eficiente.

PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LOS JUEGOS DIRIGIDOS

Por el mismo carácter del juego, el juego dirigido necesita ir acompañado de una metodología no directiva, de modo que el alumno pueda plantear las respuestas que crea oportunas.

En cuanto a la forma de presentación, nos debemos olvidar de estrategias analíticas, puesto que sería romper con la fluidez y el sentido natural del juego.

Respecto a las técnicas de enseñanza mas acordes con la naturaleza del juego, podemos tener en cuenta la del estilo de resolución de problemas, ya que los problemas planteados por el juego constituyen un continuo ejercicio de indagación y adaptación.

En cuanto a la forma de concretar el juego y fundamentalmente la selección y utilización de éstos durante la clase de educación física tendríamos que decir que el elemento fundamental en la selección de un juego obedece a varios factores entre los cuales encontramos como principal el objetivo pedagógico que se desea cumplir; pero los juegos también pueden ser seleccionados por su adecuación a los intereses y desarrollo de una edad determinada, así debemos tener en cuenta qué tipos de juegos se ajustan mas convenientemente en cada etapa de desarrollo (ver desarrollo evolutivo).

No hay que olvidar que el papel que juega el profesor en la práctica es la de animador, en donde la motivación, la intuición, el saber estar como participante, la flexibilidad, etc. son algunas de las principales características con las que debe contar.

Consideraciones Respecto a la Intervención Didáctica de los Juegos

En la educación física, la utilización del juego como un recurso metodológico eficaz es aconsejable para el aprendizaje de diferentes habilidades, para ello es importante que se propongan diversos juegos que respondan a una concepción global que integre los diferentes elementos de las mismas. En los primeros cursos de educación básica se pueden emplear tanto juegos libres como codificados con la condición de que éstos sean breves, con reglas simples, motivadores y de fácil realización, esto representa el enfoque netamente globalizador que debe dársele a la educación física durante la etapa de la educación primaria. En el primer ciclo de la educación secundaria los juegos estarán encauzados a desarrollar habilidades de cooperación-oposición con el objeto de realizar una iniciación a los deportes a partir de juegos predeportivos, formas jugadas y juegos adaptados.

Algunas consideraciones respecto a la intervención didáctica de los juegos a tener en cuenta es que estos deben propiciar:

- La activación de esquemas de conocimientos anteriores
- Una práctica reflexiva
- Un proceso interno de aprendizaje
- Variedad
- Adaptación
- Producción
- Descubrimiento
- Variabilidad

Metodología Aplicada a los Juegos

Dirigir juegos y plantear cualquier sesión con base en estos no es una tarea fácil, quizá precisamente por esta razón es que se ha ido perdiendo paulatinamente este ideal medio de educación -los profesores prefieren realizar sus sesiones por medio

de ejercicios simples, con un modelo netamente analítico-.

El juego podrá ser utilizado dentro de una sesión de educación física bajo dos criterios, el primero como elemento motivador y relajante en cualquier tipo de sesión o, desarrollando toda la sesión con juegos exclusivamente, para lo que se tendrá que contar con una gama extensa de ellos.

Aunque parece un contrasentido hablar de una metodología de los juegos, cuando el mismo juego es un método, en este sentido vale la pena hacer la aclaración de que nos referimos al juego dirigido o pedagógico y a su planteamiento metodológico y didáctico como medio para lograr los objetivos que nos hemos trazado.

Para ello debemos distinguir varios momentos:

1. La planeación del juego

Los juegos han de ser seleccionados en relación con dos aspectos fundamentales: los objetivos a cumplir dentro del diseño curricular y las características de nuestros estudiantes (motrices, cognitivas, afectivas, etc), aunque de ninguna manera hay que olvidar sus intereses, número de participantes, material de que se dispone, e instalaciones entre otras.

2. Explicación del juego

En la aplicación del juego, gran parte del éxito de estos se debe a la forma como se lleve la dirección. En cuanto a la forma de presentar los juegos a los participantes, el profesor debe:

- Tener listo el material requerido
- Formar grupos equilibrados, empleando diversas técnicas de formación de grupos, en las que se respete en lo posible la elección de los compañeros. Esta división puede ser realizada por diferentes métodos:

Mediante la aplicación de un juego o una ronda: según este método se realiza un juego previo que facilite la distribución de los grupos. Este es el método más aconsejado, ya que en una propuesta que rescata el valor del juego, lo más indicado sería que inclusive la distribución de los equipos se realizara por medio de un juego diseñado para este fin.

Según el criterio del profesor: si se conocen los partici-

pantes, el profesor separa los equipos, este método brinda la posibilidad de distribuirlos de tal forma que queden adecuadamente equilibrados.

- Por números: Los jugadores se numeran y así se agrupan por grupos de números según el que les correspondió, por ejemplo, se numeran del 1 al 3 y así los números uno conforman un grupo, los dos otro, y los tres otro, etc.

- Según criterio de los participantes: se solicita a los jugadores que se dividan en grupos en el menor tiempo posible, este método cuenta con el problema que en ocasiones los mismos participantes relegan a sus compañeros, además que requiere mucho tiempo para la separación.

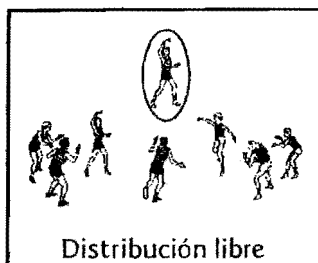
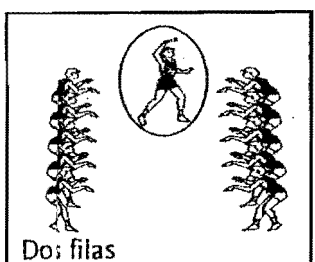
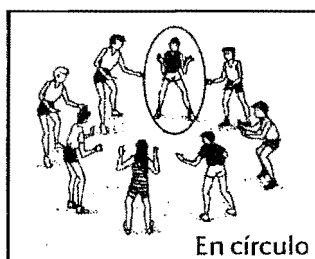
- Por capitanes: Se eligen capitanes, cuya función será la escogencia de los jugadores para su equipo. El aspecto negativo de este método radica en que cada capitán intenta atraer los participantes más habilidosos, quedando los de menor habilidad para el final, lo que les provoca sufrimientos por verse relegados.

- Captar la atención de todos, colocándose en un lugar visible para todos: la organización correcta de los alumnos (as) es un factor muy importante para el desarrollo del juego, ya que se debe garantizar que todos los participantes vean y escuchen muy bien las explicaciones que el profesor hace. Se recomienda como primera medida que la organización se lleve a cabo de la misma forma en que va a transcurrir el juego. Esto permitirá que una vez finalizada la descripción del juego, iniciarlo inmediatamente sin que los niños(as) se distraigan del contenido del juego por nuevas formaciones, después de las cuales es necesario volver a explicarlo.

Entre las formaciones podemos encontrar:

- Una fila: los jugadores se sitúan uno al lado del otro y el director se ubica a unos metros en frente de ésta y en el centro.
- En círculo: los jugadores forman un círculo y el director de juego se sitúa entre los jugadores en la misma línea del círculo. No se recomienda que el director se ubique en el centro del círculo ya que una parte de los jugadores quedarán a su espalda y se perderán buena parte de la explicación.

- Dos filas, una frente a la otra: el director de juego se ubica a un extremo de las dos filas. Si según el juego los equipos se deben situar a una distancia considerable, entonces, durante las explicaciones se deben acercar las dos filas, con el objetivo de lograr un mayor sonido con un menor volumen de voz, posteriormente se alejan la una de la otra, de acuerdo al desarrollo del juego.
- Dos o más hileras: los participantes se ubican uno detrás de otro en sus respectivos grupos y el director se sitúa enfrente a las hileras y en posición central de tal forma que todos los jugadores puedan observarlo y escucharlo sin dificultad.
- Distribución libre: los jugadores se sitúan libremente dentro de un terreno delimitado. Durante la explicación deben acercarse.



Las explicaciones deben además de atender el desarrollo evolutivo de los estudiantes, ser fáciles de comprender, para lo que debe hablar alto, despacio y con naturalidad

- Ser breve, concretando la esencia del juego
- La explicación debe ser lógica, consecuente, siguiendo en lo posible el siguiente orden: nombre del juego, papeles de los jugadores y ubicación, descripción, objetivos y reglas del juego.
- Utilizar ejemplos demostrativos que favorezcan la comprensión y asimilación del juego
- Aclarar las dudas antes del inicio del juego

La explicación hay que darla cuando el juego se realiza por primera vez; al repetir el juego es necesario repetir los requerimientos principales y sus reglas

3. Dirección del juego

Una vez organizado el juego, su puesta en acción debe basarse en la animación, aspecto fundamental para el éxito pedagógico de éste. La animación, que consiste esencialmente en alentar e impulsar desde el exterior la realización del juego, en este sentido el profesor siempre debe estar presto a modificar o cambiar el juego en caso de que éste no de resultado.

Los aspectos que debe observar el profesor durante el desarrollo del juego son entre otras:

- Que todos intervengan lo más activamente posible en la actividad.
 - Verificación: en la realización del juego se debe velar por que los participantes se esfuercen por respetar las normas establecidas. Para esto se pueden llevar a cabo las correcciones en la marcha del juego, pero, cuando muchos jugadores cometen las mismas infracciones es conveniente detener el juego, hacer la corrección y luego continuar con su desarrollo.
 - Animar constantemente la participación de todos los jugadores
- Aunque la duración del juego está reglamentada por un tiempo que depende del contenido del juego, número de participantes, su edad, nivel de preparación, lugar y condiciones de reali.

zación, ritmo del juego, el profesor debe ser un gran observador ya que debe cambiar de juego antes de que decaiga su interés.

Antes de pasar a las propuestas acerca de los tipos de juegos aplicables en los diferentes momentos de la clase, es bueno recordar cuáles son esos momentos y cuál es la función que cumplen.

FASES	OBJETIVOS
INICIAL O CALENTAMIENTO	Proporciona una estimulación fisiológica y psicológica progresiva y, consigue la predisposición ideal para la incorporación activa a la actividad
CENTRAL O PRINCIPAL	Desarrolla la acción directa sobre los objetivos previstos
FINAL O DE VUELTA A LA CALMA	Devuelve la recuperación o el estado anímico más favorable para la incorporación a otro tipo de actividad

En cuanto a los juegos, E. Rivera propone los siguientes para los diferentes momentos de una clase de educación física:

Fase Inicial

- Juegos motores: locomotores de mediana intensidad

Fase Central

- Juegos motores
- Juegos de desarrollo anatómico y orgánico
- Juegos de alta intensidad

Fase final

- Juegos sensoriales
- Juegos motores de baja intensidad

El Dr. José Luis Chinchilla, propone la siguiente organización:

Fase Inicial

- Juegos de participación masiva. Todos aquellos juegos que

facilitan el desarrollo de desplazamientos, saltos y actividades que mejoren la capacidad de resistencia al esfuerzo, su principal característica es que con consignas sencillas participan simultáneamente la totalidad de los jugadores.

- Juegos sencillos de captura y persecución. Juegos ricos en movimientos, que con un marcado acento lúdico facilitan la mejora de la capacidad de orientación espacial.
- Juegos de participación en habilidades deportivas. Aquellos juegos que motivan o inician hacia acciones simples relacionadas con habilidades básicas de los deportes. Es importante aclarar que se deben utilizar en sesiones de aprendizaje deportivo y que no deben requerir ninguna exigencia de tipo técnico.
- Juegos de desarrollo social. La expresión verbal y el contacto corporal con los otros participantes son las principales características de este tipo de juegos, la integran actividades relacionadas con el ritmo y canciones para saludar o encontrarse. Su objetivo es el de facilitar la animación a la actividad física mediante acciones más enfocadas a la relación con los demás.

Fase Central

- Juegos de iniciación a las habilidades básicas específicas. Son juegos de mayor complejidad, tanto de organización como de desarrollo cuyo principal objetivo es el de desarrollar las habilidades y destrezas básicas y específicas. Por dificultarse su agrupación ya que se tratan de una gama amplia de juegos, podemos decir que son todos aquellos juegos que en definitiva permiten lograr los objetivos de la educación física.

Fase Final

- Juegos de relajación segmentaria. Juegos en los que el participante pueda diferenciar con un grado de dificultad, las distintas partes de su cuerpo.
- Juegos para el desarrollo de los sentidos. Juegos en los que disminuye el control visual con el fin de mejorar el desarrollo del tacto, oído, olfato y gusto, así como la estructura espacio temporal.

- Juegos para la mejora postural y respiratorios. Aquellos que combinando el ritmo con acciones permitan mejorar la orientación espacial y temporal, el control de la respiración y la percepción de la propia postura.
- Juegos de mejora de los procesos cognitivos. Todo tipo de juegos que pongan en marcha los procesos de atención, memoria, razonamiento, etc.

juegos sensoriales y de conocimiento corporal

Teresa Lleixà Arribas

Lleixà Arribas, Teresa (2001), "El juego en el currículo escolar", en *Juegos sensoriales y de conocimiento corporal*, Barcelona, Paidotribo, pp. 8-9.

4ª Edición



EDITORIAL
PAIDOTRIBO

EL JUEGO EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Analizando el currículo escolar observamos que el juego tiene una duplicidad de funciones. Constituye a la vez un contenido educativo de la Educación Física y un recurso metodológico tanto de ésta como de otras áreas del currículo.

El entender el juego como contenido es la consecuencia lógica de considerar que éste es un elemento cultural de gran trascendencia. Es propio de todas las culturas y de todos los tiempos. Recurrimos de nuevo a Huizinga, para ratificar tales afirmaciones, cuando dice: "El juego cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento, ya sea inmediatamente después de terminado, como juego infantil, una partida de bolos, una carrera, o transcurrido un largo tiempo." (HUIZINGA, 1987, 22)

8 JUEGOS SENSORIALES Y DE CONOCIMIENTO CORPORAL

Como consecuencia de todo ello, entre los bloques de contenidos propuestos por la mayoría de comunidades autónomas, aparece explícitamente el juego.

Por otro lado, el juego se convierte en recurso metodológico cuando, al valorar las aportaciones del comportamiento lúdico en el crecimiento y desarrollo de niños y niñas, nos damos cuenta de que constituye una fuente básica de aprendizaje en la edad infantil. Se podrían citar varios factores como favorecedores de los aprendizajes. La imitación, situación habitual en los juegos, sería uno de ellos.

La exigencia de los juegos de adoptar puntos de vista externos a uno mismo constituye otro de estos factores. Esta exigencia viene determinada, sin duda, por los conflictos y las reglas impuestas desde afuera. Tanto la resolución de los primeros como la comprensión y aceptación de las segundas requieren una progresión considerable en la construcción del pensamiento infantil.

Finalmente, la motivación, consecuencia del propio placer por el juego, es un elemento que no podemos dejar de citar. Paralelamente a la motivación, y en íntima relación con ella, podríamos referirnos, también, a la necesidad de descubrir, de experimentar, que aparece siempre muy ligada al juego infantil.

No es de extrañar por tanto, que en el currículo de primaria del MEC encontremos frases como ésta: "Por todo ello, el enfoque metodológico de la Educación Física en la etapa Primaria tiene un carácter fundamentalmente lúdico" (M.E.C., 1992)

Independientemente de que consideremos al juego como un contenido o como un recurso metodológico, debemos tener en cuenta que para poder obtener un máximo rendimiento de su potencial educativo, será necesaria una intervención didáctica consciente y reflexiva. Dicha intervención didáctica sobre el juego debe ir encaminada a:

- Permitir el crecimiento y desarrollo global de niños y niñas, mientras viven situaciones de placer y diversión.
- Constituir una vía de aprendizaje del comportamiento cooperativo, propiciando situaciones de responsabilidad personal, solidaridad y respeto hacia los demás.
- Propiciar situaciones que supongan un reto, pero un reto superable.
- Evitar que en los juegos siempre destaquen, por su habilidad, las mismas personas,
 - diversificando los juegos
 - dando más importancia al proceso que al resultado final.
- Favorecer la máxima participación y, sobre todo, evitar la eliminación de niños o niñas durante el desarrollo del juego, buscando siempre alternativas a esta situación.

Bloque III

**El juego motor y las tareas educativas:
el rol docente**

El juego



**Debates y aportes
desde la didáctica**

**LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS**

Ediciones Novedades Educativas

176

do para la educación y los aprendizajes infantiles.

Lublinskaia afirma que el juego es *«una de las formas de la experiencia práctica del niño, una de las formas de su actividad, la forma inicial de su actividad cognoscitiva»*. Pero no solamente adquiere el conocimiento de los objetos y de las relaciones de éstos con su entorno físico y social sino que jugando con otros aprende a moderar sus impulsos, de manera de acomodarlos a la vida de relación y, finalmente, a ponerse en el punto de vista de los demás.

«En el juego libre el niño se atreve a pensar, a hablar y quizás, incluso a ser él mismo» (Bruner, 1983).⁸

A través del juego con sus pares, el niño recibe de ellos los conocimientos prácticos que le servirán para sus comienzos en la vida escolar. Asimismo, a través del juego asimila ciertos aspectos que hacen a su continuidad histórica. Así, dice Piaget que en el juego de las bolitas, los niños obedecen a reglas que vienen de generaciones anteriores y que las aplican y obedecen sin saber su origen, pero adaptándolas a sus costumbres que luego se transmitirán, a su vez, a las generaciones posteriores.

Asimismo, en el juego el niño incorpora a su conducta los valores del medio en que vive; así no tolera separarse de las reglas y menos tolera a quien las infringe; en ese sentido, el niño es más severo que un adulto para juzgar las inconductas.

Juego y educación

Si pensamos que la educación es un proceso por el cual los integrantes de una sociedad logran las capacidades para desarrollarse individualmente y los aprendizajes que les permitan integrarse activamente al medio en que viven; que en los primeros años de su vida el niño aprende más que en ninguna otra etapa; que la comprensión de la realidad externa y la integración al medio social es un continuo proceso de aprendizaje que se inicia tempranamente a través del juego, éste resulta ser el medio privilegia-

Por las contribuciones que el juego puede aportar a la educación en general, se lo puede considerar como una verdadera institución educativa espontánea.

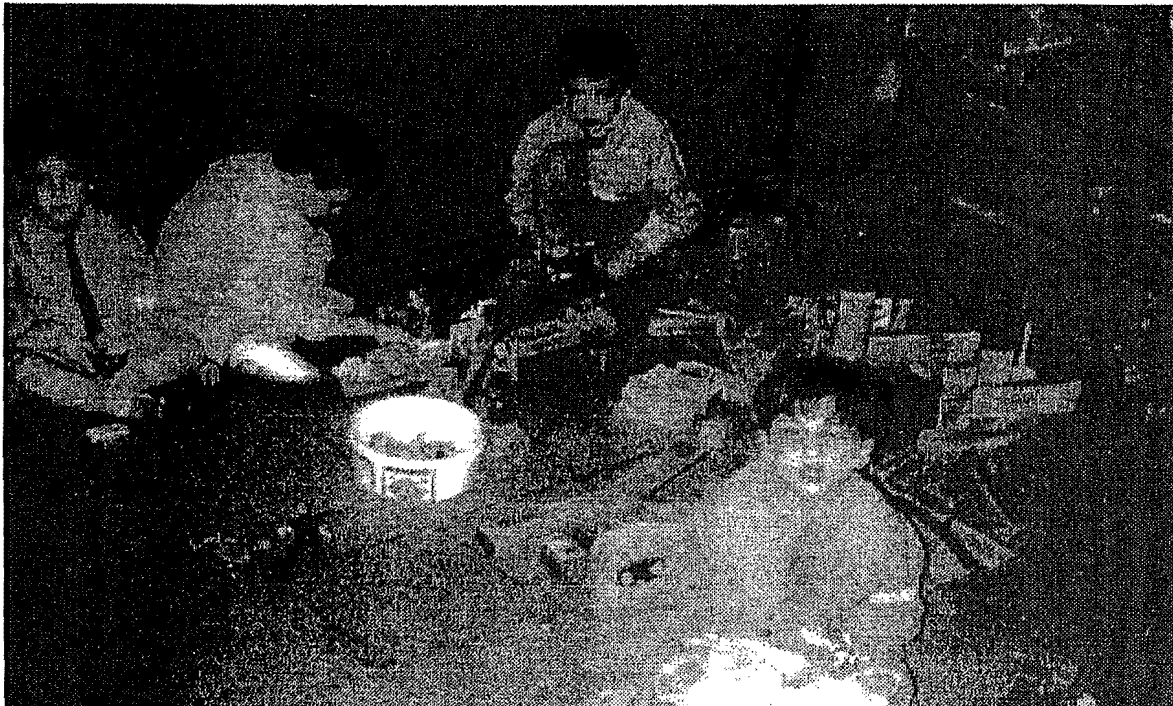
En la acción educativa formal se toma como basamento de las actividades las posibilidades motivacionales que las situaciones lúdicas brindan a la pedagogía infantil. Como dice Constance Kamii, en el juego espontáneo los chicos sienten una razón intrínseca para ejercitar su inteligencia y su inventiva.

El juego en la acción educativa del Nivel Inicial

La importancia del juego en la educación del niño en sus primeros años de vida, así como las formas que adquiere en la acción didáctica, ha sufrido una evolución acorde con las de las concepciones peda-

gógicas que han orientado a las instituciones del Nivel Inicial.

Así, en la pedagogía aplicada a partir de la creación del kindergarten froebeliano, fundamentado en las concepciones del mismo Froebel, Montessori, las hermanas Agazzi, Decroly, el juego tenía como centro organizador la acción del maestro que indicaba a los niños el manejo de determinados materiales -«dones», encajes montessorianos, loterías de Decroly, etc.- que debían utilizarse en condiciones y momentos establecidos. Estos materiales y juegos, cuyos objetivos se hallaban delineados por una psicología de incipiente desarrollo vigente en la época, estaban diseñados fundamentalmente para el desarrollo sensorial y motriz. Esta postura con respecto al juego en el jardín de infantes estuvo presente en los jardines de infantes de nuestro país hasta mediados del siglo actual.



Juegos en el rincón de bloques. Los rincones constituyen verdaderas situaciones de aprendizaje. Sala 5 años, Jardín Esc. 26, J.I.N. «C» D.E. 1, ciudad de Buenos Aires.

Por entonces, se difunden entre nosotros los aportes de la psicología profunda y la teoría psicogenética de Piaget -en las que éste considera ampliamente el juego infantil-, que ejercieron influencia en la pedagogía de la educación inicial.



Aunque el juego es solitario, al pequeño en el jardín maternal le gusta jugar junto a otro. Jardín Maternal. Anexo Profesorado Sara Ch. de Eccleston, ciudad de Buenos Aires.

Contemporáneamente, se produce en la acción educativa en el jardín un cambio radical con la introducción de las ideas sustentadas por la Escuela Nueva. El supuesto teórico para la didáctica del juego se basó en sus principios, orientados fundamentalmente por una actitud de respeto hacia los intereses y necesidades infantiles. Los niños pueden elegir así sus juegos, materiales, contenidos y compañeros. Se cambia la estructura de la sala: los estantes se colocan a la altura de los pequeños, surgen los rincones como forma de estimular el juego en grupos. Los rincones se distribuyen de manera que constituyan verdaderas situaciones de aprendizaje.

Los rincones inauguran el período de juego-trabajo en el que la maestra debe intervenir cuando el niño se lo solicita, nunca haciendo por él, a menos que observe alguna dificultad que el niño no pueda superar.

Paralelamente a este desarrollo se asiste a algunos intentos de propuestas de naturaleza psicológica:

el juego se plantea como actividad de la que no hay que esperar finalidad alguna más que la del simple jugar, jugar por jugar. Objetivos, materiales, etc., carecen de importancia, el docente es un “facilitador”, con absoluta convicción en las capacidades infantiles, que por momentos llega a confundirse con los niños participando en sus juegos de igual a igual.

Como contrapartida de la posición que se acaba de describir, y ya en años recientes, aparecen las propuestas de la pedagogía crítica.

Se trata de propuestas que toman en consideración la relación existente entre los condicionamientos sociales y económicos y las posibilidades de la acción escolar. Se buscan contenidos relacionados con la realidad que viven los niños que concurren a las instituciones educativas; se respetan las diferencias individuales en el punto de partida y se orienta la enseñanza de modo que todos los niños alcancen logros equivalentes en el punto de llegada.

La pedagogía crítica, en su relación con el juego, cambia los ejes en los que anteriormente se movía éste en la acción educativa del nivel inicial; en efecto, postula que el juego *"no sólo debe tener lugar en determinadas franjas horarias ni con materiales destinados a actividades específicas sino que debe hallarse integrado a todos los momentos de la acción educativa, aunque en diferentes niveles, según sea la actividad y su didáctica"* (Sec. de Educación, Municipalidad de Buenos Aires, 1989).

Estas postulaciones de la pedagogía crítica están en la base de los cambios que en la actualidad se propician para la acción educativa en el Nivel Inicial. Así, se le da relevancia a los contenidos que

en los diseños curriculares para el nivel se presentan organizados en áreas disciplinares, es decir, agrupados en los distintos campos del saber.

La introducción de contenidos disciplinares en el nivel inicial resulta un desafío para el docente en un doble sentido: por una parte, debe ampliar sus conocimientos de los distintos campos del saber de los que provienen los contenidos que, obviamente, deberá seleccionar y adecuar a las posibilidades del grupo de niños a su cargo (transposición didáctica); y por otra, incluir el juego o situaciones lúdicas en las estrategias metodológicas que utilice para la apropiación por parte de los niños de dichos contenidos.



En el jardín maternal es fundamental la actitud de la jardinera frente al juego del niño. Jardín Maternal Anexo Profesorado Sara Ch. de Eccleston, ciudad de Buenos Aires.

En el jardín de infantes el juego puede revestir diversas formas, tanto en lo que hace a la distribución de los niños (en grupo total, en pequeños grupos, individualmente); al lugar en que se realiza la actividad (dentro o fuera de la sala); a la ubicación de los materiales; a la intervención del docente. En este último sentido, cabe señalar que al referirnos al juego en la acción educativa que tiene lugar en las instituciones especialmente destinadas al efecto -en este caso el jardín de infantes y el jardín maternal- estamos considerando al juego con finalidad, con intencionalidad. Esto no implica quitarle al juego las posibilidades que le ofrece al niño y a las que aludiéramos precedentemente.

La finalidad, la intencionalidad educativa del juego es lo que se propone el docente y se manifiesta en la organización, en la planificación de su acción didáctica. En ella el juego, las situaciones lúdicas, sus objetivos, contenidos y materiales, así como las estrategias que utilizará en su puesta en práctica, han de estar claramente especificados.

Para que estas acciones del docente no entren en contradicción con posibilidades de libre elección tanto del juego en sí, como en la de los espacios y compañeros de invención, de propia iniciativa, que corresponden al niño en el juego como tal, el docente debe adoptar una actitud libre de imposiciones; sí, en cambio, de disposición frente a las preguntas que le pueden hacer los niños o ante dificultades que presente el juego elegido o de disputas surgidas dentro del grupo.

Fundamentalmente, en el curso del juego, el docente debe actuar como mediador entre el niño y el medio ambiente del que proviene, de modo que los saberes que trae se articulen con los contenidos escolares.

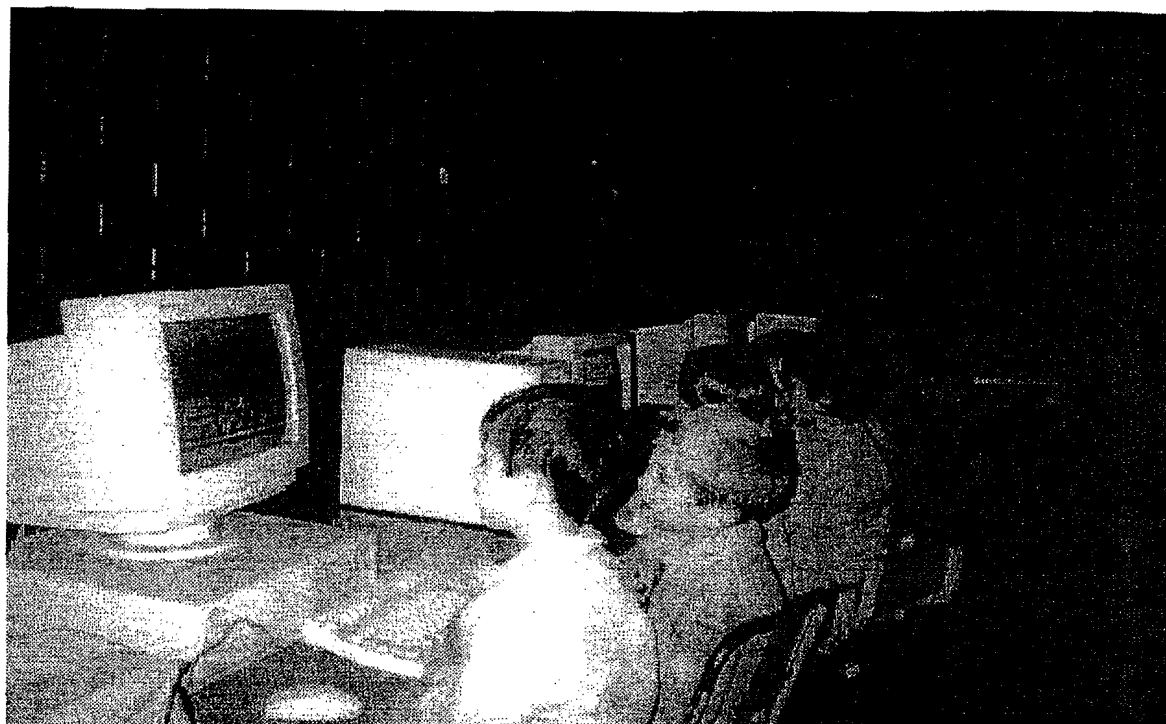
Finalmente, es preciso señalar que el docente debe tener siempre en cuenta su principal función, que es la de enseñar. En este sentido, debe aprovechar las motivaciones del juego en la apropiación por parte del niño de los contenidos que le permitirán conocer, comprender y organizar la realidad, objetivo fundamental del Nivel Inicial.

En cuanto al jardín maternal, en toda la etapa correspondiente a éste, actividad y juego llegan a confundirse por la sencilla razón de que, para el pequeño toda actividad es espontánea, libre y placentera; aún no siente la presión del adulto ni la competencia de sus pares.

Por otra parte, su juego es solitario; sin embargo, tempranamente observa y se distrae con lo que hacen otros niños, de edad aproximada a la suya, más que con lo que hacen los mayores.

Cuando comienza a caminar, en el deambulador se exterioriza con fuerza el placer que siente por poner a prueba su nueva adquisición y su diversión es arrastrar sillas, carritos, a través de todo el espacio de la sala.

Más adelante, ya en los inicios del juego simbólico, principalmente con las muñecas las nenas y con los autitos los varones, se entregan a la imitación de actividades que ven a su alrededor.



La computadora ¿reemplazará en el jardín al juego y a los juguetes clásicos?
Sala 5 años, Jardín Esc. 26, J. L. N. (C) D. E. 1, ciudad de Buenos Aires.

En cuanto al papel de la jardinera, tan importante como suministrarle al pequeño el juguete adecuado en el momento preciso, es la actitud frente a sus juegos. Al ofrecerle un juguete, al mostrarle un objeto, es fundamental que lo haga con la alegría de estar jugando con él, ya que en esta etapa la afectividad del adulto es buscada permanentemente por el niño.

A las puertas de un nuevo milenio, en las últimas décadas del que estamos viviendo, la tecnología y las ciencias nos han ido dando muestras de avances sorprendentes en diversos campos de la actividad humana.

Ya en la actualidad somos testigos de realizaciones inimaginables hace sólo cuarenta años: viajes interplanetarios, modificaciones en la estructura básica de los reinos animal y vegetal, maravillas que se

ponen al servicio del confort y la comunicación entre la gente.

Como basamento y sostén de todas esas conquistas tenemos el instrumento que las ha posibilitado: la computadora.

La computadora ya ha entrado en el ámbito escolar. En los jardines de infantes se están introduciendo pantallas y teclados, mediante los cuales los niños, jugando, aprenden a familiarizarse con el lenguaje que, seguramente será universal en el futuro.

Ante esta realidad, corresponde que nos preguntemos: ¿caducarán las antiguas pero aún actuales expresiones del juego infantil? ¿La computadora reemplazará al juego y al juguete clásico, y en su lugar nos encontraremos con el niño pendiente de lo que ocurre en la pantalla cuando él acciona el instrumento electrónico?

Es muy difícil contestar a estos interrogantes, sobre todo porque ha pasado muy poco tiempo desde la introducción de esos elementos tecnológicos en la vida escolar como para poder apreciar sus efectos en la acción educativa. En el mejor de los casos, habría que esperar hasta que esta generación haya transitado por lo menos algunos años del nuevo milenio; y, colocándonos a favor de la computadora, pensemos que ante un mundo tan distinto al actual habrá una sociedad que pueda aprovechar de una nueva forma de aprender y de actuar, producto de haberse desarrollado bajo esquemas distintos a los que hemos estado considerando en este trabajo.



NOTAS

1. Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, Buenos Aires, Emecé, 1968.
2. Leif, J. y Brunelle, L., *La verdadera naturaleza del juego*, Buenos Aires, Kapelusz, 1978, pág. 17.
3. Bosch, Lydia P. de, *El nivel inicial. Estructuración*, Buenos Aires, Colihue, 1995, pág. 85.
4. Baquero, R., *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1997, pág. 145.
5. Bosch, Lidia P. de, *Desarrollo intelectual del Preescolar*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1983, pág. 107.
6. Bruner, Jerome, "Juego, pensamiento y lenguaje", ficha editada por CEFYL, Facultad de Filosofía y Letras.
7. Bruner, Jerome, ob. citada.
8. Molina, L. y Jiménez, N., *La Escuela Infantil*, Buenos Aires, Paidós, 1992, pág. 213.
9. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación: "Diseño Curricular para el Nivel Inicial", pág. 48.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, Ricardo, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- Bosch, Lydia P. de, *Desarrollo intelectual del Preescolar*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1983.
- Bosch, L. P. de y Duprat, Hebe S. M. de, *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*, Buenos Aires, Colihue, 1995.
- Bruner, Jerome, "Juego, pensamiento y lenguaje", conferencia dictada en Gales. Editada por CEFYL, Fac. de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1983.
- Chateau, J., *Psicología de los juegos infantiles*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- Molina, L. y Jiménez N., *La escuela infantil*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Leif, J. y Brunelle, L., *La verdadera naturaleza del juego*, Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- Lublinskaia, A. A., *Psicología infantil*, La Habana, Libros, 1981.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, "Diseño curricular para el nivel inicial", 1989.

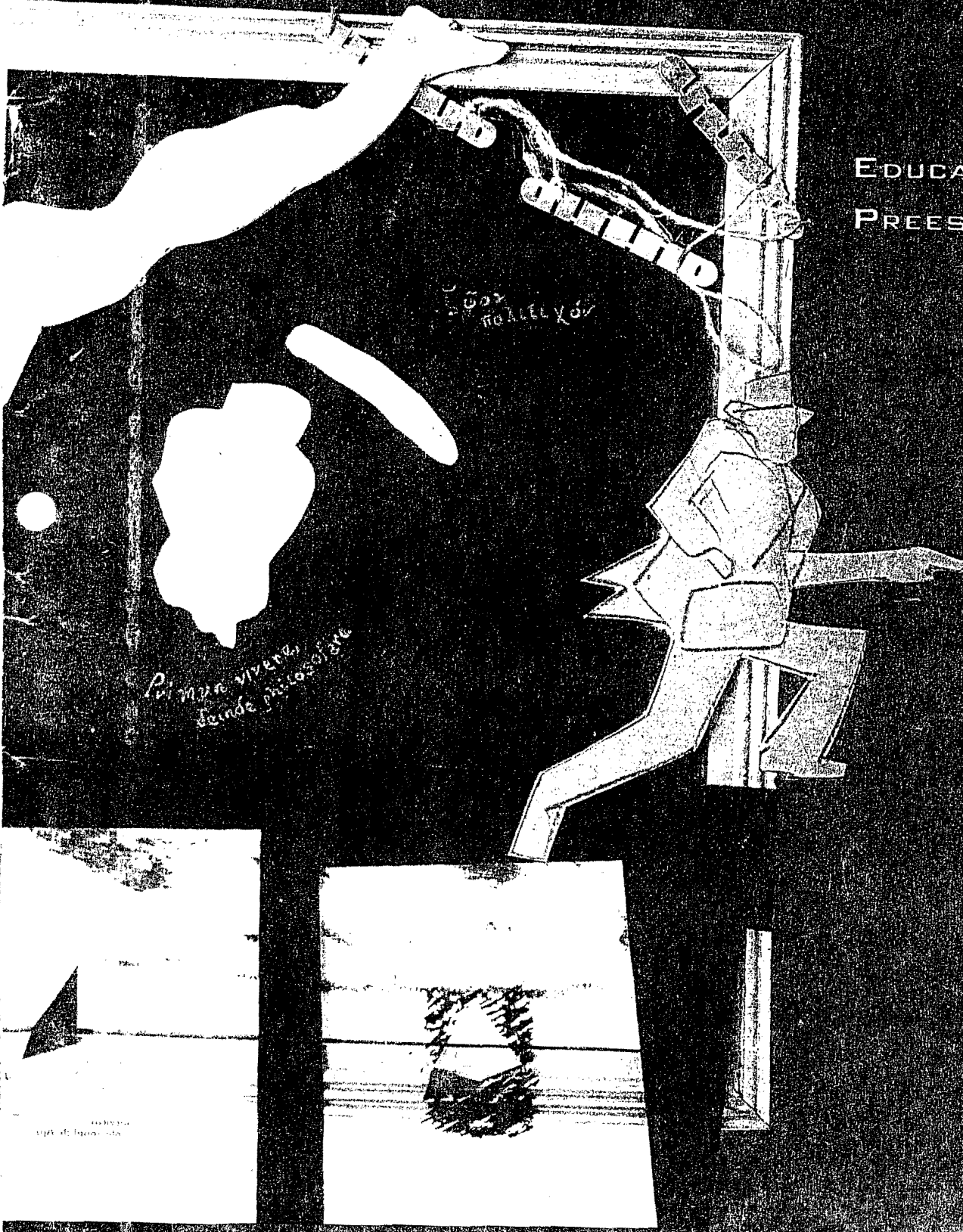
Lydia Penchansky de Bosch es maestra normal nacional, profesora en Ciencias de la Educación y especializada en educación infantil. Fue consultora de la Unesco, es docente de la UBA y asesora en el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

Fernández, Alicia (1995), "Aprender es casi tan lindo como jugar", en *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, año II, núm. 6, julio-agosto, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 53-57.

BÁSICA

REVISTA DE LA ESCUELA Y DEL MAESTRO

EDUCACION
PREESCOLAR



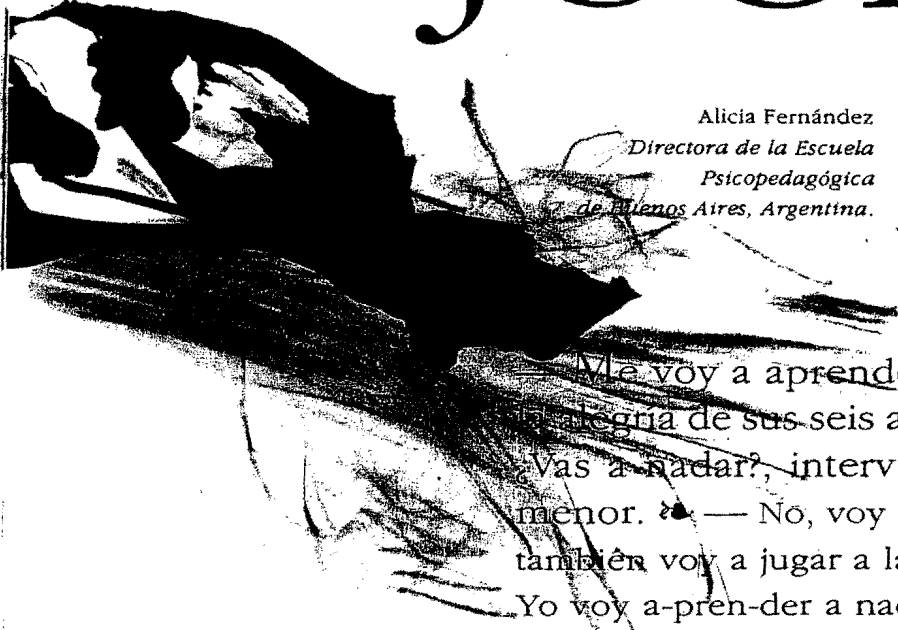
AÑO II, JULIO-AGOSTO DE 1995
NÚMERO 6

APRENDER

ES CASI TAN Lindo como

JUGAR

CREAR
CONOCER
ENSEÑAR



Alicia Fernández
Directora de la Escuela
Psicopedagógica
de Buenos Aires, Argentina.

— ¡Me voy a aprender a nadar, dice Silvana con alegría de sus seis años recién cumplidos. —
— ¿Vas a nadar?, interviene la hermana, tres años menor. —
— No, voy a aprender a nadar. —
— Yo también voy a jugar a la pileta. —
— No es lo mismo. Yo voy a-pren-der a nadar, dice Silvana. —
— ¿Qué es aprender? —
— Aprender... es como cuando papá me enseñó a andar en bicicleta. Yo tenía muchas ganas de andar en bicicleta. Entonces... papá me dio una bici... más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tienes que sostener andando... —
— A mí me da miedo andar sin rueditas. —
— Un poco de miedo da, pero papá sostenía la bici. No se subió a su bicicleta grande y dijo "Así se anda en bici..." No, él se puso a correr a mi lado, siempre sosteniendo la bici... muchos días, y de repente, sin que yo me diera cuenta, soltó la bici y siguió corriendo al lado mío. Entonces yo dije: ¡Ah...! ¡Aprendí! —
Una mujer que escuchaba la escena desde lejos no pudo dejar de mirar la alegría del "aprender" pronunciado, que se había trasladado hasta el cuerpo de la más pequeña, y aparecía en el brillo de sus ojos. —
— ¡Ah!, aprender es casi tan lindo como jugar. —
— Sabes, papá no hizo como en la escuela. No me dijo: "Hoy es el día de aprender a andar en bicicleta". "Primera clase: andar derecho. Segunda clase: andar rápido. Tercera clase: doblar". No tenía un boletín donde anotar: "muy bien", "excelente", "regular"... porque si hubiera sido así, no sé, algo en mis pulmones, en el estómago, en el corazón, no me hubiese dejado aprender. —
La psicopedagoga que presenciaba la escena nunca había escuchado, ni leído, ni podido escribir, una explicación tan acertada del acto de enseñar y aprender y hoy quiere compartir con ustedes algo de lo que esas nenas le permitieron pensar.

cincuenta y tres

Lugar de quien enseña

Silvina, para explicar qué es aprender, necesitó referirse primero a quién enseña. Y así es, ya que en el proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más importante que el contenido enseñado es el molde relacional que se imprime sobre la subjetividad del aprendiente.

Cada ser humano va construyendo a lo largo de su historia, su reciprocidad con la modalidad de enseñanza de sus enseñantes, una particular modalidad de aprendizaje.

Modalidad de aprendizaje:

- Molde relacional entre el sujeto como aprendiente y el otro como enseñante, en relación con el conocimiento como un tercero.
- Forma de relacionarse, buscar y construir conocimientos.
- Ubicación del sujeto ante sí mismo como autor de sus pensamientos.
- Modo de descubrir-producir lo nuevo.

Para que el alumno pueda apropiarse del placer de autoría, necesita de un enseñante-maestra/o, que no lo invista de la posibilidad aprendiente, del lugar de sujeto pensante.

A veces, los profesores pretenden despertar el deseo de aprender de sus alumnos apelando a que estudiar es necesario para alcanzar un trabajo mejor o para ganar dinero, o para ser reconocido socialmente, desmintiendo lo que la realidad muestra y desvirtuando el acto y el objeto de aprender.

¿Cómo puede el maestro abrir un espacio donde el aprender cumpla con su papel constructor de autoría de pensamiento?

El padre de Silvina necesitaba creer y querer que su hija aprendiera a andar en bicicleta. El andar en bicicleta no era el fin máximo, sino sólo la excusa para poder disfrutar de la alegría compartida de poner a jugar la autoría de aprender y enseñar.

El aprendizaje se dramatiza en el cuerpo, a partir de la experiencia de placer por la autoría. Ser autor del acto de enseñar y de aprender.

Un (a) niño (a) aprende a caminar no porque tenga piernas, sino porque sus padres desean que él camine y lo consideran capaz de caminar, a pesar de saber que cuando el niño camine sólo podrá "escaparse" e ir hacia donde ellos no podrán controlarlo. Saben que podría dejar de necesitarlos para que lo lleven a *upa* (cargando) y, aun así, promueven el caminar.

El profesor construye y posee conocimientos, pero su función no es transmitir información sino propiciar herramientas y un espacio adecuado (lúdico) donde la construcción del conocimiento sea posible.

La maestra tiene un papel fundamental como enseñante. Intervendrá solidificando aspectos negativos o propiciando movimientos saludables sobre lo que ya venga gestándose desde el espacio familiar, en cuanto a la subjetividad de sus alumnos. Esta impronta de la modalidad enseñante de los maestros permanecerá a lo largo de la vida de sus alumnos, en cuanto al auto-reconocimiento como seres pensantes y autores de su historia.

**Aprender es casi tan lindo como jugar...
pero no es lo mismo
o los espacios del jugar,
del aprender y del trabajar**

Silvina y su hermana, para explicar el aprender, necesitaron referirlo al jugar, para luego diferenciarlo de él. El espacio del aprender es el mismo que el espacio del jugar, sin embargo, no es lo mismo jugar que aprender:

Jugar es descubrir las bondades del lenguaje; es inventar nuevas historias, es asistir a la posibilidad humana de crear nuevos latidos y eso es maravillosamente placentero.

[...] Jugar es poner a trotar las palabras, las manos y los sueños. [...] Jugar es soñar despierto; aun más: es arriesgarse a hacer del sueño un texto visible. [...] Un gran obstáculo para instrumentar un programa donde el niño y su juego estén en el centro del torbellino educativo, es la dificultad que tienen los maestros para jugar. (Helí Morales Ascencio.)

Aprender es apropiarse del lenguaje; es historiarse, recordar el pasado para despertarse al futuro; es dejarse sor-prender por lo ya conocido. Aprender es reconocerse, admitirse. Crear y crear. Arriesgarse a hacer de los sueños textos visibles y posibles.

Sólo será posible que los maestros puedan generar espacios del jugar-aprender para sus alumnos cuando ellos puedan simultáneamente construirlos para sí mismos.

Ser un maestro "suficientemente bueno" no es una cuestión de técnica ni de aprendizaje de contenidos. Principalmente es una postura en cuanto a sí mismo como aprendiente, que redundará en los modos de enseñar.

Tarea compleja y a su vez enormemente placentera la de la maestra y el maestro, si consigue hacer consigo mismo lo que propicia para los otros.

Sabemos que es ésta una difícil labor. El sistema educativo en el que el maestro se encuentra inserto como docente; los medios de comunicación con su modalidad enseñante cada vez más exhibicionista y propiciadora del consumismo de informaciones y, en tercer término, pero no menos importante, el sistema educativo soportado por esos profesores, cuando ellos eran niños o niñas alumnos, imponen y exigen el éxito, el producto, descreditando el valor de la autoría.

Vuelvo a decir que el maestro y sobre todo la maestra tienen ante sí un desafío difícil y a su vez sumamente gratificante. ¿Por qué principalmente la maestra? Por un lado, por las características del sistema educativo que:

- a) **sanciona las diferencias** (sexuales y de todo orden);
- b) **exige a los enseñantes** que escondan su sexualidad y anulen su corporeidad;
- c) **sitúa a la maestra** en un lugar paradójico de "Señorita virgen y madre";
- d) **pacta con dos supuestas equivalencias**. Por un lado, pasividad-dedicación, "prolijidad": feminidad; por el otro, actividad-agresividad-rapidez- "viveza", desprolijidad: masculinidad.

Por otra parte, los sectores de poder transforman y significan cada vez más al trabajo docente —mayoritariamente ejercido por mujeres— como un trato doméstico, al no considerar el valor productivo del mismo y al adscribirle, de manera descalificativa, un carácter de invisibilidad. Las mujeres estamos condenadas de antemano a hacer invisible nuestra producción pensante.

El trabajo doméstico en el hogar (aun en el presente, mayoritariamente cumplido por mujeres) es una tarea invisible, que sólo se ve cuando no se cumple. Se reclama su ausencia, pero no se reconoce su presencia, ya que está destinada a mantener los objetos iguales en el tiempo.

Cabe a la maestra realizar un movimiento expulsivo de esos mandatos y otorgar así a su lugar enseñante el carácter de trabajo y de profesión pública. La búsqueda de la visibilidad de su quehacer no podrá procurarse en el producto que el alumno muestre como resultado inmediato, sino a partir de la evaluación de sí misma como sujeto productor de conocimientos.

La escuela, lugar donde el alumno y la alumna se encuentran con adultos investidos del poder de enseñar, puede posibilitar la potencia creativa del jugar y el aprender del niño. Para esto necesita enseñan-

tes que disfruten del aprender del jugar con las ideas y las palabras, con el sentido del humor, con las preguntas de sus alumnos. Que no se obliguen a la urgencia de responder desde la certeza, sino que consigan construirse nuevas preguntas a partir de las preguntas de sus alumnos.

Pero la escuela no sería escuela si no fuera, como dice Morales Ascencio, lugar de "exilio". "Exilio dulce", que permita "arriesgarse a los aromas de la otredad", exilio que propicia el intercambio, exilio que no olvide sino que potencie la fuerza creadora y subjetivante del jugar, ampliándola hacia el aprender. Exiliarse al terreno del aprendizaje con las mochilas cargadas de jugares.

Sin embargo, la escuela, espacio de necesario exilio del territorio de la infancia familiar, muchas veces funciona como lugar de "destierro", cargado de amargura, solemnidad y ritos obturadores del jugar y del aprender de maestros y alumnos.

Esta situación se mantiene cuando —ante la institución educativa que no significa el quehacer enseñante como un trabajo ni el espacio escolar como un espacio de aprendizaje creativo— la maestra y el maestro no se autorizan a investir libidinalmente su trabajar (enseñar) de la pasionalidad del jugar (aprender).

Sabemos que la institución no facilita que se realice este traslado del jugar (aprender) al trabajo (enseñar). Todo autorizarse es siempre una tarea que requiere cierto desafío a lo instituido.



La maestra, al no poder realizar este necesario traslado, se somete a mitos que le imponen el lugar de "segunda madre", "tía", adhiriendo el ser mujer al ser madre y el ser madre al ser maestra, quedando fuera de un lugar enseñante, anifiándose, infantilizándose, asexuándose, mimetizándose con los niños, sin autorizarse a asumirse como trabajadora profesional.

Ricardo Rodulfo considera que una de las tareas decisivas del adolescente es la metamorfosis de lo esencial del jugar infantil en trabajar adulto. La clave de esta mutación en la que jugar implica trabajar reside en que "el deseo inconsciente [...] migre de un campo al otro e invista subterráneamente el trabajo tal como lo venía haciendo con el juego".

Estos vínculos de pasaje entre jugar y trabajar pueden perturbarse en la adolescencia generando inhibiciones más o menos severas en el estudio.

A partir de este necesario y valioso aporte (tanto para pensar la adolescencia como el jugar y la ubicación al trabajar), necesitamos incluir al aprender como aquella zona de encuentro y pasaje, que posibilita ese traslado de un campo a otro. Tal pasaje del jugar al trabajar, en la adolescencia, podrá facilitarse o dificultarse de acuerdo con el mundo en que se fue construyendo durante la niñez un espacio de aprendizaje, incluido pero al mismo tiempo diferenciado del espacio del jugar.

Si parafraseamos a Ricardo Rodulfo, podríamos decir: del jugar al Aprender y del Aprender al Jugar, durante la infancia. Para que durante la adolescencia se pueda realizar el traslado del:

Jugar. Aprender
al
Trabajar. Jugar. Aprender
Aprender. Jugar. Trabajar.

TENÍA MUCHAS GANAS DE ANDAR EN BICICLETA O EL LUGAR DEL DESEAR, DE LA CORPOREIDAD Y DEL ORGANISMO EN EL APRENDIZAJE

¿Qué es lo primero que Silvina recuerda sobre sí misma cuando necesita definir el aprender? Las ganas de andar en bicicleta. Las "ganas" son de andar en bicicleta, no de "aprender" a andar en bicicleta. El aprender se introduce allí entre las ganas y el andar. Sin embargo, el aprender no es un medio para conseguir otra cosa. Por el contrario, a diferencia del respirar, que viene dado naturalmente, el andar en bicicleta (así como el escribir y demás conocimientos), requieren de un aprendizaje. Y

esto hace a tales procesos ser constructores de autoría. Por lo tanto, se encuentra aquí, en este *plus*, lo esencial del aprender.

¿Cuál es ese *plus* que otorga aprender? *Plus*, que es aquello más profundo, subjetivante, que va a permanecer y podrá trasladarse a todo el accionar del sujeto aprendiente: es el placer de dominar a la bicicleta-instrumento-lápiz escritura-conocimiento..., placer de dirigir, de autonomía. Placer de superar los límites de velocidad que el organismo permite, placer de trascender el tiempo y el espacio. Placer de moverse sobre la tierra, sin pisar la tierra. Placer por apropiarse de su autoría productiva.

Todo aprender requiere de un trabajo, que supone la aceptación de los límites de nuestro organismo, así como de la inclusión de un "cómo hacer", enseñado por un otro. El trabajar con ese "cómo hacer" se opone a la urgencia del desear hacer ya, marcando una de las diferencias entre el jugar y el aprender.

El modo de presentarse el otro, así como el modo de trabajar de los límites del organismo y con el "cómo hacer" diferirá en el jugar y el aprender. El modo de situarse ante la demanda del otro diferirá en el aprender y el trabajar.

Pero el jugar y el aprender y el trabajo creativo se nutren de la misma savia, y se apropian del mismo saber-sabor.

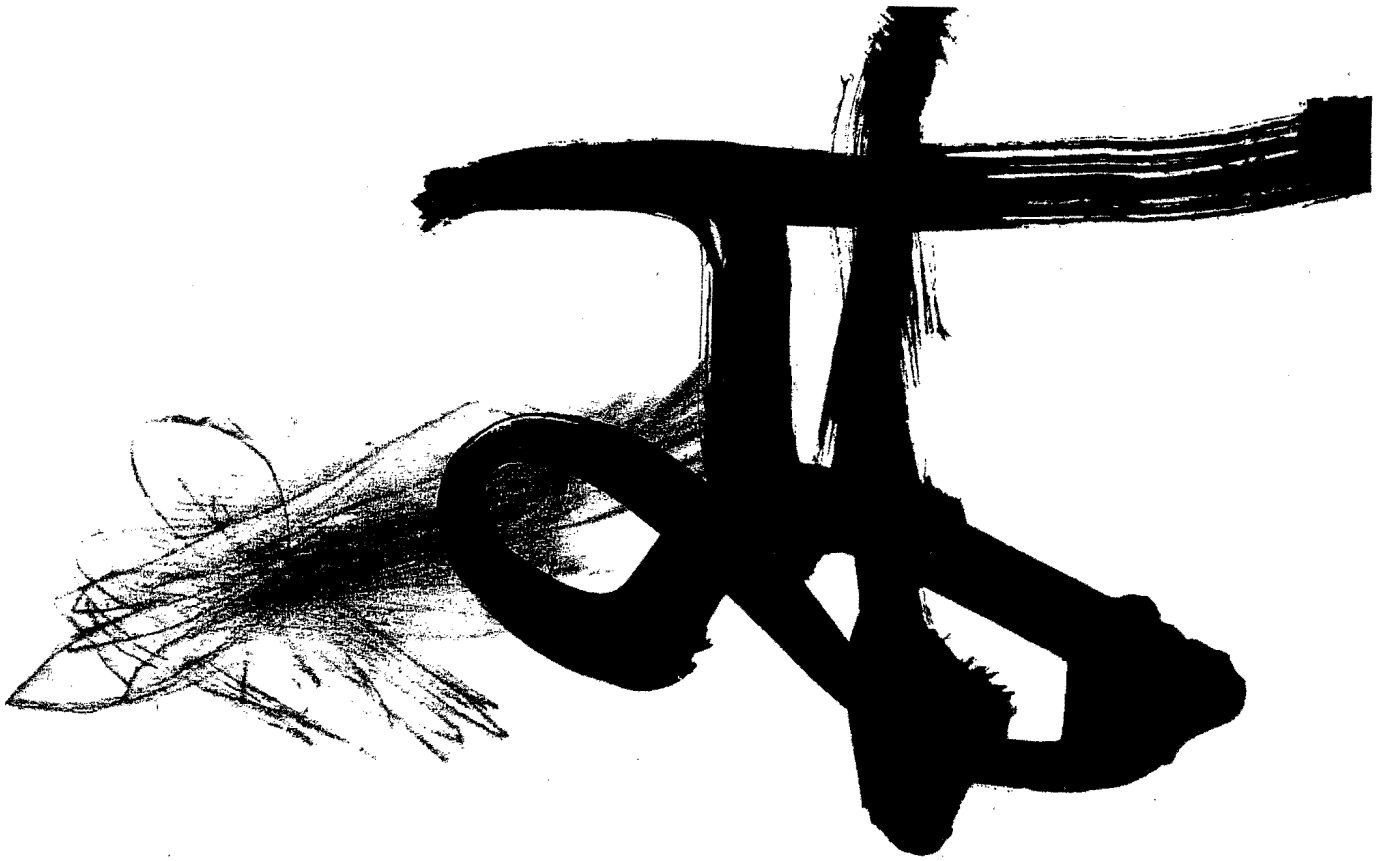
Así, para que esas "ganas de andar" pudiesen operar otorgando a la tarea de andar en bicicleta la "pasionalidad lúdica", el *plus* de alegría, la "experiencia de vivencia de satisfacción", la experiencia de realización subjetiva, se requiere que el enseñante se abstenga de imponer al aprender un fin utilitario.

El deseo de andar en bicicleta no se hizo presente porque la niña necesitara ir más rápido a comprar el pan, ni porque tuviese que triunfar en una carrera de bicicletas, ni menos aún porque el padre deseara alguno de esos fines utilitarios.

LA BICICLETA SE SOSTIENE ANDANDO O EL LUGAR DE LA TÉCNICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

"Papá me dio una bici, más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tienes que sostener andando. Papá sostenía la bicicleta".

El padre de Silvina sostenía la bicicleta instrumento-conocimiento-proceso constructivo. No sostenía a la niña por la cintura, por las piernas, ni menos aun por la cabeza. De ahí la facilitación de la apropiación de la autoría.



En muchas escuelas los profesores actúan pretendiendo que los niños aprendan usando la bicicleta del tamaño del maestro o, de manera inversa, pero igualmente imposible, andando ellos en bicicletas pequeñas, del tamaño de sus alumnos. Otras veces los profesores pretenden que los alumnos aprendan en una situación similar a la que hubiese resultado si el padre de Silvina la hubiese colocado en una competencia y allí, en medio de la carrera, con el peligro real de perder y quedar fuera y con la obligación del éxito de llegar primero, quisiera que la niña aprendiese.

PAPÁ CORRÍA A MI LADO O EL LUGAR DE LA EVALUACIÓN

El padre de Silvina no hacía lo mismo que su hija ni observaba pasivamente. No. Él corría a su lado. Si la bicicleta cayese, caerían los dos. Allí es donde se encuentran el aprendiente y el enseñante, en el terreno del riesgo, en el desafío de enseñar y aprender. Si la bicicleta tambalease, por encontrarse con un pozo o una piedra, ambos, enseñante y aprendiente, necesitarán responsabilizarse del hecho. La responsabilidad compartida exime la adjudicación de culpas expulsivas o inmovilizantes. La culpabilización del alumno o del maestro es un desvío que impide llegar a la necesaria responsabilidad.

La evaluación del alumno no debe ser del alumno, sino un análisis del proceso constructivo del

alumno y el profesor, sólo en la medida en que la maestra y el maestro puedan darle a sus propios errores un valor constructivo podrán también otorgarle ese carácter a los errores de sus alumnos.

PEQUEÑA NOTA ACERCA DEL LUGAR DE LA INTELIGENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

El andar en bicicleta, como cualquier aprendizaje, requiere una organización, una lógica de los movimientos, una interrelación entre el aprendiente, la herramienta, el "cómo hacer", la técnica y el espacio en que la acción se despliega.

La inteligencia, los mecanismos cognitivos, objetivos, trabajan sobre la dramática del sujeto, con el soporte de las significaciones.

Nadie aprende a clasificar (una de las operaciones centrales de la inteligencia) a partir de seleccionar objetos por color, por forma o por tamaño. Ni nadie aprende a seriar (otra de las operaciones de la inteligencia) ordenando bloques de menor a mayor. Sino sólo en la medida en que se sienta (porque así lo signifique el contexto: los padres, la escuela, la sociedad) perteneciente, incluido en una "clase": soy hijo de..., soy mujer, soy varón, soy inteligente, etcétera; y originalizado en su diferencia, como único y distinto, "seriado" de los otros dentro de esa pertenencia.

El juego



**Debates y aportes
desde la didáctica**

05

**LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS**

Ediciones Novedades Educativas

Sugerencias para jugar con el juego

Actividades con y para el niño. El papel de la intervención

1 De la imaginación a la apropiación

El muñeco que se convierte en títere, hijo, mamá, enfermo, médico, gato o se integra con otros muñecos, armando situaciones, tomando el té, jugando en la casita, llevándolo de paseo, viajando, visitando a su tío. También puede ser muñeco una cajita o un pedacito de madera..., porque no tiene uno real. No podemos imponer un imaginario en la cabecita del niño, pero podemos motivarlo poniéndolo en contacto con estos elementos, dando espacio a su inventiva y experiencia, introduciéndonos sutilmente con su aprobación en ese mundo propio, «jugando con él, jugando en su espacio, apropiándonos como adulto de la escena, no para coartar, sí para que él niño nos sienta como parte de su escena y con la libertad de acercarnos o alejarnos cuando lo desee» (Michel Ende, "El juego vivido", Alemania, 1972).

2 Del espacio al acrecentar ideas y tareas

◆ **La plaza** (o cualquier espacio verde cercano o el mismo jardín de infantes): es un espacio motivador y generador en el niño o en su integración grupal de intereses e ideas; podemos utilizarlo para incentivar sus juegos. La gama de recursos que en ella están instalados: aparatos, areneros, árboles, césped, asientos, etcétera,

Sugerimos: recorridos o circuitos en caminata, a «caballito» (el palo de escoba disfrazado), con triciclos y mini-bicicletas, carros u otros similares, uso de telas simulando medios de transporte e incluyendo en el recorrido «estaciones» donde podrán subir, bajar, trepar, pasar por debajo, adentro, arriba, expresarse con el dibujo o la música, descansar, compartir una comidita, jugar con agua, manipular objetos, rodar en el césped o jugar con la arena, hacer barro y modelarlo, jugar con el árbol, cuidarlo, regarlo, sacarle

las hojitas viejas, remover su tierra, ofrecerle regalitos, esconderse, marchar, ser casitas, dibujarlo, darle colores, cantarle, darse la «mano con él». Esto de recorrer algo, de intercalar estaciones o paradas, posibilita incorporar diferentes contenidos que nos interese activar o recrear en ellos, como una canasta contenedora adaptada a cada necesidad.

◆ **El museo** es un espacio al que debemos vincularlo desde muy pequeño, para estimular el mirar, preguntar, descubrir formas y colores, conocer gente, comparar cosas, dibujar y charlar con el artista; *jugar en y con el museo* y transportar las experiencias al jardín y al hogar. Generar museos activos dentro del jardín, traer objetos, dibujos, imágenes de diarios y revistas, etcétera. Por ejemplo: en Mortain (Francia) existe una construcción mezcla de madera, metal, cartón, ladrillos y otros materiales, muy informal, trabajada mancomunadamente entre adultos, adolescentes y niños de entre 3 a 6 años, como destinatarios finales y abierta a todos sin discriminación. En su interior se aprecia un mundo de cosas traídas, colocadas, decoradas, tituladas (con un nombre inventado por quien haya traído el objeto) por los niños. Una propuesta desde el adulto y totalmente asimilada por los pequeños, que se mantiene en años y de la cual muchos ex-niños son «padrinos» actuales. Un museo resultante de la participación creativa y continua.

3 Oportunidades expresivas

Trabajar los instrumentos musicales formales e informales (existentes o creados por los pequeños, utilizando todo tipo de objetos). Desde chiquitos, posibilitar el vínculo. Recordamos una experiencia grupal con chicos de 3 años, quienes armaron con todo lo que tenían de descarte un «gran aparato» que «producía distintos sonidos, donde ellos se podían

meter y accionarlo, ocupar funciones para su atención, enseñar a otros. (...) Le pusieron el Bichocantor y lo más interesante, con ayuda de papás y las señoritas lo podían trasladar, hasta llevarlo en la camioneta de un papá a otros lados".

4 Oportunidades para elaborar en conjunto

Rescatamos algunas de las experiencias con niños desde los 3 años, como las de Robin Moore (conferencia Univ. Católica de Córdoba, 1992), al darles lugar como habitantes de una comunidad, para ser los pensantes en qué, cómo, dónde, con qué organizar espacios y elementos en los terrenos vírgenes situados en el entorno de sus viviendas.

Posteriormente, también se los invitó a colaborar en las tareas de realización. Ni las edades, ni su capacidad para expresarse con el dibujo y la palabra, fueron obstáculos para que sus ideas florecieran y los profesionales diseñaran espacios verdes, construcciones de juegos u otras instalaciones para el tiempo libre.

5 El agua, un medio distinto para explorar

El agua, como medio especial, es un objeto de relación, apropiación y juego para que el niño articule en pasos progresivos el aprendizaje agradable y consciente, donde el jugar sea un sustento que no se pierda. El medio, «conquistado por el niño» y no impuesto por nadie, preconiza un niño -futuro adulto- que va uniendo dominio del medio con la satisfacción de sus logros, vivenciándolo como un espacio más de su jugar y compartir. Qué bueno esto que dijo una campeona olímpica: «*Jugando afuera y adentro de la pileta, desde los 2 años, construí mi mundo acuático*».

6 La palabra generadora para la construcción de todos

Experiencia basada en el cuento «La planta de Bartolo», de Laura Devetach.⁹ Aunque aparentemente el texto se prestaba para chicos más grandecitos, intentamos probar qué respuestas se daban en niños de 4 y 5 años.

El cuento refiere que Bartolo sembró un cuaderno. Con el tiempo brotó

una plantita con hojas de todos colores, que luego dio muchos cuadernos. Esto trajo alivio a la gente humilde, porque sus niños tendrían en qué escribir, pero enojó al Vendedor de Cuadernos, quien le propuso a Bartolo que le vendiera la plantita a cambio de un tren de chocolates y un millón de pelotitas de color. No, dijo Bartolo. Entonces le ofreció una bicicleta de oro y 200 arbolitos navideños. Nuevamente, Bartolo le dijo que no; y le pidió un circo con payasos, una plaza llena de juegos y una ciudad llena de caramelos. Pero más tarde Bartolo cambió de idea, diciendo: "No la vendo, porque los cuadernos no son para vender sino para que los chicos trabajen tranquilos". Entonces, el Vendedor, ante la respuesta negativa, le ofreció que fuera el Gran vendedor de lápices... Pero Bartolo volvió a rechazarlo; y el vendedor lo amenazó con quitarle la planta por medio de los soldaditos azules. Pero cuando estaban por actuar los soldaditos, llegaron los chicos, rodeando al Vendedor con risas y cantos, mientras los animalitos que acompañaban a los chicos le sacaban los pantalones... Buen negocio en otra parte -le gritó Bartolo, mientras el Vendedor, en calzoncillos colorados, «se iba a la carrera hacia el lugar solitario donde los vientos van a dormir cuando no trabajan».

Hasta aquí el cuento que, adaptado a la edad, dio motivos a varias actividades enlazadas: visitar un vivero, aprender cómo, con qué y dónde se puede plantar, cómo va creciendo una planta, reconocer plantas en el jardín, en el parque, al lado del río. Plantar e inventar árboles con elementos, juegos con papeles y cuadernos, decorar con éstos el lugar y un árbol. Invitar a los padres y familiares que traigan cuadernos y lápices; visitar a chicos de una villa cercana para jugar con ellos y obsequiarles lo conseguido. Crear historias e historietas sobre el paseo para que los papás conozcan la experiencia vista desde los niños. También enviarlas luego a los chicos que conocieron. Lo interesante es que esta actividad, usada como centro de interés, fue trabajada en una colonia de vacaciones durante varios días.



Karina, Jardín Manuela Tarzaga, La Población,
provincia de Córdoba

El jugar en la formación docente: ¿cómo formarse para actuar con las primeras edades?

“Mi maestra no sabe jugar”, frase dicha por un nene de tres años, y recogida por Patricia Stokoe.

Al tratar la problemática del juego no podemos soslayar su incorporación en distintas áreas, donde aquél es un eje de estudio, análisis reflexión y práctica, junto a otras adquisiciones.

Cabe recuperar y plantearse nuevas alternativas para aquéllos que se capacitan sistemáticamente en la especialización del trabajo con niños pequeños y quienes son responsables en las instituciones que los forman.

- ◆ *Diferenciar, dentro de la formación, dos áreas.* una para la atención de niños cero a dos años y otra para los de tres a cinco, ya que la actual formación está cen-

trada sólo en el jardín de infantes, sin considerar dar respuesta a los requerimientos de los 0 a los 2 años. En este momento, el jardín maternal, que crece cotidianamente por las necesidades sociales; se encuentra ante falencias e improvisaciones; por un lado, por estar cubierto por personas que pueden reunir condiciones intuitivas y emotivas, e incluso ser maestras jardineras, pero que no cubren el espectro de una capacitación que contemple todas las necesidades de un bebé. Esta etapa es la del desarrollo más rico en las manifestaciones del jugar y de la estructuración del juego como parte del proceso de construcción. Por otro lado, las instituciones del jardín maternal presentan debilidades en cuanto a su orientación educativa, la calidad de su personal, la adecuación de sus instalaciones y recursos didácticos, y sus garantías en seguridad; pensando,

sobre todo, que hay chicos que permanecen en ellas hasta doce horas.

- ◆ *Favorecer alternancias de juego.* Para atender a la demanda de la realidad, es necesario consolidar un profundo y serio conocimiento del juego ante las variables diarias, donde el juego ocupe un espacio privilegiado.

"Guiarse por el eje vincular entre juego - niño - adulto - grupo - medio se torna, en los primeros años de vida, como condicionante para comprender que el juego forma parte vital de todas las adquisiciones y nada, ni nadie, quedan aislados o desvinculados de una integridad en la que son significantes padres, hermanos, tíos, abuelos, docentes, médicos, niñas, amigos, ambientes, juguetes, cuna, camita..."¹⁰

- ◆ *Proporcionar distintas miradas,* dando distintas interpretaciones pedagógicas y didácticas que le permitan establecer soportes teóricos a su práctica, sin menospreciar ninguna, alentando a construir sus propias interpretaciones porque la realidad es diversa y requiere de una visión muy amplia para adecuarse y entenderla generando los cambios posibles. Ya que *el niño, sus juegos, su ambiente cultural, su momento histórico son diferentes.*
- ◆ *Brindar la posibilidad de la innovación.* Esto implica considerarla en el mismo proceso de formación, sobre la base de que el alumno-docente tiene conocimientos previos y muchas ideas para com-

partir y producir en la construcción de su propuesta para los chicos. Se trata de que pueda pasar del mero espacio de la recepción a la transformación, no priorizando la reproducción.

- ◆ *Trabajar con la pregunta abierta.* Supone una constante formulación de su hacer que se ejercite durante la formación y tenga la fuerza de trascenderla e instalarse en la práctica laboral concreta.

Se nos ocurre: ¿qué nos proponemos en cada escalón? ¿Cuál es el grado de relación entre niño y adulto? ¿Cuál es la intensidad de esa relación? Preguntarnos por su interferencia, su facilitación, su motivación. ¿Qué papel ocupa el juguete y otros recursos en el incentivo del juego? ¿Cómo canaliza a través del juego sus manifestaciones, emociones o reacciones? ¿Qué puede ser conveniente en su edad? ¿Para qué lo preparamos? ¿Qué nos toca en el jardín maternal?

- ◆ *Enseñar a valorar la autonomía* desde la propia vivencia, para comprender el sentido que tiene en los procesos creativos de un niño.
- ◆ *Considerar jugar y juego como dos facetas diferentes de una misma cara.* El juego es la resultante de jugar, donde intervienen los móviles internalizados del pequeño y los factores externos.
- ◆ *Apostar a una formación interdisciplinaria.* Supone que desde la formación posibilitemos el intercambio con distintos profesionales, con los niños, y con los padres.

NOTAS

1. Tonucci, Francesco, *La ciudad de los niños*, ver bibliografía.
2. Tonucci, Francesco, ob. citada.
3. Martínez, Virginia del Valle, Sardou, María Clotilde, "La Educación en los primeros años de vida". Ponencia presentada en el XV Congreso Panamericano de Educación Física, Lima, julio de 1995.
4. Rodarí, Gianni, "Un señor maduro con una oreja verde".
5. Lev Vigostky, "El papel del juego en el desarrollo del niño", en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, cap. VII, Buenos Aires, Grijalbo, 1988.
6. Maturana, Humberto, "Una mirada a la educación actual desde la perspectiva de la biología del conocimiento", en *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Santiago de Chile, Dolmen, 1995.
7. Juan Pozo, *Aprendices y maestros*, España, Alianza, 1996.
8. Agnes Szanto, "Una mirada diferente sobre el jardín de infantes", *Revista Novedades Educativas*, N° 95, Buenos Aires, 1998.
9. Devetach, Laura, *La Torre de Cubos*, Buenos Aires, Huemul, 1973.
10. Ziperovich, Pablo C., "Guía Cátedra Recreación-IPEF", Córdoba, 1988.

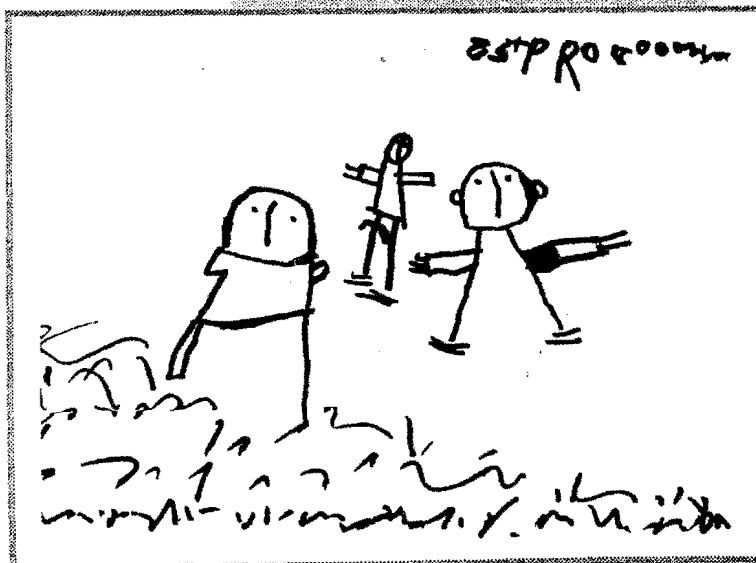
BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (colectivo de autores), *Cuadernos de Educación 113 - 114: "A la escuela con el cuerpo"*, Caracas. Cooperativa Laboratorio Educativo, 1984.
- Brown, Guillermo, *Qué tal si jugamos*, Buenos Aires, Humanitas, 1992.
- Colectivo de autores, *1° y 2° Bienal Internacional del juego*, Montevideo, Grupo La Mancha, 1994 y 1996.
- Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli y Batista, *El juego en el proceso de aprendizaje*, Buenos Aires, Humanitas, 1992.
- Freire, Paulo, "La educación como una dimensión de la acción cultural". Conferencia dictada por Freire en el Seminario Investigación - Acción participativa en la Maestría de investigación Educativa. Universidad Academia de Humanismo. Santiago de Chile, enero de 1988.
- Itkin Olarieta. C., *El espacio del juego y el jardín de infantes*, Buenos Aires, Humanitas, 1990.
- Leif, Joseph, *Tiempo Libre y tiempo para uno mismo*, Madrid, Narcea, 1992.
- Maturana, Humberto, *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Santiago de Chile, Dolmen, 1995.
- Moyle, J. R., *El juego en la Educación Infantil*, Madrid, Morata, 1990.
- Nieto, Ana María y Sardou, María Clotilde, "Hurgar, jugar y conocer la naturaleza... desde muy pequeños", en *Revista Ser y Expresar*, año 3, N° 25 y 26.
- Pain, Abraham, *¿Recrear o educar?*, Buenos Aires, Coquena, 1994.

- Pavía, Víctor, "Sobre el juego y el jugar, elementos para la comprensión del contenido lúdico", en *Actas del 2° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1995.
- Pogmire-Stoy, *El juego espontáneo, vehículo de aprendizaje y comunicación*, Madrid, Narcea.
- Pozo, Juan Ignacio Municio, *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza, 1996.
- Puig Rovira, María Josep y Trilla, Jaume, *La pedagogía del ocio*, Barcelona, Leartes, 1996.
- Robin Moore, «El juego, necesidad, arte y derecho», Buenos Aires, IPA-Bonum, 1996.
- Sardou, María Clotilde (Gogó), "Recreando Maestros", en *Cuadernos de divulgación Recreación* N° 9, Córdoba, 1997.
- Tonucci, Francesco, *La ciudad de los niños (Un modo de pensar la ciudad)*, Buenos Aires, Losada-UNICEF, 1996.
- Ziperovich, Pablo Carlos, "Recreación", en *Cuadernos de divulgación Recreación* N° 10, Córdoba, 1998.

María Clotilde Sardou es maestra de Nivel Inicial; prof. en Educación Física; prof. en Ciencias de la Educación (UNC). Autora de la Propuesta Curricular de Educación Física para Nivel Inicial 1987 y 1992 del MEyC de la prov. de Córdoba. Pablo Carlos Ziperovich, es profesor de Educación Física, arquitecto. Especializado en Recreación. Director de Recreando. Director de los cuadernos de divulgación "Recreación" (publicación semestral). Integrante fundador del Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación.

Joanna, 5 años, Jardín de Infantes Emilio Olmos, San José, provincia de Córdoba
La acción, el jugar, el espacio y sus múltiples miradas.
(En la hoja, Joanna dibujó de un lado los chicos y del otro lado, exactamente coincidiendo con sus figuras, su parte de atrás.)



Empezando a jugar...

El juego



**Debates y aportes
desde la didáctica**

**0 a 5 LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS**

Ediciones Novedades Educativas

Relaciones entre el niño, el educador y el juego

Cuando un bebé llega al mundo,
necesita de manera imperiosa que
sean satisfechos sus instintos más
primarios: protección y alimento.

Los cuidados que los adultos le
dispensan durante su desarrollo

El juego es vida

hacen que se sienta **recibido** para adaptarse a un nuevo mundo.

Para esto, es necesario que quienes lo rodean pongan en práctica los atributos del **amor**, que es la capacidad de dar y recibir.

Si ese niño recibe afecto, ternura, confianza, y si además le brindan espacio y tiempo de juego, estará en condiciones de afrontar y superar las dificultades inherentes a su desarrollo.

A través de los sentidos (vista, olfato, gusto, tacto, oído) irá desarrollando funciones cada vez más complejas: sentir, percibir, intuir y pensar.

¿Cuál es el rol del educador en todo este proceso?

Ser facilitador, es decir, posibilitar experiencias que alienten los intentos de explorar y conocer.

Estas experiencias se van concretando a través del **juego**, actividad fundante de la personalidad.

A propósito del tema, *Gustav Bally* dice lo siguiente, en su libro *El juego como expresión de libertad*: «El cuidado y la protección que los padres dispensan durante tanto tiempo al niño que se encuentra en desarrollo, y la disposición tan polifacética con la que nace, hacen que el juego se convierta en el agente más importante de la vida del niño. Gracias a los actos constantemente nuevos y distintos realizados en forma juguetona con objetos y personas de su medio ambiente vital, se revela y se abre un mundo propio. Se revela y se abre el camino humano, el camino de los afectos.»

El origen del juego se encuentra en la conducta instintiva, pero se hace posible sólo cuando los instintos se relajan.

Este relajamiento se le garantiza al animal joven, por el cuidado de la cría, y al hombre, por la seguridad social. Es esta seguridad la que proporciona el margen en el que tiene su sede la libertad. Ser libre



significa «hacerse libre» dentro de la oposición dialéctica existencial entre límite y libertad”.

Mediante el accionar lúdico, se entrenan los mecanismos básicos de: armar/desarmar, improvisar e imaginar, que son las acciones correspondientes a cualquier acto creativo. Es el adulto el que debe acompañar, permitir y avalar dicho proceso.

Los juegos que aparecen en la primera infancia son como «semillas» que serán «germinadas» a lo largo de toda la vida de la persona:

- tocar y ser tocado
- mirar y ser mirado
- escuchar y producir sonidos y ritmos
- realizar movimientos
- explorar el propio cuerpo y el de otros
- manipular objetos y materiales diversos
- espejar e imitar
- realizar acciones para retener/ soltar, aparecer/desaparecer, encontrar/perder, juntar/separar

¿Cómo puede un adulto enriquecer el accionar de estos mecanismos básicos?

Entrenando en forma permanente sus propias capacidades para observar, escuchar, dar, recibir, comunicar, tocar, percibir y sentir en la doble relación consigo mismo y con los otros.

De esta manera, se convierte progresivamente en un sujeto creador y con capacidad para el amor, en el fascinante juego que es la vida.

Relatos de secuencias

Entrenamiento lúdico, realizado con maestros de niños de 0 a 3 años

Estos relatos son presentados a modo de incentivo, para que otras propuestas y juegos puedan ser recreados en el hacer cotidiano de cada maestro.

Primer encuentro

Se propuso a cada docente que encontrara la manera de relajarse sobre el piso, realizando pequeños movimientos, hasta poder permanecer en quietud durante unos minutos. Se los fue llevando luego a concentrarse en la propia respiración y a provocar finalmente un estiramiento profundo de todo el cuerpo.

Así preparados, se les pidió que formaran parejas para practicar el toque de la ternura, que es un contacto específico y sutil de la primera piel del cuerpo de uno, con la primera piel del cuerpo del otro.

Tenían que prepararse primero para darlo y luego para recibirlo. Al terminar el ejercicio, dialogaron brevemente con su compañero, comentando qué les había producido la experiencia.

A continuación, se propuso que cada uno se escondiera debajo de una sábana, colocándose en la posición corporal lo más cómoda posible. El primer desafío de juego fue: «Inventen todas las formas que se les ocurran para esconderse y aparecer usando la tela, sin levantarse del piso. Cada uno solo y en el lugar en que está».



La siguiente consigna fue: «Sin dejar las telas, comiencen a comunicarse con otros, sin hablar y sin pararse».

A medida que se desarrollaba la propuesta, se iba ampliando más el margen de libertad para seguir jugando. La consigna siguiente fue: «Sigán intentando todos los juegos que tengan ganas, sin dejar la tela y sin hablar».

Estas actividades fueron realizadas en forma progresiva, para que las maestras experimentaran el enriquecimiento que daban las relaciones, el tiempo, los materiales y el espacio.

Las reglas puestas por el coordinador funcionaban a modo de desafío y al mismo tiempo eran «sostén»

para que cada uno desarrollara múltiples acciones lúdicas.

El juego generó un clima de placer, alegría y profundo contacto afectivo.

En un momento de calma, que se dio naturalmente, cerramos la experiencia con otra relajación, que consistió en improvisar suaves melodías con la propia voz.

Segundo encuentro

Esta vez comenzamos con la consigna: «¿Qué necesita el cuerpo de cada uno, en ese momento?»

El objetivo era que cada participante descubriera su propia necesidad de movimiento o de quietud. Una vez que estuvieron preparados, comenzamos con las propuestas de juego. La primera fue: «Colóquense frente a frente. Vamos a jugar al juego del espejo, que es tan antiguo como el hombre mismo. Tienen que decidir, sin hablar, quien será el que hace de espejo, y quien será el que se mira».

La dinámica de la actividad consistía en que una de las personas realizaba gestos, sonidos y movimientos y su compañero tenía que tratar de imitarla de la forma más parecida posible.

Luego tenían que intercambiar los roles, el que había sido espejo era ahora el que se miraba en él. También se cambiaron las parejas en varias oportunidades, para darle más amplitud al objetivo a desarrollar.

Los juegos iban creciendo en su riqueza. Los participantes adquirían cada vez más habilidades para mimetizarse con los otros y también para hacer cambios rápidos, aprendiendo a observar y repetir...

En el siguiente paso, propusimos que se colocaran en ronda. El desafío fue, entonces, jugar a lo que dimos en llamar «los espejos charlatanes».

Consistía en inventar diálogos usando únicamente las sílabas *la-le-li-lo* y *lu* para comunicarse. Se requería de gran concentración para intervenir en el diálogo grupal inventado, en el que los climas eran muy variados: pasaban del enojo a la pelea, de la pelea a la risa, de la risa al secreto, y así recorrían todos los condimentos que puede ofrecer un diálogo.

Finalmente, se entregó un globo a cada uno, y la consigna fue: «Ahora van a continuar el juego como tengan ganas, pero manteniendo el globo entre las dos manos y comunicándose en el idioma que inventaron para el juego de los espejos». Eran las vivencias de los espejos entramados con la presencia de los globos. Al terminar, realizaron una relajación, que consistía en usar el globo «como si» fuera un almohadón, colocándolo en distintas partes del cuerpo: debajo del cuello, entre los omóplatos, debajo de la cintura y, finalmente, sosteniéndolo entre las piernas para hacer un movimiento de péndulo.

El objetivo de esta relajación era que cada uno cerrara la experiencia sintiendo que su cuerpo quedaba en óptimas condiciones y recreando las imágenes del juego.

El rol del comunicador como facilitador del proceso consistió en:

- a) acompañar los distintos momentos con diferentes músicas, tiempos y objetos pautados, adecuados a las propuestas;
- b) cuidar el cumplimiento de las reglas compartidas por todos;
- c) ordenar las secuencias de consignas, que se necesitaban para estimular el juego. Pero, fundamentalmente, su tarea fue seguir, cuidar, respetar y permitir, las iniciativas que surgían espontáneamente en el grupo.

Recordemos, para finalizar, estas palabras de Pablo Neruda, que sintetizan algunos de los conceptos expresados anteriormente:

*Quiero que el hombre
cuando nazca
respire las flores desnudas
la tierra fresca
el fuego puro.
No lo que todos respiraron.
Dejen tranquilos a los que nacen
dejen sitio para que vivan
no les tengan todo pensado
no les lean el mismo libro
déjenlos descubrir la aurora
y ponerle nombre
a sus besos.*

Hilda Cañeque es Lic. en Ciencias de la Educación, profesora en las Universidades Nacionales de Bahía Blanca y Buenos Aires, fundadora y directora del "Estudio de Juego y Creatividad", asesora de instituciones y empresas y autora de cinco libros y numerosos artículos sobre el tema.

Haydeé Greco es Profesora de Educación Preescolar, instructora en el "Estudio de Juego y Creatividad".

Marta Castro es Lic. en Psicología e Instructora en el "Estudio de Juego y Creatividad"

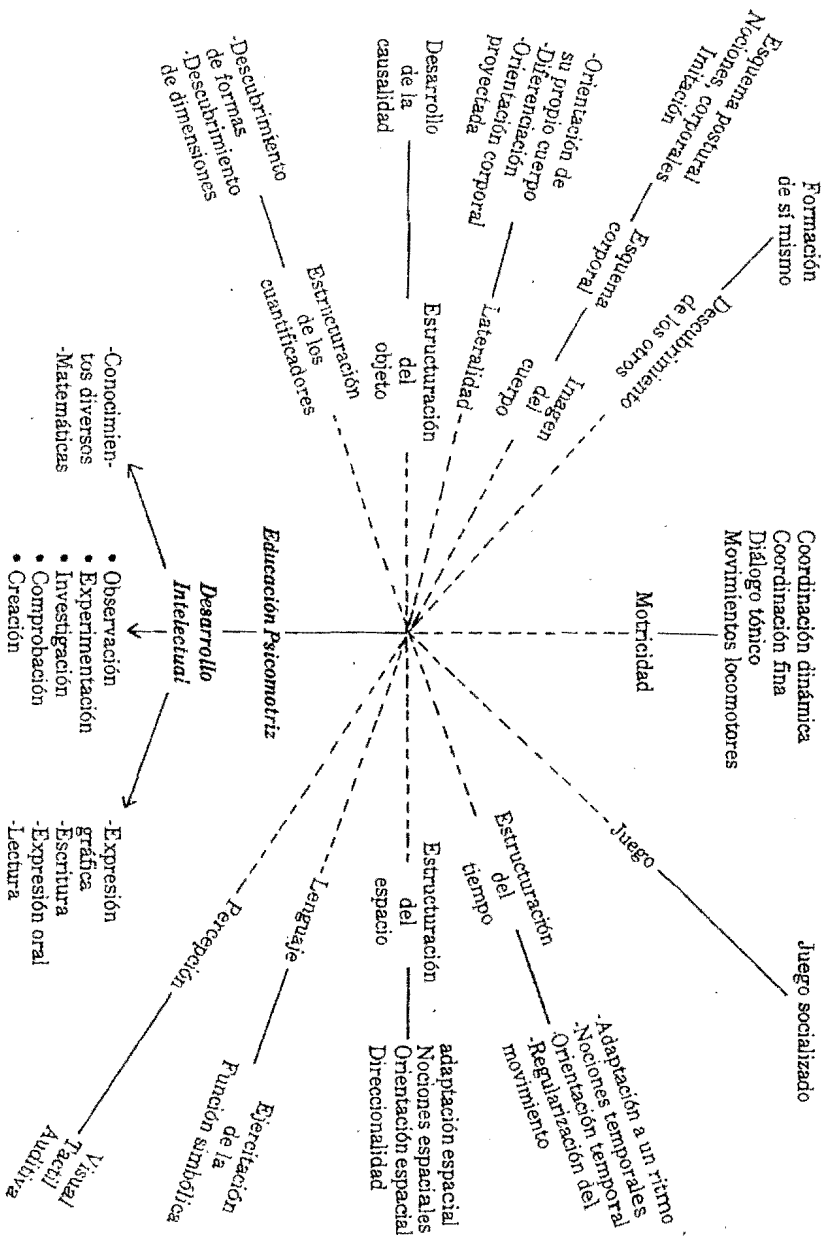
JUEGO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

*Perspectiva
psicogenética*

Oscar A. Zapata

Zapata, Óscar A. (1989), "Encuadre del método de trabajo: el juego educativo y el juego libre", en *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*, México, Pax, pp. 50-56.





Por medio de los juegos se pueden lograr los aprestamientos para la lecto-escritura y las matemáticas

Los diferentes juegos psicomotrices educativos favorecen los procesos de maduración esenciales para el aprendizaje de las disciplinas escolares como el dominio del esquema corporal y la formación de los esquemas de organización espacio-temporales y el dominio del espacio gráfico; favorecer, enriquecer y si es necesario corregir, las formas lingüísticas; desarrollar la coordinación visomotora y la motricidad general, como orientar la lateralidad y afirmarla.

Por último, por medio del juego se logra un punto esencial para el logro de los procesos de aprendizaje escolar que consiste en alcanzar, por parte del niño, la adaptación socio-emocional al ambiente escolar. Esto es quizá la posibilidad de que el niño pueda lograr correctos aprendizajes integrales y vivenciar la escuela como un espacio para el desarrollo; o bien que sea marginado por el medio escolar y se conforme con esto una impronta para toda su vida.

En el cuadro de la página siguiente se ejemplifica la relación entre educación psicomotriz y desarrollo intelectual:

Orientación didáctica de los juegos

Didácticamente resulta muy útil contar con algunas normas y principios organizativos para la enseñanza de los juegos, a fin de aprovechar este importante medio para la formación de la infancia:

a) Realizar una planificación anual general, evaluando los siguientes aspectos:

1. El grupo de niños con quien se trabajará.
2. Las instalaciones y material disponibles.
3. Número de clases en ciclo lectivo —del área correspondiente—
4. Duración de las clases.

b) Preparar las clases tomando en cuenta:

1. Época del año y condiciones climáticas.
2. Necesidades e intereses de los niños que componen el grupo.
3. Que la selección de los juegos activos se realice tomando en cuenta que deben permitir la participación del conjunto de los alumnos; que no haya exclusiones y que posibilite la actividad constante.
4. La enseñanza debe adecuarse al ritmo natural de aprendizaje del grupo; dando la posibilidad de que los niños disfruten de los juegos. El maestro no debe mostrarse ansioso por brindar contenidos.
5. Es importante tener un criterio amplio en la realización de lo programado, manteniendo como parámetros constantes, la adecuación al niño y a la realidad.
6. Programar en qué momentos se desarrollará el "juego libre."

c) En el juego en sí, tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Todo juego tiene un inicio y explicación, luego un desarrollo que va generando una gran euforia e interés por parte de los niños, con una duración muy elástica —de acuerdo a diversos factores—; y finalmente decadencia del entusiasmo y necesidad de cambio de actividad. El maestro tiene que estar muy atento a que no se caiga en la última etapa y por el contrario, que los niños se queden con el deseo de repetir en otros momentos el juego. Una vieja ley de los juegos dice: "mate al juego antes de que muera".
2. Aprovechar la organización, la distribución del grupo y el uso del material, para la realización de varios juegos o actividades. De esta forma se evitarán pérdidas de tiempo.
3. En el desarrollo secuencial de los juegos en una misma clase, es importante tener en cuenta la dosificación de los esfuerzos; sobre todo, no realizar juegos sofocantes continuados sin la debida recuperación.
4. El maestro debe ubicarse dentro del espacio de trabajo de modo que abarque a todos los niños con la vista, en el lugar más conveniente para controlar la situación, y permanentemente atento a sus movimientos.
5. Debe estimular a todos los alumnos, pero fundamentalmente a los más tímidos, a los que se inhiben, a los menos diestros y a los perdedores.
6. Tratará de eliminar al máximo la espera de turnos o el momento de intervenir activamente en los juegos.

7. Preparar el material necesario con anticipación para que no haya interrupciones y la clase tenga agilidad.
8. Mostrar prácticamente lo que se quiere enseñar y dar explicaciones atractivas y sintéticas. No valerse siempre de los mismos alumnos para las demostraciones prácticas.
9. Aclarar antes de comenzar el juego cuáles serán las normas o reglas a seguir, y no permitir que sean transgredidas.
10. Al final de la clase es conveniente introducir juegos calmantes que predispongan a los niños para las tareas que realizarán después en el aula.

La adquisición de las nociones fundamentales y el aprendizaje por el juego

Karl Gross, un estudioso del juego infantil comprendía este concepto como: "...La más pura expresión de la experiencia motora". Las distintas corrientes psicomotoras entienden por motricidad, esencialmente, a la capacidad de generar movimientos y todas las formas de movimiento son producto de la contracción muscular que se manifiesta por los desplazamientos del cuerpo y sus segmentos, a la vez, que por la actitud y el mantenimiento del equilibrio.

Todas las características y formas del movimiento humano, lo mismo, que cuando está ausente, como en los casos en que el cuerpo permanece estático o en los momentos de relajación, se elaboran sobre la base de la regulación tónica.

Podemos considerar que hay dos grandes tipos de movimientos, los que son reflejos, innatos o adquiridos, en los que interviene o interviene muy poco la voluntad del sujeto; y los movimientos activos, que exigen la voluntad y el control del sujeto; en estos hay un proyecto motor, exige una intencionalidad, que al desarrollarse un acto, produce la integración del psiquismo y el intelecto, "gnosias", con los esquemas motrices con que cuenta el sujeto o estructuras tónico-motrices, "froxias", conformándose una acción o un gesto. Estos gestos permiten comunicarse, expresar las emociones o apoyar las estructuras del lenguaje.

Por lo que, el movimiento y el "diálogo tónico" cumplen un papel esencial, tanto en la vida afectiva como en la vida social.

En toda acción motriz operan complejos factores neurofisiológicos y emocionales, que imposibilitan disociar lo psicomotriz. Es sabido que Piaget, por medio de sus investigaciones llegó a la conclusión de que el desarrollo cognoscitivo procede del comportamiento sensoriomotor inicial del niño.

La motricidad general, la podemos subdividir en:

a) Los grandes movimientos corporales o movimientos gruesos en los que opera la totalidad del cuerpo, el movimiento pone en acción las grandes masas musculares, es también el caso de los movimientos locomotores como: caminar o correr; gatear, trepar etc.

b) La coordinación motriz dinámica: es la posibilidad y la capacidad de sincronizar los movimientos de diferentes partes del cuerpo, por separado en tiempo, espacio y esfuerzo. Los índices de esta cualidad están dados por la rapidez, la exactitud y economía de los ejercicios.

Permite el aprendizaje y dominio de los movimientos y acciones más difíciles; a su vez, su desarrollo se produce con los cambios de las dificultades y situaciones diferentes. Para los niños de la etapa preescolar, puede consistir en saltar, salticar, galopar, vuelta adelante o rodar de costado, potrillo, etc.

c) La coordinación motriz fina: esta coordinación se apoya en la coordinación sensoriomotriz, que consiste en movimientos amplios que pueden ser de distintos segmentos corporales, como la pierna y el pie o el brazo y la mano, son controlados por la coordinación de la vista.

En ciertas situaciones la visión y el movimiento del cuerpo se tienen que ajustar constantemente a un objeto, como por ejemplo, al *driblear* o rebotar una pelota con las dos manos o con una, etc. La coordinación motriz fina que tiene como fondo la coordinación visomotriz, consiste en un movimiento de mayor precisión, como por ejemplo, asir y manipular un objeto con la mano o solamente con algunos dedos, utilizar en ciertas manipulaciones de objetos la pinza formada por el pulgar y el índice, enhebrar cuentas de collar, escribir con un lápiz, etc.

d) La disociación de movimientos: cuando las acciones son más complejas normalmente exigen una acción distinta entre los diferentes segmentos corporales, esto puede consistir en mover voluntariamente uno o más segmentos en tanto se inmovilizan otros o realizar movimientos diferentes, por ejemplo, aplaudir y a la vez golpear con el pie derecho el suelo, o golpear sentado ante una mesa con la mano derecha y a la vez, golpear el suelo con el pie izquierdo etc.

e) Desarrollo del equilibrio: Esta capacidad motriz consiste en la integración de las informaciones coordinadas por el cerebelo de la sensibilidad profunda suministrada por los propioceptores; de la visión y del vestíbulo, que es un órgano del equilibrio que se halla a nivel del oído interno.

La destreza motriz se puede desarrollar sólo cuando existe un nivel de logro del equilibrio. La posibilidad de mantener posturas y

adoptar posiciones y actitudes se logra gracias al sentido de equilibrio. Hay equilibrio dinámico, como por ejemplo, la marcha sobre una línea que se le pide a los niños de preescolar o equilibrio estático, como por ejemplo, quedarse parado sobre un solo pie. Los progresos del equilibrio en la etapa maternal y preescolar son sorprendentes, al poco tiempo de aprender a caminar, los niños comienzan a modificar la manera de moverse verticalmente, alrededor de los dos años, ya saltan impulsándose con los dos pies; hacia los tres años y medio, los niños ya pueden dar de uno a tres saltos sobre un pie, y a los cinco años, ya cuentan con el equilibrio y la fuerza como para saltar con un solo pie una cierta distancia.

La percepción sensoriomotriz

El sistema nervioso y en especial la corteza cerebral, reciben simultáneamente un inmenso número de mensajes procedentes de las terminaciones nerviosas periféricas por medio de los órganos de los sentidos, que reciben los estímulos del medio, permitiendo distinguir los objetos, así como responder a ellos impartiendo órdenes o respuestas motrices. El cerebro constituye el órgano de adaptación al medio que se organiza a través de la actividad nerviosa inferior, y en la acción de los analizadores sensoriales y los efectos motrices.

La actividad sensomotora cumple un papel capital en los aprendizajes y en la adaptación sensitivo-motora, con la vista, el tacto, el oído y los demás sentidos que vienen a completar las asociaciones intersensoriales y que integra el movimiento. Los juegos motrices que operan con el sentido del tacto, contribuyen para dar agilidad al mismo y especialmente, para la ejercitación de los dedos pequeños, que son torpes, entre los 3 y 4 años de edad.

La etapa maternal y preescolar resulta fundamental para la formación del niño, y por medio de juegos que permiten educar los sentidos los maestros pueden colaborar al desarrollo del psiquismo infantil.

Por medio de juegos que utilizan diferentes clases de manipulación individual o en grupos, y que les permitan realizar clasificaciones por materias, formar parejas, reconocer los objetos al tacto y manipularlos con los ojos cerrados.

Juegos auditivos: resultan muy necesarios porque van mejorando y afinando el oído en los niños, que por lo común son muy ruidosos y hablan muy alto, gritan para hablar; educativamente resulta importante los consejos de M. Montessori de que "el maestro debe hablar en voz baja y suave, lo que se expresó en la lección del silencio;

también resulta una gran ayuda la conducción de la sesión de juegos con las consignas sonoras y desde luego los juegos rítmicos.

Los juegos de percepción sensoriomotriz, que educan el gusto y el olfato, se pueden realizar jugando a las comiditas, en donde el niño participa con verdadero agrado, y puede apreciar los sabores y clasificar los alimentos en ácidos, picantes, dulces, amargos, etc. También se pueden apreciar los olores como el café, el té, los perfumes y las flores, los juegos en que opera el sentido de la vista podemos decir que son casi la mayoría, pero es importante incorporar colores, formas, tamaños, etc.

Juegos Cooperativos y Educación Física

Raúl Omeñaca Cilla
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Omeñaca Cilla, Raúl y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (2000), "La interacción profesor-alumno como fuente de aprendizaje en el juego", "La interacción entre alumnos como fuente de aprendizaje en el juego", "Evaluación y juego en la Educación Física" y "A modo de conclusión: el juego y su potencial educativo", en *Juegos cooperativos y educación física*, 2ª ed., Barcelona, Paidotribo (Juegos), pp. 30-31, 31, 32-36 y 37-38.



207

La interacción profesor-alumno como fuente de aprendizaje en el juego

En la interacción que se establece entre el profesor y el alumno dentro del área de Educación Física y, de forma más específica, dentro de la actividad lúdica, el papel del alumno está vinculado a la construcción de aprendizajes a partir de la participación activa, vivenciada y reflexiva; mientras, el rol asumido por el profesor va unido a su actuación como intermediario entre los contenidos abordados a través del juego y la actividad constructiva que desarrolla el alumno.

Si adoptamos la nomenclatura de Vygotsky (1979), el profesor interviene para crear zonas de desarrollo próximo (ZDP) y para navegar por ellas promoviendo la formación de personas más capaces para la resolución de situaciones-problema de índole motriz, para el aprendizaje de estrategias de actuación o para el establecimiento de relaciones sociales constructivas.

Cada vez que el profesor insta al alumno a centrar la atención en la propia acción motriz, cada vez que lo orienta en la búsqueda de los patrones de movimiento más adecuados para afrontar las demandas de la actividad lúdica, cada vez que recorre con él las posibles estrategias tácticas y le ayuda a reflexionar en la búsqueda de las opciones más adecuadas para actuar en el juego, cada vez que aclara una regla y la dota de significado dentro del juego, cada vez que responde a la demanda de ayuda por parte del alumno de cara a la resolución de un conflicto dentro del grupo, etc., está creando, pues, ZDP y está mediando para que el alumno adquiera un nivel de desarrollo difícilmente alcanzable de otro modo.

Esta mediación puede ser más o menos eficaz dependiendo de que el profesor:

- A. Evalúe las capacidades y aprendizajes previos de los alumnos.
- B. Realice un análisis desde las exigencias que plantean las diferentes situaciones-problema que suscita el juego.
- C. Ajuste la propuesta lúdica de clase teniendo en cuenta los dos principios anteriores.
- D. Propicie un clima afectivo y social en el que todos los alumnos se sientan seguros.
- E. Formule preguntas y proporcione información orientada hacia el aprendizaje, a partir de la experiencia vivenciada por cada alumno dentro del contexto lúdico.
- F. Y, finalmente, informe al alumno de sus progresos y necesidades de mejora.

Por lo que respecta a la comunicación profesor-alumno dentro de la actividad lúdica, existen varios estudios (Pierón 1988; Le Boulch, 1991) que establecen prescripciones al respecto. Aunque la perspectiva constructivista no marca caminos unívocos en este sentido, algunos de los planteamientos hechos por los citados autores son extensibles a la comunicación en el juego:

- A. Presentar el juego con claridad e incidir en los aspectos más significativos.
- B. Vincularlo con actividades anteriores.

- C. Informar dentro del juego a cada alumno, centrándose en aspectos concretos y orientando la comunicación hacia la reflexión y la búsqueda de soluciones.
- D. Convertir los intervalos de descanso y el final de la actividad lúdica en momentos para el diálogo y para la expresión de vivencias vinculadas al juego.

Pero, además de la interacción entre profesor y alumno, la que establecen entre sí los alumnos está reclamando su carta de ciudadanía como fuente de aprendizaje. A ella dedicamos el próximo apartado.

La interacción entre alumnos como fuente de aprendizaje en el juego

La perspectiva constructivista nos lleva a considerar las interacciones que se establecen entre alumnos como potenciales fuentes de aprendizaje. El compañero de juego adopta, desde este planteamiento, ese papel de mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje que tradicionalmente se ha atribuido al profesor. Algunos estudios avalan esta idea. Johnson (citado por Coll y Colomina, 1990) realizó una revisión de distintas investigaciones, de las que concluyó que la relación entre alumnos en el contexto educativo resulta de gran importancia para la adquisición de competencias sociales, el control de impulsos agresivos, la relativización de los puntos de vista superando el egocentrismo, el incremento de aspiraciones o el rendimiento escolar. Mosston (1978), por su parte, al analizar los diferentes métodos aplicables a la Educación Física, abogó también por la participación del compañero, observando la acción motriz y propiciando el *feedback*.

Por otro lado, las relaciones que se dan en las situaciones de juego en clase de Educación Física son próximas a las que se establecen fuera del contexto escolar y rompen la asimetría profesor-alumno permitiendo la reciprocidad. Todo ello las convierte en más funcionales y significativas.

Pero para que se produzca un adecuado proceso de aprendizaje en las relaciones entre iguales debemos crear el entorno adecuado que lo haga posible. Cabe, pues, preguntarnos por las situaciones más propicias para que los alumnos aprendan de sus compañeros. Hemos elegido tres vías:

- A. Tomando como referencia lo que hace el compañero. En los momentos en los que la actividad lúdica implica la resolución conjunta de una o varias situaciones-problema, el alumno puede observar, analizar y reelaborar la información e imitar a otros jugadores en la búsqueda de soluciones eficaces. El compañero se convierte así en modelo para el aprendizaje.
- B. Distribuyendo responsabilidades. Esta forma de actuación implica coordinar la labor propia con la de cada compañero de juego y adoptar papeles complementarios. Pero requiere un proceso previo de análisis de la actividad lúdica, de distribución de roles dentro del grupo y de asunción de responsabilidades. En este proceso, cada miembro del grupo puede aportar a los demás ideas y estrategias para la resolución de las demandas del juego, motivación, actitudes, valores y medios para la reflexión sobre cómo actuar.
- C. Confrontando puntos de vista. Cuando los alumnos discrepan sobre la forma de afrontar el juego o sobre la percepción de un hecho acontecido dentro de la actividad lúdica y argumentan su propia postura, se crea un campo para el aprendizaje, tanto en lo relativo a cómo dialogar y resolver conflictos, como en lo referente a los caminos para la resolución de las situaciones-problema que plantea el juego.

¿Qué podemos hacer para crear estas situaciones de interacción educativa entre alumnos?

Como señalaremos en próximos capítulos, debemos propiciar un clima de juego que genere aceptación, colaboración, respeto mutuo y apoyo entre los alumnos. Sólo dentro de este contexto la acción educativa que ejerce el compañero de actividad lúdica en los ámbitos cognitivo, motriz, afectivosocial y éticomoral podrá aprovecharse en toda su extensión. Es importante, en consecuencia, promover las estructuras cooperativas de juego que fomentan la comunicación intragrupal y el *feedback* entre iguales, ofrecer modelos adecuados de actuación sobre los que basar la observación, informar a los alumnos sobre los aspectos relevantes en cada actividad lúdica y participar en la consecución de un clima relajado en el que la comunicación, la distribución de responsabilidades y la confrontación de puntos de vista estén siempre favorecidos.

Evaluación y juego en la Educación Física

Los planteamientos sobre evaluación han evolucionado a la par que los relativos a la educación. Desde esta perspectiva la evaluación ha de ser abordada, como señala Blázquez (1990), dentro de «un nuevo concepto de educación basado en la necesidad de cuidar más los aspectos formativos, capacitar a los alumnos para aprender por sí mismos y adecuar los planes y programas a situaciones significativas capaces de asegurar el progreso individual y de grupo».

Próximo a esta idea, Coll (1991, pág. 125) define la evaluación como el conjunto de actuaciones «mediante las cuales es posible ajustar progresivamente las ayudas pedagógicas a las características y necesidades de los alumnos, y determinar si se han cumplido o no y hasta qué punto las intenciones educativas están en la base de dicha ayuda pedagógica».

Estas consideraciones iniciales, que no podíamos soslayar, nos orientan en la intención de insertar la evaluación dentro del juego en un planteamiento constructivista del aprendizaje.

Desde el constructivismo, evaluar implica tomar decisiones y actuar en torno a tres aspectos concretos: los relativos a qué, cómo y cuándo evaluar. Pero antes de centrarnos en estos aspectos, queremos referirnos a:

- Los principios que deben regir la evaluación de los aprendizajes y del proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la actividad lúdica.
- Los fines de la evaluación en el juego.
- Los tipos de evaluación existentes.

■ A. Principios de la evaluación en el juego

El constructivismo nos conduce más a la reflexión y a la decisión que a las prescripciones. Con todo, existen algunos principios que deben regir la evaluación dentro de la actividad lúdica y que son acordes con los planteamientos constructivistas.

Así:

- La evaluación ha de quedar integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla a través del juego. No constituye, en consecuencia, un ente aislado, sino una parte importante y conectada con las demás dentro del proceso educativo.
- Debemos procurar que las actividades de evaluación no rompan la dinámica de funcionamiento del propio juego. Hemos de dotarnos de medios e instrumentos que nos permitan observar en situación contextualizada. La evaluación del juego y de los progresos alcanzados por cada alumno a través de él ha de realizarse, por lo tanto, en situaciones lúdicas.
- Debe ponerse en evidencia el progreso alcanzado por cada persona, progreso del que dicha persona debe estar constantemente informada.
- Hemos de procurarnos diferentes instrumentos que permitan que la información cualitativa y la cuantitativa se complementen con el fin de dotar a la evaluación de una mayor calidad.
- La evaluación debe proporcionarnos información sobre el propio proceso educativo; prestarnos datos relativos al funcionamiento de cada actividad lúdica como medio para la formación personal de cada alumno, datos, en suma, que reflejen qué funciona bien y qué es posible mejorar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Hemos de huir de planteamientos normativos que nos lleven a elegir, por principio, un modo concreto de evaluación. La evaluación debe estar adecuada a las características concretas del hecho a evaluar. Y éstas cambian en función de circunstancias individuales, grupales, ambientales, etc.

■ B. Fines de la evaluación en la actividad lúdica

La evaluación dentro del juego nos puede permitir:

- Diagnosticar. Conocer las capacidades y necesidades educativas de cada uno de los participantes en el juego.
- Individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuando las actividades lúdicas y las ayudas pedagógicas a las necesidades y posibilidades de aprendizaje de cada alumno.

- Motivar a los alumnos al recibir información sobre sus progresos y sobre el modo de mejorar dentro del proceso.
- Conocer las posibilidades educativas que ofrece cada juego y las modificaciones que lo convierten en más enriquecedor.
- Adaptar las diferentes actividades lúdicas en función de cómo se desarrolla el proceso.
- Informar a los alumnos y a las familias de su evolución dentro de nuestra área curricular.

■ C. Tipos de evaluación

La evaluación en las actividades ludicomotrices, al igual que ocurre con la evaluación en general, puede adoptar diversas formas. Son varios los criterios que se han utilizado para sistematizar el análisis de estos tipos de evaluación. En algunos casos, dicho análisis origina categorías excluyentes; en otros, las categorías pueden coexistir y complementarse.

Los criterios y categorías quedan resumidos a continuación:

Criterio seleccionado	Categorías		
Grado de sistematización	Evaluación continua: efectuada de forma regular	Evaluación puntual: llevada a cabo en momentos concretos	
Información que aporta y momento de realización	Evaluación diagnóstica: informa de conocimientos y aprendizajes previos que posee el alumno y la situación en que aborda los nuevos contenidos de aprendizaje	Evaluación formativa: proporciona información relativa al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje mientras éste se está llevando a cabo	Evaluación sumativa: información sobre los aprendizajes realizados por el alumno al final del proceso
Modo en que se manifiesta la situación de evaluación	Evaluación explícita: la situación es claramente de evaluación		Evaluación implícita: la situación en que se lleva a cabo la evaluación no se exterioriza como tal
Quién la aplica	Evaluación interna: realizada por el mismo profesor/a que participa en el proceso de enseñanza		Evaluación externa: realizada por una persona no implicada directamente en el proceso de enseñanza
Según el referente de la evaluación	Evaluación normativa: compara el rendimiento individual con el de los demás miembros del grupo		Evaluación criterial: se centra en el nivel de aprendizaje individual de cara a la consecución de un objetivo previamente fijado
Según la participación del alumno en la evaluación	Autoevaluación: llevada a cabo por el alumno		Heteroevaluación: realizada por el profesor

El uso de uno u otro tipo de evaluación, o la utilización conjunta de varias de estas formas, será el resultado de una decisión previamente reflexionada y adaptada a los alumnos y a la naturaleza de los juegos utilizados.

■ D. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar en el juego?

Unas páginas más atrás nos planteábamos esta misma cuestión en relación con los conocimientos previos, lo que nos llevaba a la evaluación diagnóstica. Nos queda, en consecuencia, prestar atención a los otros dos grandes momentos del proceso de evaluación: los correspondientes a la evaluación formativa y a la evaluación sumativa.

Por lo que respecta a qué evaluar, tanto en la evaluación formativa como en la sumativa, la decisión vendrá determinada, fundamentalmente, por los objetivos que planteemos dentro de la unidad de aprendizaje (será ésta una unidad didáctica, un crédito, un curso escolar o un ciclo); bien entendido que debemos concebir dichos objetivos desde la perspectiva del desarrollo de capacidades cognitivas, físicas, motrices, de equilibrio personal y de interacción y actuación social, al cuestionarnos sobre qué evaluar debemos prestar atención a aspectos encuadrables dentro de estos ámbitos, tanto en la evaluación formativa como en la sumativa.

En lo relativo al cómo evaluar, también podemos retroceder hasta el apartado dedicado a los conocimientos previos. Como ya señalábamos en él, la selección de unos u otros instrumentos de evaluación está condicionada por el tipo de contenidos.

Para los contenidos conceptuales será adecuado el uso de modos e instrumentos de evaluación que nos permitan aproximarnos a los contenidos más relevantes de una forma contextualizada y sin romper con la dinámica de la actividad lúdica, especialmente en el caso de la evaluación formativa. Para la evaluación sumativa y en el caso de alumnos de mayor edad, pueden añadirse otros mecanismos, como las pruebas de evocación.

El progreso en el ámbito procedimental durante la evaluación formativa debe ser observado cumpliendo también con los principios de contextualización y de no ruptura de la dinámica lúdica. Es adecuada, en este contexto, la observación sistemática y su anotación e interpretación a través de instrumentos de evaluación poco estructurados (registros anecdóticos, etc.) o de grado medio de estructuración (escalas, listas de control, etc.). La evaluación sumativa puede verse complementada con instrumentos más estructurados y que pueden situarse fuera de la actividad lúdica (tests, baterías, etc.).

La evolución en el campo de las actitudes es preferiblemente evaluable mediante instrumentos que permitan la observación en contexto (medios de anotación no estructurados y semiestructurados) en el caso de la evaluación formativa y, además, a través de pruebas estructuradas (ludogramas, tests sociométricos, etc.) durante la evaluación sumativa.

Para terminar, hemos de referirnos al cuándo de la evaluación en el juego.

Ya señalábamos que la evaluación diagnóstica se sitúa al principio de la acción educativa, descubriendo el punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación formativa, durante el proceso, ofreciéndonos datos relativos a la orientación que deben tomar las actividades lúdicas como medio de desarrollo de capacidades, y la evaluación sumativa, al final de dicho proceso, informándonos de los resultados obtenidos. Y dentro de cada momento de la acción evaluativa será la propia decisión del profesor la que determinará cuándo evaluar.

Cabe, al respecto, añadir una matización. Los tres momentos de la evaluación se complementan dentro de un proceso continuo. De este modo, la evaluación del proceso y de los resultados nos proporciona información que podrá ser utilizada como evaluación diagnóstica que nos orientará en unidades educativas posteriores. En el gráfico 4 resumíamos el qué, cómo y cuándo evaluar referido a la evaluación diagnóstica. En los gráficos 6 y 7 atendemos a estas preguntas en relación con la evaluación formativa y sumativa, respectivamente.

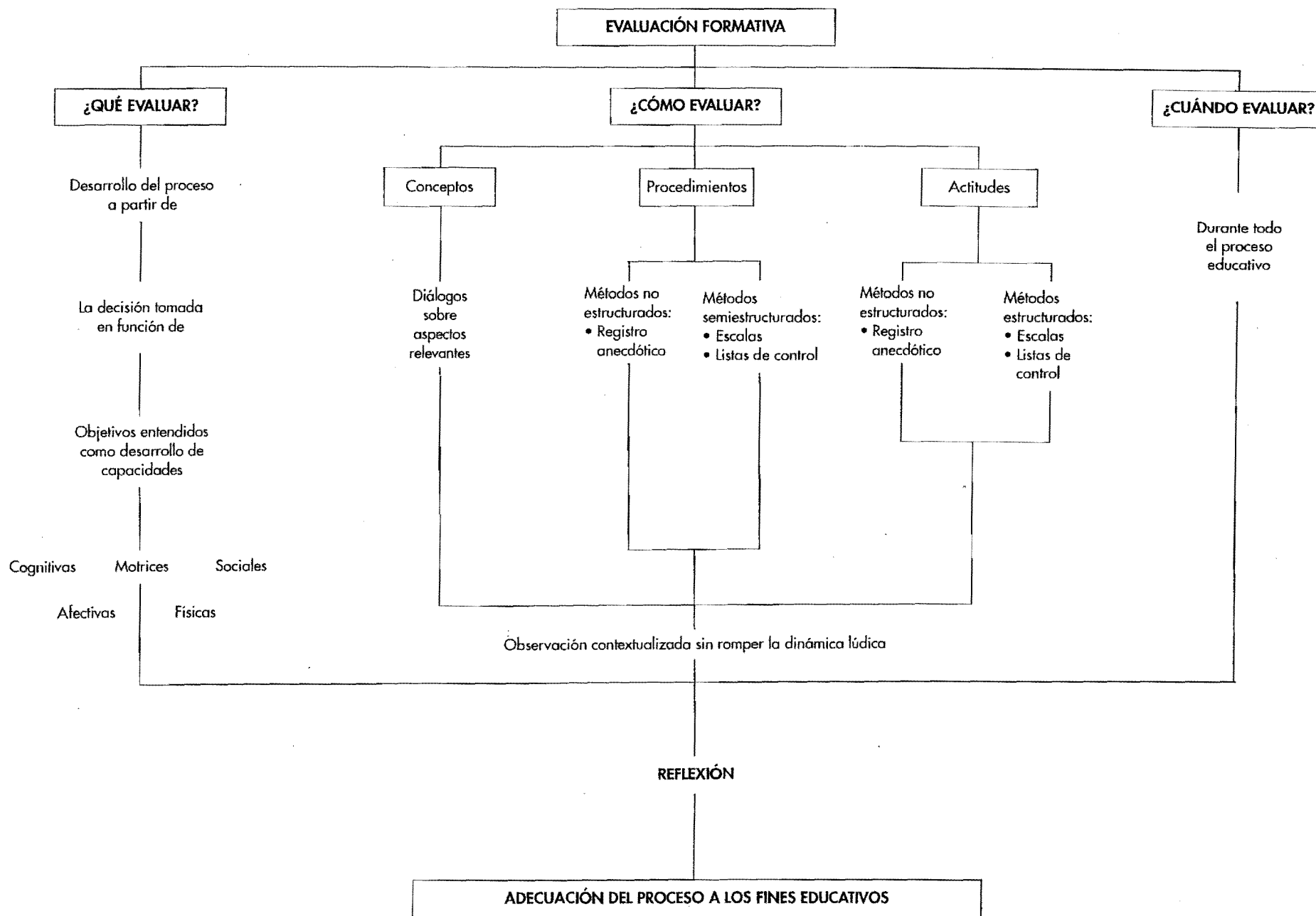


GRÁFICO 6. La evaluación formativa en la actividad lúdica

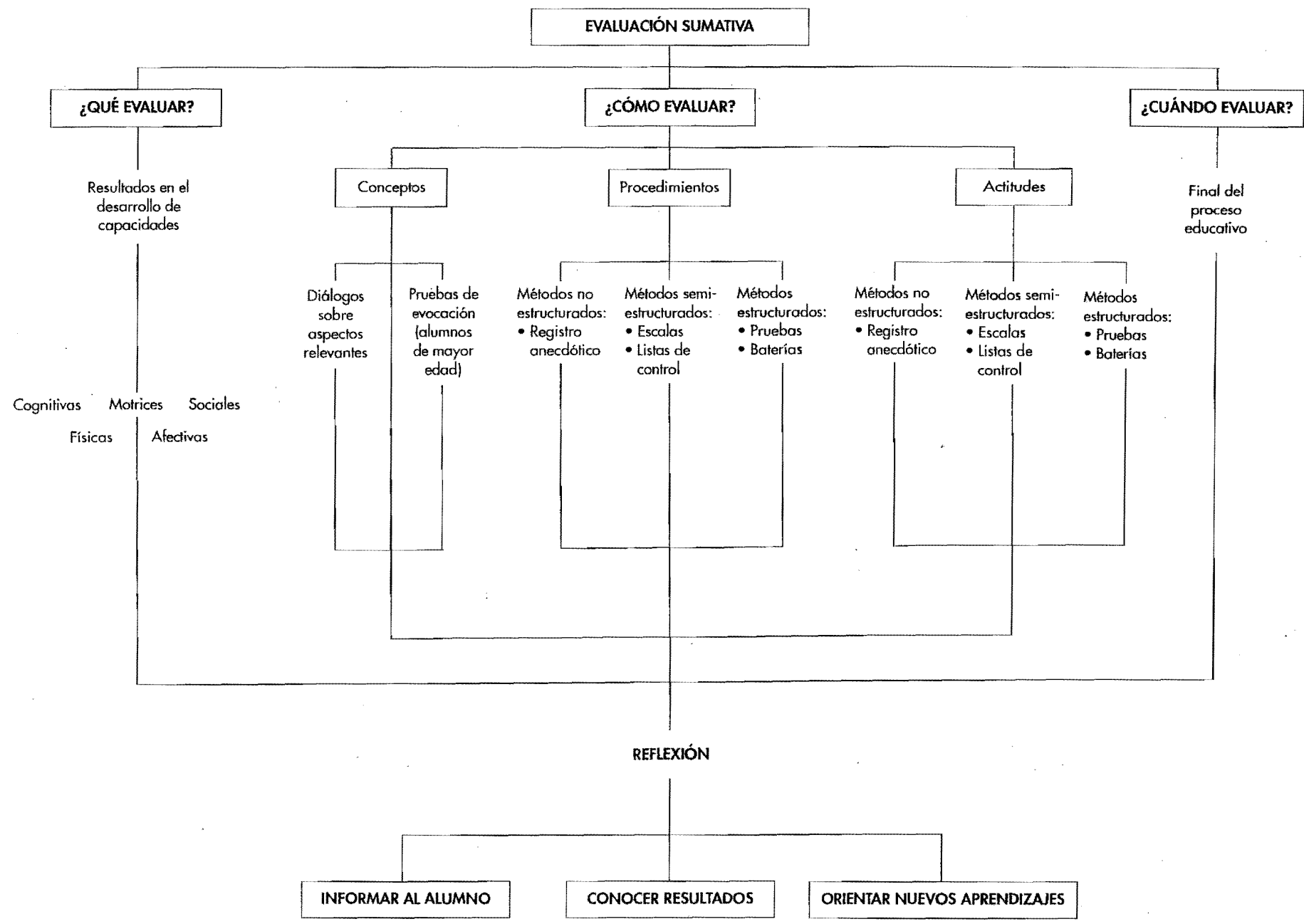


GRÁFICO 7. La evaluación sumativa en la actividad lúdica

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

A modo de conclusión: el juego y su potencial educativo

De lo señalado hasta ahora se puede concluir que:

■ A. El juego ofrece variedad en las experiencias motrices

El enriquecimiento de los esquemas motores se alcanza, como señala Le Boulch (1978), a través de la variedad de experiencias frente a la repetición de estereotipias. La actividad lúdica proporciona multitud de situaciones que implican la adaptación de diferentes esquemas motores a un entorno cambiante. El aprendizaje que se desarrolla a través de la actividad lúdica no es, en consecuencia, un aprendizaje basado en la repetición, sino en la práctica variable. Los mecanismos cognitivos y los motrices relacionados con la percepción, la toma de decisión y la ejecución se ven, de este modo, enriquecidos y se amplía, también, la posibilidad de transferencia de los aprendizajes.

■ B. El juego representa una situación contextualizada de aprendizaje

La acción motriz queda insertada dentro de la situación global que constituye la actividad lúdica y se modifica adaptándose a las circunstancias cambiantes de cada situación concreta. Como indica Arnold (1991) refiriéndose a las habilidades adquiridas a través del juego, «*exigen que el agente supervise de manera inteligente lo que está haciendo mientras lo ejecuta, junto con una capacidad para adaptarse al cambio de circunstancias cuando así lo requiera*».

La contextualización del aprendizaje dentro de la actividad lúdica lo dota de mayor significatividad, al tiempo que proporciona un mayor sentido a las acciones motrices.

■ C. El juego representa una forma espontánea de acercamiento del niño a su entorno

La aproximación a la realidad a través del juego surge en los niños espontáneamente, sin la necesidad de mediación de agentes externos.

Por otra parte, con la mediación de las actividades lúdicas, los niños exploran, experimentan, interactúan con el entorno. Descubren, así, la realidad, estructuran su conocimiento del mundo y reorganizan dicho conocimiento a la luz de nuevos descubrimientos.

■ D. El juego responde al principio de globalidad

Una actividad lúdica incluye, como señala Lawther (1993, pág. 67), «*actividades, emociones, ideas, conceptos y generalizaciones y respuestas motrices y verbales, implícitas o manifiestas*» que implican al individuo en su totalidad. No proporciona, en consecuencia, aprendizajes exclusivamente afectivos, motrices, cognitivos o sociales. La realidad de la interacción constante entre los distintos ámbitos de aprendizaje como expresión de la propia naturaleza humana se hace en el juego especialmente patente.

■ E. El juego abre caminos en la búsqueda de soluciones creativas

El juego plantea una actividad a realizar y unas reglas que hay que cumplir, pero no establece una única estrategia de resolución, sino que abre multitud de vías que dan pie a la búsqueda de alternativas originales, al pensamiento divergente; en suma, al desarrollo de la capacidad creadora.

Naturalmente existen juegos que en su misma formulación plantean ya la búsqueda de creatividad en las respuestas, mientras que en otros los caminos a recorrer están, en gran medida, prefijados. Pero, en cualquier caso, el mismo carácter lúdico que preside todo el juego, la huida de lo agonístico, del resultado inmediato, crea el entorno propicio para la exploración creativa, libres de cualquier tipo de presión.

■ F. El juego suscita situaciones de interacción social

Las actividades lúdicas colectivas llevan consigo la existencia de relaciones entre los participantes: relaciones de enfrentamiento, de autoritarismo, de subordinación, de colaboración, de ayuda mutua, de atención a las necesidades ajenas, de

cooperación, etc., lo que dota al juego de un carácter social, convirtiéndolo en un importante contexto para el aprendizaje y el desarrollo personal dentro del grupo.

Todas las características convierten la actividad lúdica en un medio educativo insustituible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las clases de Educación Física.

Colección
La Educación Física en... Reforma

Navarro Adelantado, Vicente (1998), "Aprender a jugar y aprender jugando", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria. Vol. II, 2ª ed.*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 661-701.



Aprender a jugar y aprender jugando

Vicente Navarro Adelantado

EXPOSICIÓN DE LAS IDEAS BÁSICAS

1. INTRODUCCIÓN
2. EL JUEGO Y LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE
3. EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE-DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR
4. EL JUEGO Y EL DESARROLLO COGNOSCITIVO
5. JUEGO Y DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS

1. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS: JUEGO Y METODOLOGÍA
2. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: MODELOS DE JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE LA CONDICIÓN FÍSICA, PARA EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES Y PARA LA ESTIMULACIÓN SENSORIO-MOTRIZ

OBJETIVOS PARA EL LECTOR

- Reconocer el juego como un vehículo de aprendizaje.
- Distinguir los factores condicionantes de los planteamientos metodológicos del juego.
- Reconocer las funciones del profesor/animador de juegos y los modelos lúdicos susceptibles de aprendizaje.

Exposición de las ideas básicas

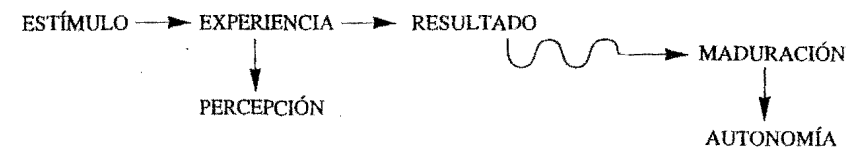
1. INTRODUCCIÓN

El juego constituye un excelente medio para los planteamientos didácticos. Es tal la evidencia de este hecho que todas las pedagogías, pasadas y actuales, de contenidos marxistas, conductistas, constructivistas, psicoanalistas, ecologistas... han utilizado el juego como vehículo para alcanzar logros en la escuela. Pero, ¿qué es lo que encierra el juego que permite obtener resultados tan dispares? Nos hallamos, sin duda, ante un medio de gran envergadura, puesto que permite, por sí mismo, una formación integral.

Juego y educación integral son dos componentes asociados. Mediante el juego se facilitan los aspectos de carácter, las habilidades sociales, los dominios motores y el desarrollo de las cualidades físicas. Solamente será el matiz metodológico el que decante el planteamiento hacia uno, o más de uno, de estos campos de la formación del individuo.

2. EL JUEGO Y LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE

Todas las especies han evolucionado gracias a complejos mecanismos, perfeccionados de generación en generación para adaptarse y subsistir, y el juego ha sido uno de estos complicados engranajes para unir la realidad con la irrealidad. La simulación que supone el juego ha servido como entrenamiento y ejercitación para experimentar y, en consecuencia, aprender y fomentar el desarrollo. Éstas son, en definitiva, las claves del aprendizaje:





¿Jugamos para desarrollarnos o nos desarrollamos cuando jugamos?

El estímulo constituye el paso previo para todo aprendizaje. El juego entraña una amalgama variadísima de estímulos que acelera el proceso de aprendizaje, ya que el individuo se somete, por voluntad propia, a toda aquella actividad que le resulta placentera. La repetición constante que acompaña al juego senso-motor sirve de estimulación a los receptores, o lo que es lo mismo, nos bombardea con informaciones de nuestro cuerpo y del exterior.

Por otra parte, el acto motor en el juego comprende un conjunto de procesos de la inteligencia (asociaciones, análisis, discriminaciones, transferencias, anticipaciones...), que dejan un sustrato de experiencias motrices. La percepción es la base de todo aprendizaje; según Wallon, "estímulo, percepción y adecuación de la respuesta motriz constituyen el primer escalón de la experiencia, y en este orden quedan memorizados". Antonelli y Salvini [1978] destacan que la experiencia determina mecanismos perceptivos importantes, y entre ellos mencionan la "anticipación de la experiencia", que, para estos autores, consiste en reconocer indicios someros ya experimentados, cuando el sujeto prepara la respuesta motriz adelantándose a la percepción.

Como vemos, la experimentación posee una enorme trascendencia en el acto motor. Ante situaciones nuevas y un reducido bagaje de experiencias motrices, solamente se pueden esperar respuestas motrices pobres. De ahí que el hombre, al igual que otras especies, haya necesitado de una actividad sostenida, con la que poder ejercitar todos sus órganos y sistemas. Dicha actividad no es sino el juego motor, ya

que le permite, al margen del trabajo, ensayar una y otra vez habilidades útiles para el desarrollo, el aprendizaje y la adaptación.

A continuación, y siguiendo nuestro análisis previo al conjunto del aprendizaje, también podemos distinguir el valor del resultado del acto motor, puesto que la principal facultad del aprendizaje estriba en su capacidad de retroalimentación. Ésta es la explicación de la adaptación, la readaptación. Los juegos son doblemente valiosos, ya no sólo porque entrañen experiencias diversificadas, sino también porque en su propio diseño incluyen la incertidumbre, que conduce a una adaptación emocional, social y motriz.

Por último, la autonomía supone el final de todos los caminos a los que conduce el aprendizaje. Mediante el juego se pueden alcanzar grados de autonomía muy importantes, pues con él se educan la persistencia, el autocontrol, la benevolencia, los valores estéticos, la autoconfianza, la participación, la solidaridad, la cooperación, la integración, la independencia, los dominios motores, las capacidades físicas... Fácilmente se entiende que manejamos una actividad, el juego, con un amplísimo espectro de posibilidades didácticas.

3. EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE-DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR

Son muchos los investigadores que han definido etapas para el desarrollo de la inteligencia, la maduración de aspectos psicocinéticos, el desarrollo fisiológico, el desarrollo afectivo y de relación, las fases de la iniciación deportiva, lo cual, como es lógico, resulta de difícil manejo, de forma conjunta, en la Educación Física. Por esta razón, consideramos adecuada la clasificación de Fernández Calero y Navarro [1989], ya que define con claridad y con utilidad directa, respecto al currículo, las distintas etapas o fases que se contienen en los ámbitos de la Educación Física escolar. Son las que presentamos a continuación:

Aptitud física	Aptitud motriz
Acondicionar	Experimentar
Mejorar	Automatizar
Especializar	Perfeccionar

3.1. La experimentación y el acondicionamiento

La continua ejercitación que comporta el juego, como mencionábamos en el apartado referido a los principios del aprendizaje, constituye el motor que nos proporciona el acceso al conocimiento de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, así como a la configuración de nuestros órganos y sistemas de forma cohesionada. Estas dos fases, experimentación y acondicionamiento, son paralelas y justifican que el niño dedique la mayor parte de su tiempo al juego. En este estadio, el niño recibe muchas informaciones gracias al juego, a las que apenas habría tenido acceso por medio de actividades necesarias u obligatorias.

La Didáctica tiene en el juego su principal arma, ya que la experimentación y el acondicionamiento, mediante una enseñanza de búsqueda por problemas y con juegos, constituyen el más perfecto diseño de actividades.

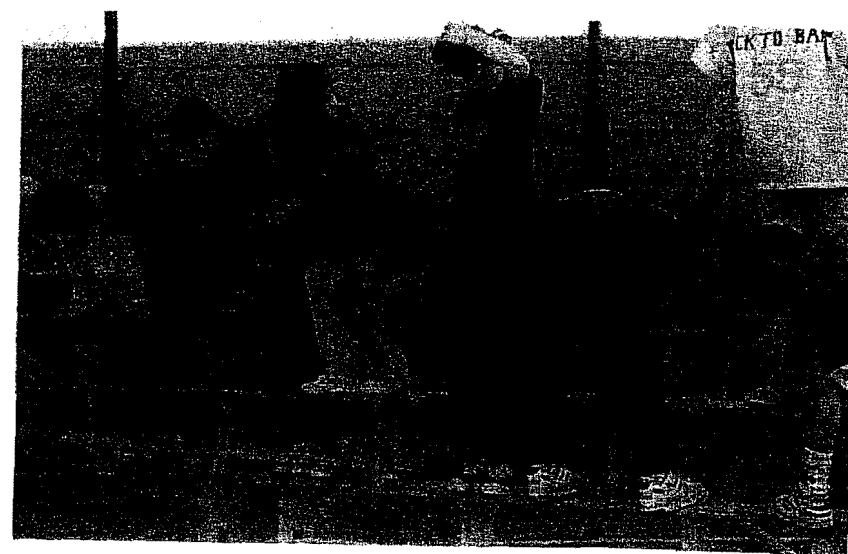
Algunos docentes se muestran preocupados por la intensidad de esfuerzo que los juegos pudieran requerir. Por ejemplo, imaginemos determinado juego de persecución, ¿cumpliría dicho juego objetivos de acondicionamiento? La respuesta es afirmativa, puesto que el comportamiento de los niños en los juegos es autorregulador. No obstante, el profesor ha de repasar los juegos de una sesión con el objeto de posponer aquellos juegos que precisen de los mayores niveles de esfuerzo, o bien rediseñar algún elemento de la estructura del juego para conseguir una mayor dosificación y espacios de recuperación.

3.2. La automatización y la mejora

La ejecución de sucesivas repeticiones de esfuerzos semejantes, de forma aunada (no especializada), y la maduración de determinadas habilidades conducen a la mejora o la construcción de las cualidades físicas con tendencia a la diferenciación, y, a la par, a la automatización motriz.

Muchos juegos contienen situaciones motrices que se repiten con frecuencia, a veces incesantemente, debido a la actividad exploratoria, al papel de ficción que desempeña el jugador, a los intereses estratégicos, o a las exigencias físicas. Por lo tanto, el juego sirve también como mantenimiento y mejora de las cualidades físicas, y como maduración y consolidación de respuestas motrices automatizadas.

Desde un punto de vista didáctico, es interesante y necesario que los juegos sean repetidos en sucesivas sesiones, por las razones antes aducidas, sin olvidar, como más tarde veremos, el desarrollo del pensamiento estratégico. Una de las distinciones del ámbito motor respecto al del conocimiento es que, mientras que en éste último la comprensión del problema o situación comporta, desde los primeros momentos, res-



El juego nos permite favorecer la automatización de adquisiciones anteriores.

puestas acertadas, en el campo motor el tiempo de obtención de respuestas satisfactorias es más prolongado, a causa del proceso de maduración nerviosa.

Las fases de mejora y automatización son susceptibles de una enseñanza más directiva, ya que sería la forma más rápida de obtención de resultados; pero el planteamiento didáctico se complica desde el momento en que existen otros elementos que intervienen en el aprendizaje, como son lo interactivo y lo estratégico. La interacción, por ser un condicionante metodológico, y el aprendizaje estratégico, por ser el contexto en el que se desarrolla la motricidad, y a la cual, como docentes, hemos de atender.

3.3. El perfeccionamiento y la especialización

La fase de especialización queda fuera de los programas destinados a los niños que se encuentran en proceso de desarrollo, pero tiene su sitio al final de la enseñanza obligatoria y, por supuesto, en la post-obligatoria; el indicador es, pues, la finalización del desarrollo corporal. Por otra parte, y dada la realidad actual de la escuela, hemos

de pensar que la consecución de objetivos relativos a esta fase se escapa de toda acción didáctica.

La utilización del juego para completar esta fase resulta del todo imposible, puesto que tendríamos que remitirnos a exigencias de rendimiento deportivo, algo que se aleja de la propia naturaleza del juego.

Por el contrario, la fase de perfeccionamiento es didácticamente factible, porque el fenómeno de maduración nerviosa así lo permite.

No es necesario pensar que esta fase obedezca a un nivel elevado de complejidad motriz ya que existe un perfeccionamiento de las habilidades básicas, seguido de otras habilidades específicas y sus combinaciones. Por lo tanto, y tal como apuntan Fernández Calero y Navarro, aparece un carácter polivalente, pues la fase define una etapa, pero también un comportamiento motor.

Con el juego podemos –es obvio– alcanzar nuevos objetivos sobre habilidades más complejas, pero el repaso, la adquisición de técnicas y la muestra de anticipación en las habilidades ya configuradas siempre permitirán a los jugadores una mayor maduración de su motricidad.

4. EL JUEGO Y EL DESARROLLO COGNOSCITIVO

4.1. Juego y construcción del conocimiento

Mediante el juego se ha de canalizar la didáctica hacia una formación integral del individuo. Por esta razón, la Educación Física resultaría muy pobre si no integrara en sus programas el resto de los ámbitos que conforman el núcleo del aprendizaje. Es decir, no hay educación sin atender a todas las facetas del individuo, tanto las propias del Área, las aptitudes física y motriz, como las colaboradoras, como son los ámbitos del conocimiento y afectivo-social.

De los estudios de Piaget podemos extraer la conclusión de que la formación del pensamiento sigue un proceso evolutivo, a base de estadios, que muestra distintos comportamientos de juego. Y también podemos inferir que la dedicación a un tipo de juego o a otro guarda una estrecha dependencia con el nivel de desarrollo del pensamiento, porque es éste el que, junto con las propias circunstancias adaptativas, condiciona el comportamiento lúdico. Por consiguiente, el niño desarrollará su pensamiento utilizando el juego como vehículo de “entrenamiento” de la mente. Recordemos que el desarrollo del pensamiento constituía una serie de estadios vinculados a

tres fases: la de la inteligencia sensomotriz (juego sensomotor), que comprende desde el nacimiento hasta los dos años; la de la inteligencia preoperatoria –entre los dos y los cuatro años– y prelógica –desde los cuatro hasta ocho años– (juego simbólico, juego de fantasía); y la de inteligencia operativa concreta –entre los ocho y los doce años– y operativa formal –entre los once y los catorce años– (juego de reglas).

El juego puede educar muy variadas operaciones del pensamiento: la creatividad, la reversibilidad, las capacidades de asociar, transferir y discriminar, el análisis y la síntesis, la abstracción... En un primer momento es el método global el que impregna todo aprendizaje. Decroly [1914], el padre del método “analítico-sintético” o global, vio en el juego una pedagogía ideal basada en la iniciativa, la libertad y la motivación, y por eso destacó el “juego educativo” como una forma de iniciación a la actividad intelectual y motriz. Decroly entiende que las manipulaciones efectuadas con el material didáctico permiten al niño poner en juego los grandes esquemas del pensamiento, que podrá transferir más tarde a lo simbólico. A este mismo autor se le reconoce la introducción, mediante juegos de relaciones espaciales, de las ideas pedagógicas relativas al esquema corporal, la lateralización, la orientación, las situaciones recíprocas y el análisis temporal.

Muchos investigadores (Piaget, Freud, Caillois, Elkonin...) coinciden en el carácter ficticio, de fantasía, de ilusión que poseen los juegos, producto de la libertad de acción de las ideas. Esta ficción se genera por medio de un proceso inteligente, denominado creatividad y que desempeña también un papel muy importante en los juegos de reglas.

Para analizar el fenómeno de la creatividad en el juego, hemos de distinguir entre realidad cognoscitiva, pensamiento divergente y expresión.

– Realidad cognoscitiva

El juego es un vehículo de conocimiento de la realidad, tanto del propio cuerpo (juego sensomotor) como externo al mismo. Los juegos estimulan las actividades intelectivas, contenidos ideativos y las operaciones formales.

Los mejores indicadores de la creatividad son la fluidez, la originalidad y la flexibilidad. Las preguntas que por consiguiente debemos formularnos para comprobar si un juego puede fomentar la creatividad, son las siguientes: ¿se trata de un juego que contiene situaciones constantes y numerosas?, ¿plantea situaciones novedosas?, ¿permite variar situaciones? En el juego de fantasía, se estimula la creatividad mediante la imaginación. Este estadio de juego construye progresivamente el puente entre la irrealidad y la realidad por medio de simulaciones, sobre todo con papeles del otro, o de los otros, que conducen a comprender las cosas desde un punto de vista externo.

– *Pensamiento divergente*

El planteamiento de situaciones de juego no dirigidas son ya, de por sí, divergentes. Es decir, las futuras acciones no se conducen hacia modelos determinados. En el juego, la situación ideal de desarrollo de la creatividad consistiría en plantear actividades con problemas concretos y en las que los jugadores puedan adoptar soluciones de tanteo, aunque siempre teniendo en cuenta que, en un primer momento, todas las respuestas serían válidas y que en juegos posteriores, cuya presentación entrañe un aprendizaje, las respuestas deberán ser reconducidas sin alterar el proceso de juego.

La riqueza motriz del juego permite alcanzar muchos objetivos sin incidir directamente sobre el mismo. Bastará con seleccionar cuidadosamente las reglas del juego para conducir a éste dentro de su propia naturaleza.

– *Expresión*

La expresión supone otro de los caminos asociados a la creatividad que puede, en forma de juego simbólico, estimular el desarrollo intelectual, por medio de la imitación, libre o sugerida; de la representación de papeles con los que vivir otras situaciones; y del juguete, creado por el jugador o ya confeccionado. La fantasía y el símbolo siempre entrañan búsqueda.

4.2. Juego y pensamiento estratégico

Existen opiniones encontradas acerca de la legitimidad de utilizar el juego con objetivos de iniciación deportiva, pues se argumenta que en determinadas etapas (entre los siete y los diez años) los niños deben disfrutar el juego como algo recreativo o integral, sin imposiciones, sin alteraciones del proceso, según sus intereses y no los de un programa que le es ajeno... Estos argumentos, si bien son lo suficientemente sólidos desde un punto de vista teórico, se tambalean un tanto al enfrentarnos con la práctica: es evidente que un juego motor de capturas, por ejemplo, puede ser el mismo, tanto para “entretener” y “divertir”, como para “aprender” los principios del deporte (orientaciones, cruces, agrupaciones, dispersiones, permutas, ayudas, etc). Por lo tanto, por lo que a la motricidad se refiere, no podemos evitar que se alcancen –al tiempo que los niños juegan libremente– determinados objetivos, a pesar de que éstos no se persigan. ¿Qué sentido tiene, para un profesor, dejar pasar una actividad que, sin variar su proceso, le permite controlar el currículo oculto? Lo cierto es que el planteamiento del juego como recreación define preferentemente un estilo de profesor,

un talante pedagógico, mientras que el planteamiento del juego didáctico es, ante todo, pragmático.

Por supuesto, hemos de entender que un programa exclusivamente elaborado por y para la iniciación deportiva supone un error pedagógico, si es presentado en las edades antes mencionadas. El programa debe atender a la formación integral, por encima de cualquier otro planteamiento exclusivo.

Por otra parte, el pensamiento estratégico constituye una parcela algo olvidada en los programas escolares destinados a las edades comprendidas entre los ocho y los diez años, aun siendo una realidad derivada del juego. Hemos de reivindicar este apartado de la inteligencia, ya que nos permite proporcionar respuestas motrices de calidad ante situaciones y problemas, y que permite también crear a partir de ellos. Resulta contradictorio incorporar el juego educativo –como propugnó la vanguardia de la moderna pedagogía– y, en cambio, rechazar un vehículo ideal para la continuación de los mismos procesos del pensamiento en niveles superiores.

F. Mahlo [1969], un teórico incomprendido fuera de los círculos de la Educación Física, estableció tres fases para analizar la acción táctica en el juego: en primer lugar, la percepción y el análisis de la situación; en segundo lugar, la solución mental del problema; y, por último, la solución motriz del problema. Una de las conclusiones a las que llegó este autor es que el pensamiento táctico depende de los conocimientos previos de esta índole. Como vemos, es del todo inútil desaprovechar el enorme bagaje de juegos que en la actualidad se lleva a cabo en los centros escolares.



El juego posee un componente innegable de estrategia. Es un error pedagógico desaprovecharlo.

5. JUEGO Y DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

5.1. Juego y desarrollo afectivo

Entre los seis y los siete años existe una remota organización de grupo, ya que no encontramos una conciencia de juego, salvo el interés por la diversión personal. Por esto, esta etapa resulta muy interesante para la aplicación de juegos de atención y de ficción y más aún cuando el adulto es todavía un personaje relevante en su institución de juego.

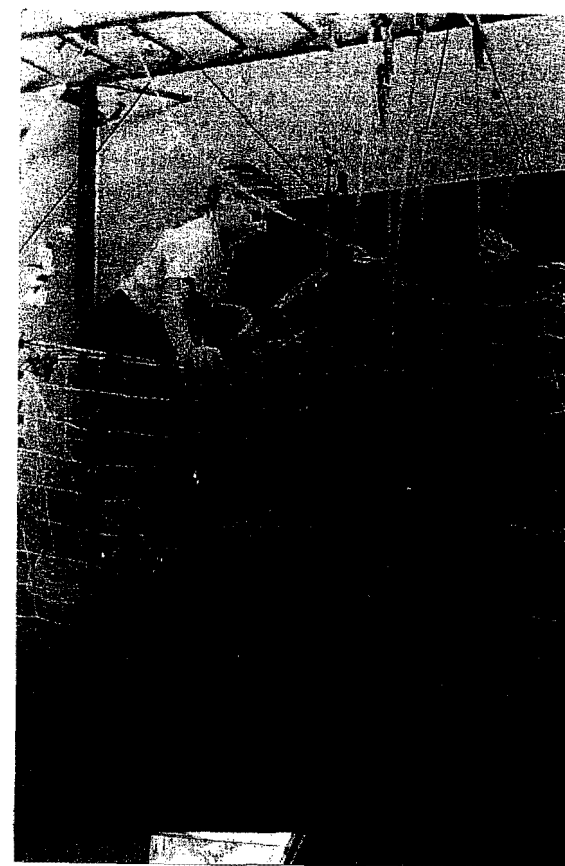
Durante el período del juego simbólico, el juego sirve como expresión de los miedos y las preocupaciones, y como medio para resolver posibles conflictos personales. Gracias a esta actividad ficticia el niño desarrolla sus sentimientos y emociones, por eso la dramatización de situaciones es, potencialmente, una terapia común para todos los participantes. Y por eso es por lo que, entre otras razones de orden, se considera que existe una presencia de reglas en la estructura del juego simbólico.

Otro factor de aprendizaje que tiene un marcado carácter simbólico es el juego de imitación; en primer término, nos interesará una imitación por medio de espejos, para conocer el propio cuerpo y reproducir las emociones expresadas. Pero también una imitación de los y por los objetos, y es ésta la función evidente del juguete durante este período de simbolismo, que tiene su etapa más acusada entre los cuatro y los seis años. Las reproducciones complejas de movimientos y expresiones de sentimientos constituye un paso posterior de la imitación; es el período comprendido entre los siete y los ocho años, durante el cual los niños juegan a crear en grupo (nubes, olas, marcha de los marinos...). Como vemos, el juego de imitación supone un vehículo de desarrollo de la afectividad.

Prosiguiendo con la evolución de la afectividad, podemos apreciar cómo, a los nueve años, coincidiendo con el acceso a la realidad de las cosas, el niño es capaz de apreciar valores en el juego. En un primer momento, son valores aislados que comienza a comprender y distingue como necesarios para el juego. El principal punto de interés reside, sin duda, en la regla, ya que ésta será el mecanismo de distinción de los hechos acaecidos en el juego. Como sabemos, se sitúa entre los diez u once años la etapa de conciencia de la regla, por lo que la construcción de valores de regla en el juego constituye un proceso que culminará en el discernimiento del conjunto de valores que encierran las normas de juego.

Queda claro, una vez más, que el sometimiento a la regla no constituye la posesión de un valor formado respecto a ésta, sino que supone un paso previo en la evolución, pues la sociabilidad no incluye, desde su aparición, la aceptación de los valores de las reglas.

Por otra parte, las emociones desatadas durante el juego tienen en él un medio muy receptivo. El juego conduce y reconduce las emociones. Cuando el juego incita a jugar, muestra los sentimientos inmediatos (la alegría, por ejemplo), pero el desarrollo del juego también es capaz de reconducir la emoción hacia el autocontrol, hacia el reconocimiento de algo, hacia la complacencia... Todos estos rasgos afectivos encuentran en el juego un impulso sin parangón para la formación del individuo.



Los conceptos de autosuperación, agonismo, satisfacción, etc., están presentes en los juegos, y constituyen importantes elementos de desarrollo de la personalidad.

5.2. Juego y desarrollo social

El juego es un medio de conocimiento y de adaptación a la realidad y al entorno social. Pero el grupo no es empleado por el niño siempre con unos mismos intereses. El juego en grupo interesa al niño de seis años para extraer de él unos beneficios (curiosidad, resultados gratificantes, intercambio de cosas, experimentación de situaciones...). Entre los siete y los ocho años, existe cooperación en el juego, pero se trata de una sociabilidad sin conciencia de la interacción, sin valores de grupo. Podemos afirmar que entre los nueve y los diez años aparece la etapa de mayor intensidad de aprendizaje social, ya que es entonces cuando se ha de "encajar" la realidad y adaptarse a las exigencias de la vida de grupo. Inmediatamente después, a los once años, el desarrollo del pensamiento y el proceso de aprendizaje conducen al niño a interactuar con calidad para la dinámica del grupo. Por esta razón, los juegos son exclusivamente de reglas, y en ellos se aprecian verdaderos códigos de actuación.

Podemos concretar la evolución del proceso social con la taxonomía del ámbito social enunciada por Fernández Calero y Navarro [1989], que puede resultar útil, en este caso, para comprobar la evolución de los grupos de juego:

– *Ámbito de la actitud social:*

- Participación.
 - Asumir.
 - Participar.
- Actuación.
 - Actuar (instrumental, equilibrada).
 - Aportar (individual, colectiva).
- Admisión.
 - Asumir (acepta el grupo y participa de él).
- Integración.
 - Colaborar (aporta valores y coopera).
 - Integrarse (favorece y modifica la dinámica).
- Autonomía.
 - Independencia (construye dinámicas y posee independencia).

Planteamientos didácticos

1. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS: JUEGO Y METODOLOGÍA

Parece un contrasentido hablar de juego y método cuando el juego es, en sí mismo, todo un método. El problema radica en que el juego educativo se halla condicionado por los programas que persiguen, a su vez, aprendizaje. ¿Cómo podemos cumplir los presupuestos pedagógicos sin abandonar la naturaleza del juego?.

Para responder a esta pregunta, hemos de comprender que no es posible una respuesta taxativa, porque toda la enseñanza está mediatizada por un sinnúmero de factores, como el tiempo limitado para llevar a cabo los procesos, el estado de ánimo de los alumnos, la vida del grupo, la experiencia del profesor, el material didáctico, etc. Por lo tanto, la única forma de respuesta posible se encuentra en el estudio del método y sus condicionantes más directos.

En este punto, podemos distinguir cuatro apartados, que a continuación son estudiados: el individuo que aprende, la naturaleza de aquello con que se aprende, el planteamiento metodológico y didáctico y el papel del profesor de juegos.

1.1. El individuo que aprende

En este apartado debemos tener en cuenta:

- El grado de maduración y desarrollo del alumno.
- El grado de experiencias motrices que posee el alumno.
- El grado de motivación del alumno.

Y según ello, los juegos han de ser seleccionados en relación con la edad (es éste el mejor indicador) y con los intereses, que en muchas ocasiones, al ser impuestos por la cultura, no corresponden a los propios de la edad del alumno (así sucede con la introducción temprana de los deportes).

1.2. La naturaleza de aquello con que se aprende

La naturaleza del juego entraña libertad, espontaneidad, placer..., pero sabemos que estas características no siempre están presentes en las actividades; por ejemplo, en la clase de Educación Física, que está sujeta a un horario determinado, no es posible dejar de jugar durante el desarrollo de la sesión, aunque es un hecho que un juego pueda no ser del agrado de alguno o algunos alumnos. No obstante, lo cierto es que no existe ni una sola actividad normalizada en nuestra sociedad que, estando condicionada por el sistema al que pertenezca (en este caso la enseñanza reglada), sea totalmente libre. Por eso consideramos que en esos casos el niño no sufre una agresión mayor que la que le suponga guardar cola para entrar al cine, tener que irse a dormir porque es tarde, decir buenos días a todo el mundo por la mañana, o no intervenir en un juego de calle porque los demás se lo impidan. El juego es un eslabón más de la cadena; es un elemento más del proceso de adaptación.

Por consiguiente aceptamos como juego, en toda su extensión, el juego educativo, siempre que sea presentado con un método adecuado.

1.3. El planteamiento metodológico y didáctico

a. El planteamiento metodológico

El juego, por su naturaleza, necesita ir acompañado de una metodología no directiva de modo que el alumno pueda tantear y proporcionar las respuestas que crea oportunas. Y, en efecto, así hemos de atender la forma de presentación de la actividad y la *estrategia de enseñanza*, dos aspectos fundamentales de la metodología.

La forma de presentación de la actividad, o también *estrategia en la práctica*, se refiere a si la tarea será presentada de manera global, analítica o mixta. No obstante, en los juegos, no hay lugar a las estrategias analíticas, puesto que rompen la fluidez y sentido lógico del juego, ni tampoco para ningún modelo mixto. Por el contrario, y sobre todo para los niños de menor edad, la estrategia global supone el método más acertado ya que permite la creatividad y presenta la actividad de una forma abierta. En este caso, el jugador no encontrará ningún obstáculo en la natural evolución del juego.

Respecto a las técnicas de enseñanza más acordes con la naturaleza del juego, citaremos la denominada *enseñanza mediante la búsqueda*, y, dentro de ella, el estilo de *resolución de problemas*. Los problemas planteados por el juego constituyen un continuo ejercicio de indagación y adaptación para todos los participantes.

El estilo de *descubrimiento guiado* no parece estar inscrito con claridad en la naturaleza del juego, ya que la introducción de cambios normalizados en la dinámica de la actividad desnaturaliza la fluidez del juego. Por eso se hace necesaria una llamada de atención a los profesionales propensos a introducir, durante el juego, reconducciones o correcciones que entorpecen la correcta fluidez de las acciones.

De las *estrategias de enseñanza* (Fernández Calero y Navarro [1989]), destacaremos que cualquiera de ellas es susceptible de llevarse a cabo mediante juegos. De un lado, la estrategia *instructiva* puede ser aplicada por medio de repeticiones de un mismo juego, de modo que produzca en los participantes un control básico que les permita acceder a interactuar por medio de la tarea que se domina; por otro lado, la estrategia *participativa* es claramente aplicable con juegos, debido a que éstos inducen e invitan a jugar, y también a la interacción; y, por último, la estrategia *emancipativa*, cuya aplicación por medio de juegos resulta del todo evidente, ya que el jugador se forma de un modo independiente y natural, adaptándose gradualmente y participando activamente en la dinámica del grupo, y, además, el juego le permite un amplio abanico de respuestas motrices elegidas independientemente por los jugadores. En consecuencia, es posible llevar a cabo, por medio de juegos, la secuencia cíclica de aplicación de las estrategias de enseñanza, instructiva-participativa-emancipativa, con la que ordenar los estilos de enseñanza.

b. El planteamiento didáctico

En este apartado atenderemos al modo en que concretar el juego en el programa y, fundamentalmente, a la selección de juegos, a la utilización de éstos durante la sesión de Educación Física y a la evaluación.

Los juegos pueden ser seleccionados desde dos puntos de vista: en relación con los objetivos y en relación con la etapa evolutiva.

Cuando se plantea una pedagogía por objetivos se deberá buscar qué juego, o juegos, son los que potencialmente acometen más enérgicamente el objetivo. Por ejemplo, si hubiéramos definido el objetivo de "alcanzar actitudes de cooperación en el grupo", qué duda cabe que emplearíamos juegos cooperativos. Si nos propusiéramos un objetivo relacionado con la representación de papeles o la imitación, tendríamos del juego de fantasía o dramatización como principal medio.

Los juegos también pueden ser seleccionados por su adecuación a los intereses y al desarrollo de una edad determinada. Así, sabemos que los juegos de proeza corresponden al período comprendido entre los cinco o seis años hasta los diez; los juegos de fantasía son clásicos entre los cuatro y los ocho años; los de competición, a partir de los siete u ocho años; los de reglas codificadas, desde los diez u once años; los juegos de construcción desde el primer año de vida hasta la senectud; etcétera.

Durante la sesión de Educación Física el juego responde a una verdadera técnica, porque se ha de tener en cuenta qué tipo de juegos tienen cabida, y también qué factores son los que regulan la presentación de éstos.

Cuando queramos llevar a la práctica una sesión con juegos de fantasía o dramatización, hemos de tener bien presente que es conveniente desarrollar un único juego —a lo sumo dos—, porque este tipo de juegos no posee nunca un límite de tiempo, y también porque la fantasía necesita una considerable puesta en escena (lo que comporta un notable esfuerzo para el profesor). Por eso procuraremos disponer de la máxima ambientación (sala de expresión, música, decoración...) para la historia que se presentará a los alumnos y que ellos construirán. Recordemos que el diseño del plan de este tipo de juegos comprende la trama, los personajes, el lugar, la situación motriz, la posible duración y los resultados probables.

Para las edades inferiores a los ocho años el juego de fantasía o dramatización puede cumplir objetivos relacionados con la expresión corporal; su principal distinción didáctica, respecto a la etapa habitual de simbolización, consiste en que puede admitir varios juegos de expresión reducidos, pues existe una mayor conciencia de la actividad.

Acercados los juegos de reglas, hemos de destacar en primer lugar los tipos de juegos empleados durante la sesión. Así, existe un tipo de juego denominado de *animación*, que tiene por objeto introducir y motivar a los participantes. El juego de animación es breve y no concluye; su estructura es sencilla, y con él se pretende alcanzar una actividad energizante. Este modelo, que es aplicado durante la primera parte de la sesión, puede admitir diversos juegos encadenados, sin apenas interrupciones.

En la segunda parte de la sesión, que como sabemos es la principal, reuniremos el núcleo de juegos por medio de los cuales conseguiremos algún objetivo ya establecido. Pero los juegos de esta parte de la sesión no pueden ser aplicados indiscriminadamente; con el índice de motivación y la estructura del juego los criterios para establecer la estructura de juegos en la sesión.

Imaginemos que hemos seleccionado —al margen de los juegos de animación— tres juegos, cada cual con su grado de diversión y, a su vez, con su correspondiente nivel de participación para los jugadores, de complejidad de espacios, de precisión en las habilidades, etc. Constituiría un grave error didáctico situar en primer lugar el juego más divertido de cuantos habíamos seleccionado, del mismo modo que lo sería comenzar con los juegos de estructura más compleja. Otro tanto ocurre con la utilización de las variantes de los juegos; éstas han de obedecer también a un índice de motivación-diversión y a un índice de complejidad en su estructura.

Veanos un gráfico de estos índices:

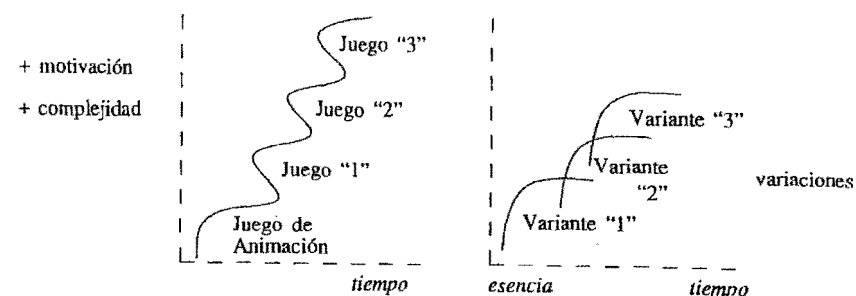


Gráfico 1: Índices de motivación-diversión y complejidad.

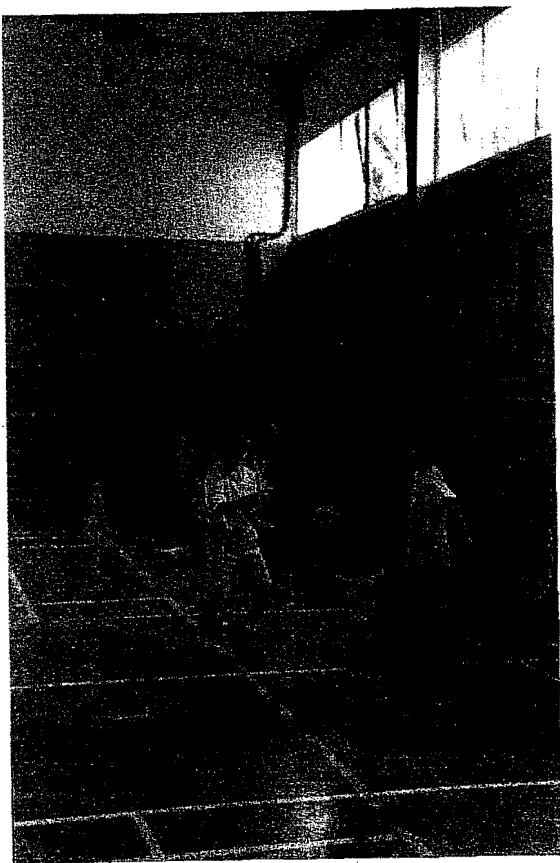
Cuando se programe la realización de varios juegos seguidos, convendrá prestar atención al control del esfuerzo. Sabemos que la naturaleza de un juego de capturas, por ejemplo, provoca que los alumnos jueguen con una cierta intensidad, ¿cómo resolver, pues, el problema del acúmulo de esfuerzo que supondrán varios juegos de persecuciones? Son posibles dos soluciones, una de ellas, la más pobre, consistiría en introducir pausas entre juego y juego; la otra, la más acertada técnicamente, en diseñar los juegos con papeles de espera y de eliminación pasajera.

En otro orden de cosas, el juego ha sido visto preferentemente como una diversión y no tanto como un medio integral didáctico mediante el cual evaluar, tal vez por la dificultad que entraña una actividad compleja, en la que están presentes, a la vez, habilidades motrices, capacidades físicas y habilidades afectivo-sociales. Como quiera que, como es obvio, el proceso del juego nunca podrá ser detenido para medir o cuantificar algo, resulta imprescindible el dominio de técnicas de observación cualitativa con las que llevar a cabo una evaluación adecuada. Este modelo de evaluación es importante por dos razones; la primera, por constituir un suministro de información sobre los alumnos; la segunda, porque nos permite completar una evaluación formativa, o lo que es lo mismo, informar al alumno de cómo marcha su proceso.

1.4. El papel del profesor de juegos

El papel fundamental que ha de desempeñar un profesor de juegos ha de ser el de animador. Este concepto comprende un conjunto de valores personales, de método adecuado y de pedagogía de situaciones.

Los principales errores del llamado "juego educativo" han consistido en el "dirigismo" del juego, en un afán de transmitir conocimientos para resolver convenientemente los problemas de juego, en un constante intento de completar aprendiza-



El niño aprende a intervenir sobre la regla desde el momento en que adquiere una conciencia de la regla; es decir, no sólo concibe la regla como una práctica, sino como algo que es susceptible de utilización. La conciencia de la regla es claramente conciencia social.

jes o en una insuficiente asignación de tiempo para el desarrollo del juego y de las dinámicas a las que diera lugar.

El concepto de profesor-animador de juegos es teóricamente imposible, puesto que define dos perspectivas opuestas: aprendizaje y recreación. No cabe más que profundizar en el método, encontrar un desarrollo de la técnica más adecuada y hacer descansar, una vez más, un gran peso de nuestros planteamientos sobre el arte. Este

aspecto de la enseñanza no se aprende en ninguna escuela ni facultad; es un valor personal que emana del talante o estilo propio del profesor.

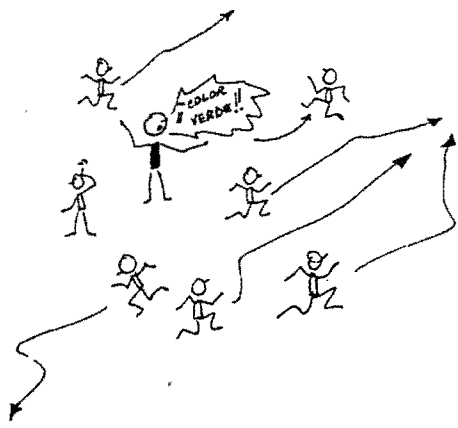
Durante mucho tiempo, la pedagogía ha insistido en el aspecto técnico de la enseñanza, muy influida por controlar todos y cada uno de los apartados de los programas, pero ha olvidado que la interacción profesor-alumno(s), la motivación espontánea (dentro y fuera de clase), la intuición, el saber estar como participante, etc. constituyen herramientas poderosas, y tan valiosas para el proceso y sus resultados como lo puedan ser las técnicas.

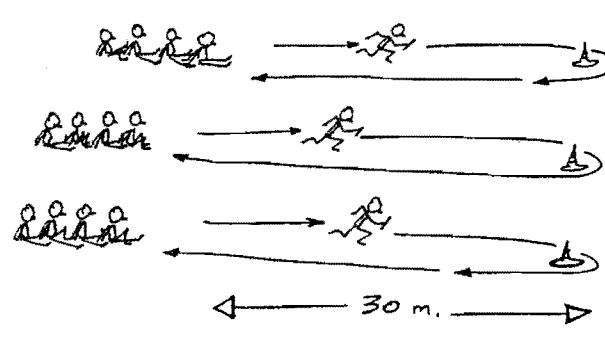
El profesor-animador de juegos debe dominar la técnica del diseño de todo tipo de juegos. Esta habilidad le proporcionará un mayor repertorio de recursos y le permitirá centrar su labor en la calidad humana de sus intervenciones. Éste es un aspecto más del dominio del método que, aunque parezca natural, no siempre lo es.

Ser abierto, flexible, motivador, sugestivo, dialogante... son algunas de las características que ha de reunir el profesor-animador de juegos, pero también, como señalábamos, ha de poseer un buen dominio del método y de recursos. Concluiremos este apartado mencionando la capacidad que ha de reunir el profesor de juegos para cambiar su papel de maestro por el de jugador, y convertirse, cuando lo estime oportuno, en uno más de los participantes. Con esta actitud contribuirá, fundamentalmente, a activar el grupo.

2. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: MODELOS DE JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE LA CONDICIÓN FÍSICA, PARA EL APRENDIZAJE DE DESTREZAS Y PARA LA ESTIMULACIÓN SENSORIO-MOTRIZ

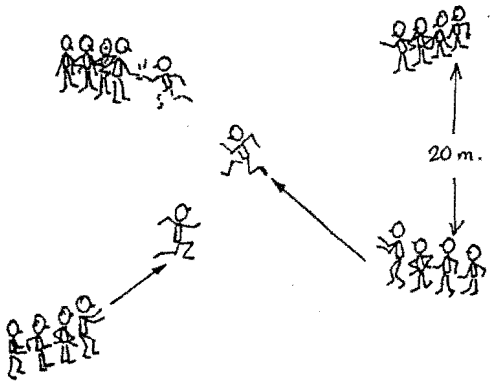
Son muchos los juegos que pueden servir para más de un objetivo didáctico, pero siempre podremos distinguir un objetivo potencialmente más significativo. En este sentido, los modelos que se enumeran a continuación siguen esta premisa.

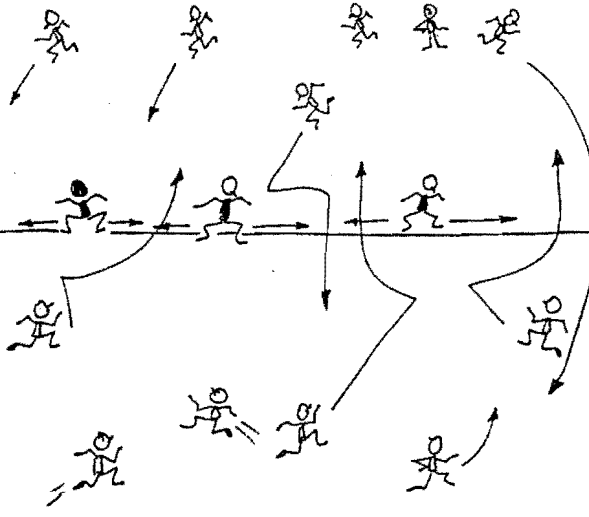
<p>NOMBRE: "A colores". "A cosas".</p>	<p>EDAD: 6 años.</p>	<p>CLAVE: JU.PER.</p>
	<p>OBJETIVO: Favorecer la capacidad de discriminación perceptiva.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Localización inmediata de objetos.</p>	
	<p>DESARROLLO: El profesor reunirá a todos los jugadores y mencionará un color determinado. Los jugadores deberán identificarlo, ir rápidamente a tocarlo y volver, de nuevo, junto al profesor. Aunque no es necesario eliminar a los jugadores que sean los últimos en llegar, sí será motivante insistir en que se tendrá en cuenta quién es el último grupo que lo realiza... Este juego también se puede realizar tocando objetos nombrados por el profesor.</p>	
<p>MATERIAL: Objetos de colores. Cosas variadas.</p>	<p>VARIANTE(s): Trayendo objetos que hayan sido nombrados. Por parejas, cogidos de la mano.</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Carrera.</p>		

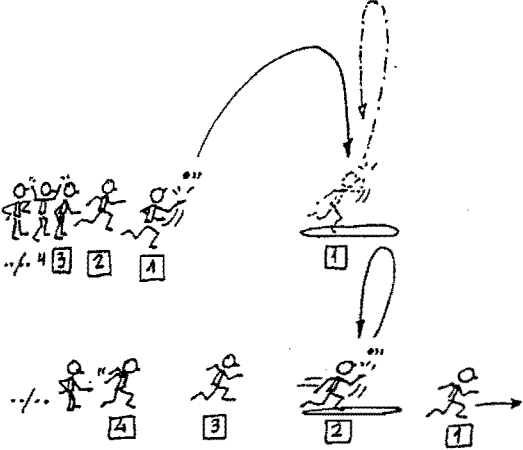
<p>NOMBRE: "Carreras de relevos".</p>	<p>EDAD: 8 a 15 años.</p>	<p>CLAVE: JU.RES.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar la resistencia.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Sostener el esfuerzo de las carreras.</p>	
	<p>DESARROLLO: A una señal, salen los primeros corredores de cada hilera, que habrán de correr y rodear el cono correspondiente y, en su recorrido de vuelta deberán terminarlo entregando un objeto cualquiera ("testigo") a los siguientes compañeros que tendrán que levantarse justo en el instante inmediato a la recepción... y así sucesivamente, hasta completar, al menos 3 ó 4 veces, cada uno a turno, todo el recorrido. De esta forma, la repetición (3 ó 4) de los recorridos intensificará, junto a la postura de sentado a de pie, el esfuerzo.</p>	
<p>MATERIAL: Objetos para los relevos. Conos, según el número de grupos.</p>	<p>VARIANTE(s): Transportando objetos para ser depositados en un lugar, y el siguiente jugador lo recupera, y así sucesivamente...</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Carreras.</p>		

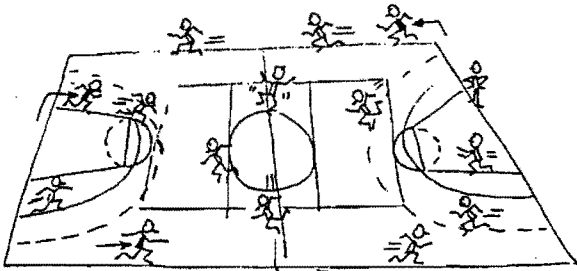
<p>NOMBRE: "Paso del túnel".</p>	<p>EDAD: 6 a 10 años.</p>	<p>CLAVE: JU.FLE.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar la flexibilidad y agilidad.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Permitir el paso del compañero, con mantenimiento de postura forzada.</p>	
<p>MATERIAL: Ninguno.</p>	<p>DESARROLLO: A una señal, sale hasta una línea el primer jugador de cada equipo, y se colocará haciendo un sencillo "puente" (ver figura). A continuación, podrá salir en carrera siguiente jugador, que pasará bajo el compañero que hace de "puente"; una vez que pase por debajo de éste, se colocará en la misma postura, y le corresponderá salir, ahora, al siguiente de la hilera, y así sucesivamente... Ganará el equipo que primero complete la actuación de todos sus jugadores.</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Flexibilidad y agilidad.</p>	<p>VARIANTE(s): - Realizar un recorrido de ida y vuelta. - En juegos de mayor duración se realizará con otra postura:</p>	

<p>NOMBRE: "Los forzudos".</p>	<p>EDAD: 12 a 14 años.</p>	<p>CLAVE: JU.FU.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar la fuerza.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Traccionar hasta un lugar.</p>	
<p>MATERIAL: Una cuerda larga. 4 conos.</p>	<p>DESARROLLO: Situados como en el dibujo, a la señal del profesor los participantes traccionarán para llegar hasta el cono correspondiente situado tras cada uno de ellos. Gana el juego el primero que logre llegar a su cono.</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Fuerza.</p>	<p>VARIANTE(s): - Con 5 conos (pentágono). - Traccionando por parejas.</p>	

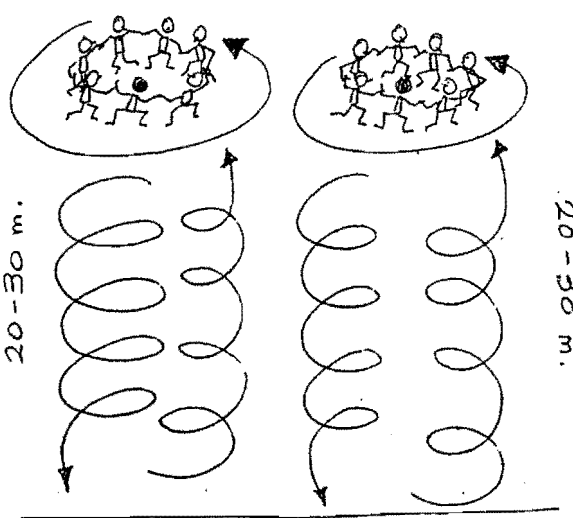
<p>NOMBRE: "Tráfico".</p>	<p>EDAD: 7 a 10 años.</p>	<p>CLAVE: JU.VEL.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar la velocidad.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Correr a la máxima velocidad.</p>	
	<p>DESARROLLO: Con dos equipos divididos en dos mitades y situados frente a frente, salir a la señal del profesor, para dar en la mano al jugador del propio equipo situado en el grupo de enfrente; esto dará validez a la salida en carrera de éste que, a su vez, correrá de igual forma para dar en la mano al primero de la hilera opuesta (igual número de jugadores por equipo). El grupo que primero termine el recorrido, haciendo correr a todos sus jugadores, ganará el juego.</p>	
<p>MATERIAL: Ninguna... Se puede entregar algún objeto.</p>	<p>VARIANTE(s): - Con 4 equipos, a la vez. - Corriendo a derecha o izquierda. - Aumentando un poco el espacio.</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Carrera.</p>		

<p>NOMBRE: "La muralla".</p>	<p>EDAD: 6 a 9 años.</p>	<p>CLAVE: JU.OR.</p>
	<p>OBJETIVO: Adquirir calidad en la orientación espacial (sólo jugadores de la muralla).</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Traspasar e impedir el traspaso a través de la línea (muralla).</p>	
	<p>DESARROLLO: Un grupo indeterminado de jugadores que saldrán de los fondos de un espacio cuadrangular con la intención de traspasar una línea formada por oponentes. Cada vez que un jugador traspase la muralla gritará el número de veces que ya lo ha conseguido, hasta llegar a un número prefijado, con el cual ganaría. Para comenzar, se "la queda" un sólo jugador, pero podrá ganar a jugadores tocando a aquel que intente traspasar la muralla. De esta forma, la muralla irá creciendo y será más difícil el paso a través de ella del resto de los jugadores.</p>	
<p>MATERIAL: Ninguno.</p>	<p>VARIANTE(s): Haciendo cadena los integrantes de la muralla.</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Carrera.</p>		

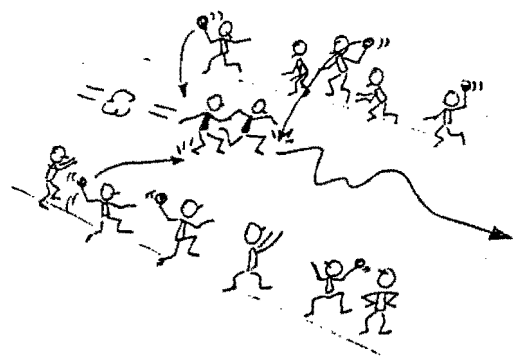
<p>NOMBRE: "Pelota Yahgan" (juego tradicional esquimal).</p>	<p>EDAD: 10 a 14 años.</p>	<p>CLAVE: JU.COOR.</p>
	<p>OBJETIVO: Adquirir coordinaciones específicas de ojo-mano.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Golpear con la palma de la mano sobre una vertical establecida.</p>	
	<p>DESARROLLO: Uno o más grupos, organizados por hileras. El primero de cada hilera golpeará con la palma de la mano una pequeña pelota (tipo: tenis) y proseguirá su carrera para dejar libre el círculo (ver dibujo), en cuya vertical deberá golpear, a su vez, el segundo jugador de la hilera, y así sucesivamente... Se trata pues de mantener la pelota, a base de gopeos, siempre sobre la vertical del círculo. En caso de realizarse competitivamente, se pedirá que griten el número de veces seguidas que lo consiguen.</p>	
<p>MATERIAL: Cuerdas o aros para indicar los círculos. Pelotas tamaño tenis.</p>	<p>VARIANTE(s): - Con pelotas de distintos tamaños. - Variando las dimensiones del círculo.</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: De coordinación ojo-mano.</p>		

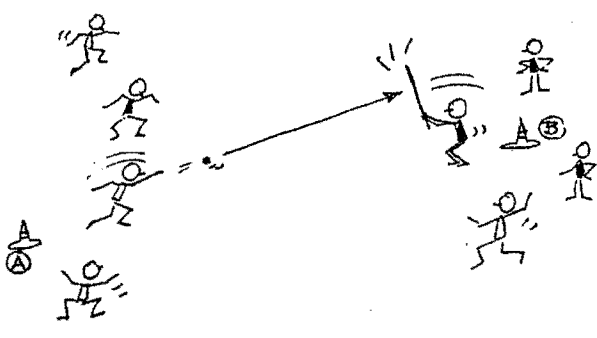
<p>NOMBRE: "Los electrones".</p>	<p>EDAD: 6 a 8 años.</p>	<p>CLAVE: JU.COOR.</p>
	<p>OBJETIVO: Adquirir coordinaciones inespecíficas de piernas.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Perseguir, siguiendo las líneas como caminos, a otros jugadores que esquivan.</p>	
	<p>DESARROLLO: Un gran grupo y dos o tres jugadores que estarán "quedados". Estos últimos intentarán capturar a los jugadores libres; de ser así, aquel que sea capturado adquirirá el papel de perseguidor. Tanto capturadores como perseguidos, deberán utilizar, como único camino para sus acciones las rayas habituales en las canchas polideportivas.</p>	
<p>MATERIAL: Ninguna.</p>		
<p>TIPO DE JUEGO: Persecución.</p>	<p>VARIANTE(s): El que sea capturado se sumará al equipo de capturadores, hasta que se capture a todos los jugadores libres.</p>	

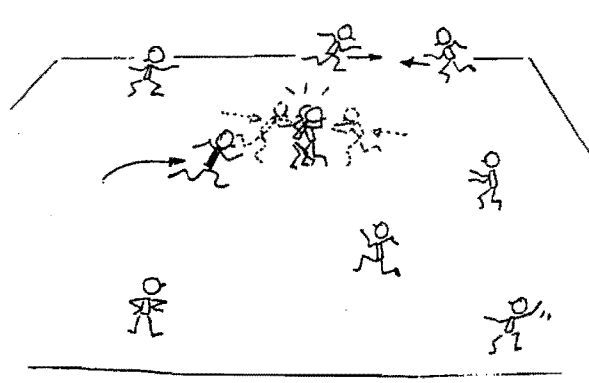
<p>NOMBRE: "Carrera de forzudos".</p>	<p>EDAD: 6 a 9 años.</p>	<p>CLAVE: JU.PER.</p>
<p>OBJETIVO: Desarrollar la percepción cinestésico-táctil.</p>		
<p>ESENCIA DEL JUEGO: Girar, a modo de ruedas, con desplazamientos de grupo.</p>		
<p>DESARROLLO: Partiendo de ruedas, cogidos de las manos, los grupos, a una señal, girarán a la vez que avanzan cumplimentando un recorrido de ida y vuelta. El equipo que llegue en primer lugar al espacio de salida, será el ganador. No se permitirá que las ruedas se desplacen sin tener cogidas las manos. Los desplazamientos serán realizados cambiando el sentido de giro.</p>		
<p>MATERIAL: Ninguno.</p>		
<p>TIPO DE JUEGO: Juego de "vértigo".</p>		

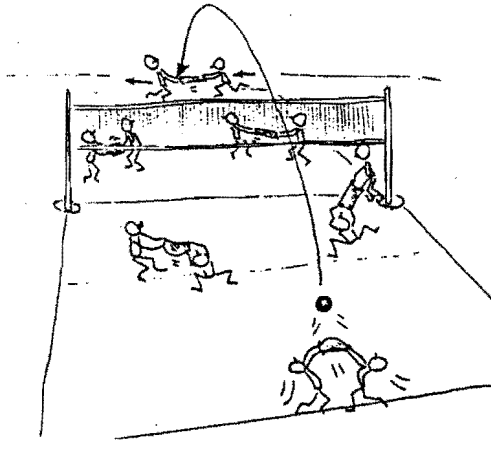


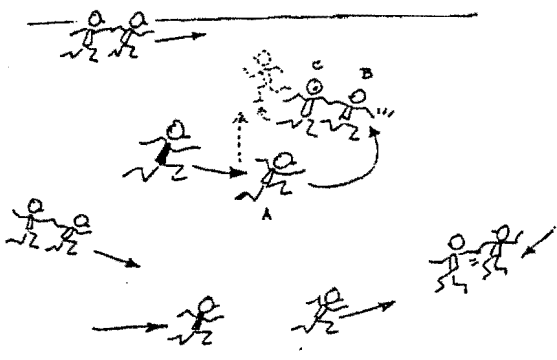
<p>NOMBRE: "La pelota láser".</p>	<p>EDAD: 7 a 9 años.</p>	<p>CLAVE: JULAN.</p>
<p>OBJETIVO: Adquirir habilidades de lanzamiento de precisión.</p>		
<p>ESENCIA DEL JUEGO: Golpear en los pies de los compañeros, en desplazamiento.</p>		
<p>DESARROLLO: Situados en un pasillo, se colocarán dos grupos de lanzadores que intentarán acertar en los pies de una pareja que realiza un recorrido de ida. En caso de que no sean tocados en los pies por pelota alguna, tendrá derecho a ser lanzadores, siendo otros los que tengan que realizar la carrera a través del pasillo. Así hasta que todos completen los dos papeles de juego.</p>		
<p>MATERIAL: Pelotas tamaño gimnasia rítmica.</p>		
<p>TIPO DE JUEGO: Lanzamiento.</p>		

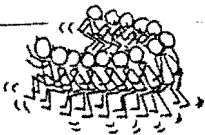


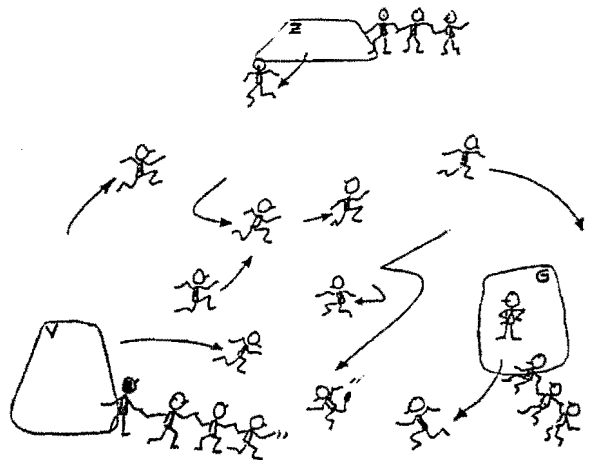
<p>NOMBRE: "Minibeisbol".</p>	<p>EDAD: 10 a 16 años.</p>	<p>CLAVE: JU.LAN.REC.</p>
	<p>OBJETIVO: Adquirir habilidades específicas de lanzamiento y recepción.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Lanzar, golpear una pelota, recibirla y golpear con precisión a un jugador.</p>	
	<p>DESARROLLO: Dos equipos de 3 ó 4 jugadores (dependiendo del espacio útil) que dispondrán a un lanzador frente a un bateador que intentará acertar con un palo sobre la pelota. Si lo consiguiese comenzará a correr de un cono A al otro B y cumplimentando todas las carreras que pueda. El otro equipo tendrá por misión recoger la pelota y acertarle en el cuerpo al jugador que realiza la carrera; si lo consiguiese, se cambiarían los papeles y sería el otro equipo el que tendría la opción de batear. Los jugadores se irán turnando cada vez que se cambien los papeles de juego. Las carreras se irán sumando hasta un número convenido.</p>	
<p>MATERIAL: Una pelota tamaño tenis, pero blanda.</p>	<p>VARIANTE(s): Realizando las carreras en círculo, cuadrado, rombo...</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Lanzamiento, golpeo y recepción.</p>		

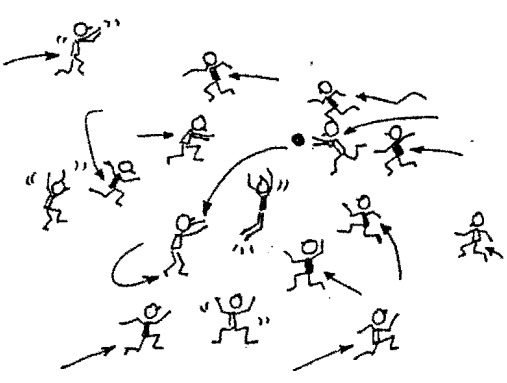
<p>NOMBRE: "Abrazados".</p>	<p>EDAD: 6 a 10 años.</p>	<p>CLAVE: JU.DIN.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar la afectividad y la aceptación social.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Abrazarse para no ser capturado.</p>	
	<p>DESARROLLO: Un gran grupo que es perseguido por uno o dos capturadores. Estos perseguirán a cualquier jugador libre que corra en solitario, que quedarán salvados transitoriamente, si logran abrazarse; de esta forma, el capturador tendrá que dirigir hacia otros su captura. En el caso de que el capturado toque a un jugador libre, que no haya podido abrazarse, éste adquirirá el papel de capturador y el primero quedará libre.</p>	
<p>MATERIAL: Ninguno.</p>		
<p>TIPO DE JUEGO: Persecución.</p>	<p>VARIANTE(s): Los perseguidos por parejas, y se podrán salvar abrazándose a otra pareja.</p>	

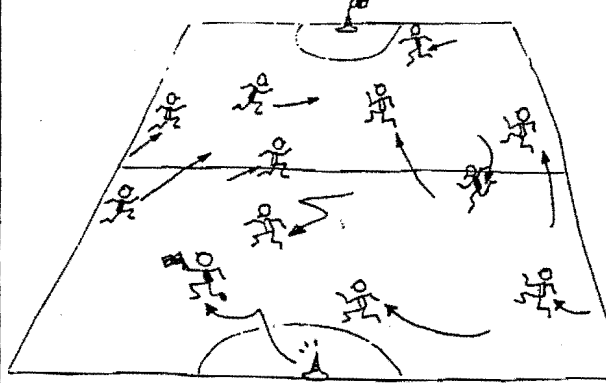
<p>NOMBRE: "Voleibol-cooperativo".</p>	<p>EDAD: 8 a 12 años.</p>	<p>CLAVE: JU.COOP.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar actitudes cooperativas.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Lanzar y recibir inespecíficamente una pelota tras la red.</p>	
	<p>DESARROLLO: Dos equipos situados a ambos lados de la red, provistos, por parejas, de una toalla (o similar) con la que recibirán y lanzarán la pelota. El pase al equipo contrario puede ser directo o bien previos pases entre los del propio equipo.</p>	
<p>MATERIAL: Toallas (o chaquetas de chandail o camisetas...) y una pelota.</p>	<p>VARIANTE(s): Con niños pequeños será válido el bote en el suelo, ... correr con la pelota, etc...</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Lanzamientos y recepciones.</p>		

<p>NOMBRE: "Encadenados".</p>	<p>EDAD: 7 a 10 años.</p>	<p>CLAVE: JU.COOP.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar actitudes cooperativas, en oposición.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Salvar al compañero perseguido.</p>	
	<p>DESARROLLO: Dos jugadores capturadores que perseguirán a los que se "atrevan" a estar libres, aunque al menos siempre deberá haber dos en esta condición; así cuando un jugador perseguido desee salvarse correrá hacia cualquier pareja y tomará la mano de uno de ellos B, lo que automáticamente convierte a C en el jugador libre, susceptible de ser capturado. Cuando algún jugador libre sea capturado, se cambiarán los papeles de juego.</p>	
<p>MATERIAL: Ninguno.</p>	<p>VARIANTE(s):</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Persecución cooperativa.</p>		

<p>NOMBRE: "El ciempiés".</p>	<p>EDAD: 6 a 12 años.</p>	<p>CLAVE: JU.COOP.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar actitudes cooperativas.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Mantener el equilibrio con pequeños desplazamientos.</p>	
	<p>DESARROLLO: Un grupo indeterminado de jugadores se sientan unos detrás de otros muy próximos entre sí y se sientan sobre los muslos del compañero de detrás. El grupo ha de moverse acompasadamente dirigidos por un jugador que indicará: "derecha", "izquierda", refiriéndose a la pierna que será desplazada. Cuando el grupo tenga adquirido el ritmo, se podrá proponer que se realice con una canción.</p>	
<p>MATERIAL: Ninguno.</p>	<p>VARIANTE(s): Con niños más pequeños se asociará a determinados animales (juego de imitación).</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Cooperativo de equilibrio.</p>		

<p>NOMBRE: "Los tres campos" (* "La cuatro esquinas de los juegos". Guillermand y otros, 1984).</p>	<p>EDAD: 7 a 12 años.</p>	<p>CLAVE: JU.PAR.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar el pensamiento estratégico.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Perseguir, capturar y salvar.</p>	
	<p>DESARROLLO: Tres equipos que poseen tres casas equidistantes, deben capturar de la siguiente forma: Zorros Z sólo pueden capturar a Gallinas G y Gallinas solamente a las Víboras V. Aquellas capturas que fueran efectuadas deberán ser acompañadas del brazo, hasta la casa del capturador. Los capturados, según vayan llegando podrán formar una cadena, teniendo en cuenta que si un compañero libre, de su propio equipo, tocase a cualquiera de la cadena deja libre a todos los que la componían. Es un juego paradójico difícil de hacerlo terminar y da lugar a colaboraciones muy curiosas entre oponentes. Por tanto, las capturas serán:</p> <p style="text-align: center;"> Z → G G → V V → Z </p>	
<p>MATERIAL:</p>	<p>VARIANTE(s): Dorsales, o camisetas de tres colores distintos.</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Persecución.</p>		

<p>NOMBRE: "Los 10 pases".</p>	<p>EDAD: 8 a 12 años.</p>	<p>CLAVE: JU. EST.</p>
 <p>Diagrama que muestra a varios jugadores representados por figuras sencillas. Se ven flechas que indican el movimiento de una pelota entre ellos, formando un ciclo de pases. Algunos jugadores tienen marcas de "X" o "O" que podrían representar equipos o estados de juego.</p>	<p>OBJETIVO: Desarrollar el pensamiento estratégico.</p>	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Realizar un número determinado de pases entre los jugadores de un equipo.</p>
	<p>DESARROLLO: Dos equipos de igual número de jugadores, que tendrán por misión poseer la pelota y realizar entre sus componentes un número de pases establecido (en voz alta). El otro equipo tratará de interceptar la pelota; si lo consiguiera, anula el acúmulo de pases del otro equipo, siendo ahora este equipo el que tiene derecho a la cuenta de pases.</p>	
	<p>VARIANTE(s):</p>	
<p>MATERIAL: Una pelota.</p>		
<p>TIPO DE JUEGO: De lanzamientos/recepciones y búsqueda de espacios libres.</p>		

<p>NOMBRE: "Las banderas".</p>	<p>EDAD: 9 a 12 años.</p>	<p>CLAVE: JU. EST.</p>
 <p>Diagrama que muestra un campo rectangular dividido por una línea central. Hay jugadores de dos equipos, representados por figuras sencillas. Se ven flechas que indican el movimiento de los jugadores. En los extremos del campo hay conos o banderas que representan el objetivo del juego.</p>	<p>OBJETIVO: Desarrollar el pensamiento estratégico.</p>	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Trasladar, antes que los oponentes, la bandera al campo propio.</p>
	<p>DESARROLLO: Dos equipos de 6 a 8 jugadores, con arreglo al espacio disponible. Dos banderitas o palitos, situados sobre su cono correspondiente. El juego comienza con cada equipo en su campo; los jugadores tendrán el doble objetivo de conseguir capturar la bandera ubicada en el fondo del campo contrario y de impedir que el otro equipo les robe, a su vez, la bandera que ellos custodian. Cuando un jugador es capturado en campo contrario ha de quedarse quieto y agachado en el lugar donde fue tocado, pudiendo ser salvado por otro de su equipo. Si el capturado transporta la bandera, la perderá y ésta será devuelta a su lugar por el que realizó la captura.</p>	
	<p>VARIANTE(s):</p>	
<p>MATERIAL: Dos pequeñas banderas o palitos y dos conos de plástico.</p>		
<p>TIPO DE JUEGO: De persecución.</p>		

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía consultada

- Álvarez, R. y González, A. [1983]: *Aprender jugando*. Didascalía. Madrid.
- Arranz, E. [1988]: *El juego escolar*. Escuela Española. Madrid.
- Asociación de Scouts de Canadá [1987]: *Juegos al Aire Libre*. Martínez Roca. Barcelona.
- Blázquez, D. [1986]: *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca. Madrid.
- Borja, M. [1980]: *El juego infantil*. Oikos-tau. Barcelona.
- Colás, J. [1988]: *Juga i apren*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Chauvel, D. y Michel, V. [1989]: *Juegos de reglas*. Narcea. Madrid.
- Decroly, O. y Monchamp, E. [1986]: *El juego educativo*. Morata. Madrid.
- Delgado, F. [1986]: *El juego consciente*. Integral. Barcelona.
- Durand, M. [1988]: *El niño y el deporte*. Paidós/MEC. Madrid.
- Faure, G. y Lascar, S. [1981]: *El juego dramático en la escuela*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- Fernández Calero, G. y Navarro Adelantado, V. [1989]: *Diseño curricular en educación física*. INDE. Barcelona.
- Gebauer, K. [1979]: *Proyectos de juego*. Interduc-Schroedel. Madrid.
- Guitard, R. M. [1990]: *101 juegos no competitivos*. Graó. Barcelona.
- Limbos, E. y Beauregard, J. [1986]: *Grandes juegos*. Hogar del Libro. Barcelona.
- Moyles, J. R. [1990]: *El juego en la educación infantil y primaria*. Morata. Madrid.
- Música, J. M. [1987]: *El juego (fichero)*. MEC. Barcelona.
- Orlick, T. [1986]: *Juegos Cooperativos*. Popular. Madrid.
- Orlick, T. [1990]: *Libres para cooperar libres para crear*. Paidotribo. Barcelona.
- Piaget, J. [1983]: *El criterio moral en el niño*. Fontanella. Barcelona.
- Piaget, J. [1985]: *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. Barcelona.
- Saegesser, F. [1991]: *Los juegos de simulación en la escuela*. Visor. Madrid.
- Varios autores [1981]: *Juegos con pelota*. Vilamala. Barcelona.

- Varios autores [1981]: *Juegos con balón*. Vilamala. Barcelona.
- Varios autores [1988]: *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos. Lérida.
- Varios autores [1985]: *Juegos deportivos*. Vilamala. Barcelona.
- Varios autores [1986]: *La Educación Física en el Ciclo Medio de E.G.B.* Paidotribo. Barcelona.
- Varios autores [1986]: *Grandes juegos*. Hogar del Libro. Barcelona.

Bibliografía recomendada

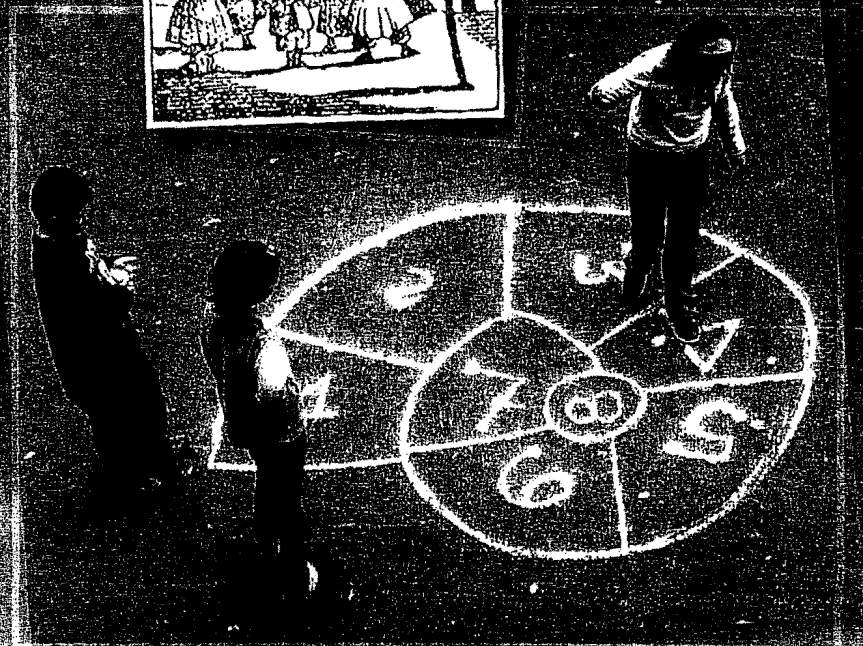
- Blázquez, D. [1986]: *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca. Madrid.
- Orlick, T. [1986]: *Juegos Cooperativos*. Popular. Madrid.
- Varios autores [1988]: *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos. Lérida.

El afán de jugar

Teoría y práctica
de los juegos motores

Vicente Navarro Adelantado

Navarro Adelantado, Vicente (2002), "El diseño de juegos motores" y "La observación sistemática de los juegos motores", en *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*, Barcelona, INDE, pp. 295-304 y 367-370.



Capítulo VI. El diseño de juegos motores

El diseño de juegos motores constituye un recurso de gran importancia cuando se trata de optimizar los juegos y de adecuarlos a los intereses didácticos. Diseñar juegos motores comporta una tecnología capaz de desvelar la lógica residente bajo la distintas formas de juegos y de los elementos que los conforman. Necesariamente, el diseño de juegos motores comportará un modelo, pues alude a la interpretación de una lógica y deberá tener potencia explicativa suficiente para el problema y aplicaciones que se pretenden abordar. Partiremos del problema que supone la selección de modelos teóricos con los que interpretar nuestro objeto, y de desarrollar las técnicas y aplicaciones prácticas consecuentes que permitan establecer la coherencia del conjunto del modelo, configurando así nuestro método. El diseño de juegos motores es un asunto que concierne a profesores y animadores, pero también al alumnado de los últimos años de la Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, y de los futuros profesores y animadores; en este último caso, se presenta como un *procedimiento* con el que abordar en la enseñanza contenidos relativos a técnicas, métodos, estrategias y recursos.

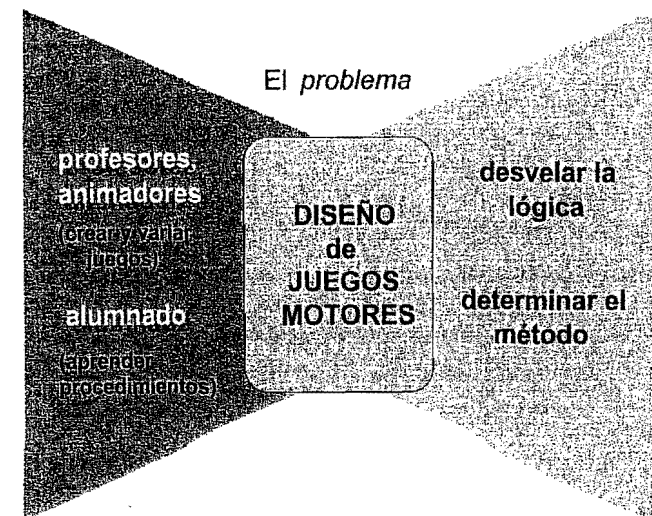


Figura 61: El problema del diseño de juegos motores.

Nuestro análisis se refiere al diseño de juegos motores simbólicos y de reglas, pues se ajustan al problema de la creación y variación, mientras que las actividades o juegos sensoriomotores corresponden a acciones motrices que se distinguen unas de otras simplemente por ser acciones distintas, no por introducir un cambio en ella misma y, por tanto, no se adecuan a una parte estructural o funcional de su composición como juego.

El diseño de juegos motores³⁹¹ podemos abordarlo desde dos procedimientos complementarios: invención o variación³⁹² de juegos.



Figura 62: Procedimientos en el diseño de juegos.

La invención de juegos es la reunión de elementos estructurales capaces de generar una lógica de conjunto y de las situaciones, conservando el principio de incertidumbre. Por su parte, variar un juego es alterar un elemento, o elementos estructurales, produciendo un cambio en su funcionalidad, lo cual conduce a una continuación del juego pero manteniendo la lógica principal. De lo contrario, cuando se altera la lógica original, se trataría de un nuevo juego, ya no de una variante. La literatura actual también utiliza el concepto de *modificación* (Devís y Peiró, 1992:152), pero es coincidente con el concepto de *variante*, pues ambos conceptos se preocupan, didácticamente, del cambio y del proceso.

Por último, es preciso aclarar que el diseño de juegos simbólicos, por una parte, y el diseño de juegos de reglas, por otra, son modelos muy dispares, de manera que van a acometerse por medio de análisis muy alejados.

391. Navarro, V. (1997). "Análisis estructural/funcional de los juegos deportivos" (capítulo). En *Salud, deporte y educación*. ICEPSS. Las Palmas de Gran Canaria.

392. Resulta clásica la referencia en la literatura de los juegos motores a la *variante*. El concepto de *variante* alude a un cambio en el juego, una vez que éste se ha establecido de manera original.

1. Diseño de juegos simbólicos (juego de fantasía)

Abordaremos el juego simbólico, sin contenido de reglas explícitas; la razón es que el juego simbólico con reglas comparte dos concepciones para el diseño, pero que siempre se decanta en favor del símbolo ya que es el verdadero sentido profundo del juego. Por tanto, el diseño de juegos simbólicos que vamos a considerar tiene por objetivo el desarrollo de la fantasía, pues representa el contenido que se ha de promover. Desarrollar la fantasía supone la simbolización en contextos compartidos de significación, lo que permite jugar con otros.

Son cinco los elementos constitutivos de un juego motor de fantasía: *trama*, *personajes*, *lugar/objetos*, *contenido motor*, y *duración*. Los tres primeros son determinantes para el desarrollo del juego, los dos restantes son complementarios, pero no revisten mayor importancia que la que implica una mejor organización.

La *trama* es el eje principal del diseño de un juego motor de fantasía, porque en torno a ella se construyen todas las dinámicas y se enriquecen las situaciones. Una buena trama ha de ser corta, creíble y motivadora para el juego; debe contener algún tipo de reto o logro, que suponga la organización de los jugadores para acometerla y, además, permitir la distribución de papeles de juego. El contenido de la trama tiene que establecer una *realidad* para los jugadores; en consecuencia, la trama y su contenido debe ser habitual y familiar, parte de su vida de fantasía (dibujos animados, cuentos, películas de cine, sucesos conocidos...). Como indica muy bien Ortega (1992:178)³⁹³, el desarrollo del contenido de la imaginación, en los juegos socio-dramáticos, se realiza por tres vías: *real y cercano*, *real pero lejano*, e *imaginario*; con ello, la autora apunta las opciones de organización de la fantasía, que puede desarrollarse también por medio de realidades, más o menos próximas en el niño, que es, finalmente una cuestión social y cultural³⁹⁴. En cuanto a la narración de la trama, es un aspecto que requiere nuestra atención, porque ha de adaptarse a la edad de los jugadores; si se trata de niños de Educación Infantil y primeros años de Educación Primaria, la trama debe narrarse a modo de cuento, cuidando las entonaciones, las pausas, los gestos, la representación, etc. Cuando los jugadores tienen más edad, es posible narrar la trama con menos énfasis de representación de las situaciones, aunque siempre es un recurso bien recibido, pues resulta motivador. Muchas veces, el profesor se enfrenta al problema de la inspiración para inventar tramas; un buen recurso lo encontramos en la narrativa de cuentos y en la tecnología que pueden contener; es una fuente excelente para la creación de tramas la obra de Rodari (1973)³⁹⁵ *Gramática de la fantasía*, en la cual se recogen muchas técnicas de creación de historias.

393. *Op. cit.*

394. Precisamente, Ortega interpreta como una consecuencia social y cultural que se aplica a los juegos sociodramáticos los resultados obtenidos en el que las niñas juegan el 99% a juegos reales y cercanos, mientras que los niños lo hacen de manera más repartida (41% real y cercano, 21% real pero lejano y 38% imaginario).

395. Rodari, G. (1985). *Gramática de la fantasía*. Hogar del libro. Barcelona. Edic. original de 1973.

El elemento *personajes* remite a la trama; es decir, su referencia está en la historia, de ahí la importancia de ésta. Los personajes conducen la trama por medio de la representación de sus papeles, por ello es conveniente, para ayudar a aquélla, que estén bien definidos. Los personajes no están limitados en la trama; de hecho pueden surgir nuevos, lo cual nos confirma que la funcionalidad de los roles de juego es el verdadero motor de su desarrollo que, unido a la trama, soportan todo el peso del juego y, por tanto, deben ser los elementos más cuidados en el diseño.

El elemento *lugar/objetos* ayuda a crear el ambiente necesario para el desarrollo del juego. Es un espacio que resulta sugerente para los jugadores y en donde se disponen los materiales que permitirán las dinámicas. En cuanto a los materiales de juego, es preciso destacar que su uso no es convencional y que su empleo no corresponde, necesariamente, a un aspecto determinado de la trama; es un recurso muy recurrente en la organización del juego de fantasía que puede conducir al éxito, porque, si bien las acciones se dirigen por medio de los personajes, los soportes físicos con los que apoyan sus acciones son los elementos materiales. Por ello, es preciso reunir todo tipo de instrumentos, convencionales o no de educación física, auto-construidos, de desecho, transformados, grabaciones de sonidos y músicas, juguetes, etc.

Respecto a la *situación motriz/no motriz y situaciones probables*, que se deriven del contenido motor, hemos de apuntar que es un aspecto del diseño del juego de fantasía susceptible de discusión. Es lógico pensar que si se trata de una clase de educación física han de promoverse objetivos motores, pero la realidad del juego de fantasía es que conocemos cómo empieza y prevenimos las situaciones, sin poder controlarlas a partir de su inicio. Es decir, al ser los jugadores los protagonistas y responsables de cómo serán las acciones, la cuestión es qué ocurre con la significación de la motricidad. En nuestra opinión, las situaciones motrices quedan supeditadas al desarrollo de la trama que crean los jugadores, y que es una cuestión que se resuelve a favor del desarrollo de la fantasía. También existiría una postura teórica del lado del desarrollo de la fantasía que sostendría que ésta contiene elementos profundos en las experiencias de los jugadores y, aunque no como un modelo sistemático en nuestras clases, debe respetar las dinámicas que puedan surgir, quedando la significación motriz, en este caso, en un segundo plano; por consiguiente, no representa renuncia a la calidad de la motricidad, sino consideración a la realidad de este modelo de juego. Por tanto, en cuanto a las *situaciones probables*, sólo podemos preverlas de manera general, y para aquellas acciones que se esperan por el contenido principal de la trama.

El último de los elementos previstos en este tipo de juego es la *duración*. En realidad, la duración del juego es un problema de organización del tiempo que dedicamos a la sesión. Los juegos de fantasía no tienen dinámicas ajustadas a ningún patrón; de manera que éstas no son previsibles en cuanto a duración. Esta circunstancia comporta que el profesor, o animador, deba disponer de suficiente tiempo para su desarrollo, teniendo en cuenta que no tendrá fijada, a continuación, otra actividad que exija comenzar a una hora determinada. Se han de respetar las dinámicas del

juego de fantasía; no es posible cercenar un juego porque lo obliga el horario. También, otros aspectos que, didácticamente, han de cuidarse en la organización de dinámicas son: preparación de los materiales, ambientación, diálogos con los alumnos, incorporación de recursos durante el juego, etc. La atención sobre estos recursos favorecerá las dinámicas y conducirá a conductas motrices que, en un principio, se pudieran prever, así como a distribuir su tiempo.

En la Educación Primaria, es preciso compensar el contenido de los programas con más juegos de fantasía. La actual cultura deportiva ha relegado, en la práctica, a los juegos simbólicos, creando su sustituto en los juegos de reglas, los cuales deberían compartir espacio lúdico con aquéllos y no ostentar situaciones de privilegio. De todos los juegos simbólicos, los más perjudicados son los juegos de fantasía, porque existe en la educación un ansia mal entendida de *hacer mayores* a los niños.

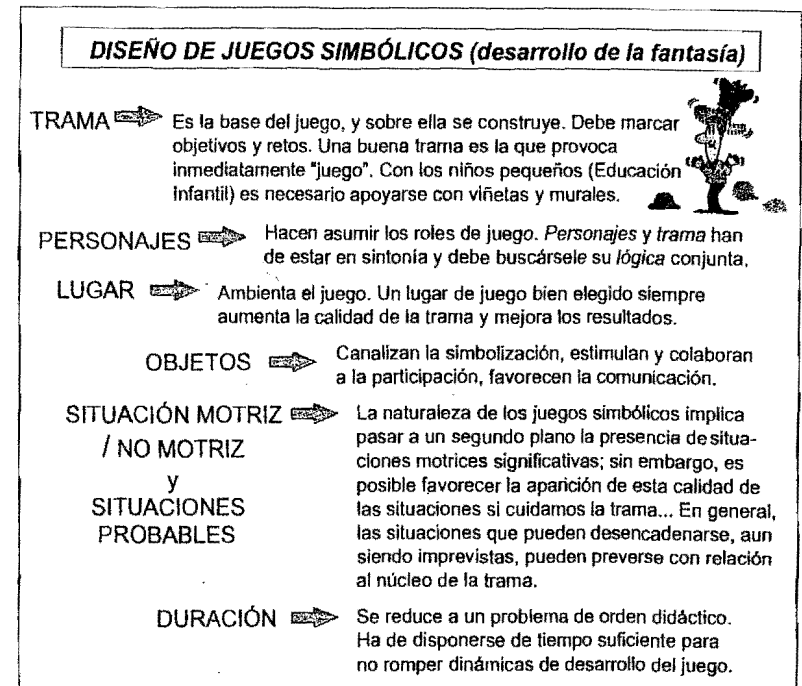


Figura 63: Elementos para el diseño del juego motor de fantasía.

Para la creación de juegos de fantasía se pueden organizar talleres de diseño. En nuestro caso, con el fin de ayudar a que los profesores en formación dispongan de un

método de construcción de narraciones, empleamos las técnicas de Rodari, a las que antes aludimos. A continuación, proponemos una ficha para la elaboración del juego:

JUEGO MOTOR de FANTASÍA	
Nombre:	TRAMA: Personajes: Lugar: Desarrollo probable:
Materia:	

Figura 64: Ficha para un juego motor de fantasía.

2. Diseño de juegos motores de reglas

El diseño de juego de reglas comprende a todos los juegos motores que se basan en la regla; lo que supone que este procedimiento es aplicable a juegos infantiles de reglas, *juegos cooperativos*, *juegos alternativos*, y *juegos deportivos*. La regla incorpora dos aspectos que dibujan un cuerpo teórico singular para sus juegos: 1) los elementos que componen la estructura y su convenio de relaciones; 2) la funcionalidad que se deriva del sistema *juego motor de reglas*.

El juego motor es susceptible de distintos tipos de análisis, pero en el ámbito de las actividades físicas interesa más aquél que es capaz de explicar el porqué de las acciones motrices; en nuestro caso, a su vez, interesa desvelar por qué un juego, su diseño, o los cambios a los que se le somete, producen un determinado resultado. Por tanto, es preciso seleccionar y adaptar un modelo que se ajuste a nuestro objeto

de estudio: la estructura y relaciones de los juegos motores y sus consecuencias en el comportamiento lúdico de los jugadores.

La perspectiva teórica de análisis que manejamos es el *estructural-funcionalismo* (Radcliffe-Brow, 1935)³⁹⁶. Esta concepción es una síntesis del funcionalismo y el estructuralismo, que reconoce a las culturas como sistemas sociales en los que se considera la interrelación estructural de sus elementos constitutivos, se antoja capaz de ayudar a comprender la relación existente entre los tipos de juegos motores basada en el principio de estructuras semejantes-consecuencias funcionales de géneros próximos. Como consecuencia de esta consideración acerca de la relación estructura-función, admitimos la *teoría de sistemas* (Bertalanffy, 1968; Luhmann, 1984)³⁹⁷ y reconocemos su capacidad para arrojar luz sobre el modelo de nuestro interés. En cualquier caso, no pretendemos postular un modelo a través del cual se pueda explicar todo la realidad del juego motor de reglas, sino solamente atender al problema del diseño de este tipo de juegos.

La concepción que proponemos es estructuralista porque reconoce un conjunto de elementos con relaciones entre sí; y es funcionalista porque considera distintos niveles de interrelaciones sistémicas, pudiendo afirmarse que la función de cada parte de la estructura se manifiesta en la contribución de dicha parte al mantenimiento del juego motor de reglas. Por tanto, los pasos del modelo se resumen en: 1) análisis estructural; 2) estudio de las consecuencias funcionales; y 3) formulación de problemas y soluciones para el diseño de juegos.

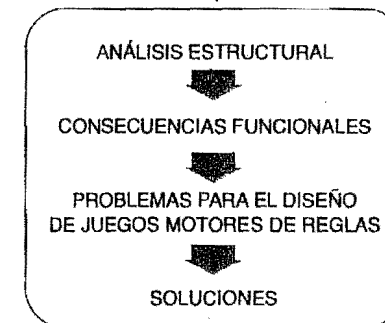


Figura 65: Proceso del modelo.

396. Radcliffe-Brow, A.R. (1935) *On the concept of functionalism in the social sciences*. *American Anthropologist*, 37, pp. 394-402.

397. Bertalanffy, L. (1986). *Teoría general de los sistemas*. FCE. México. Edic. original de 1968. Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de una teoría*. Paidós/ICE-UAB. Barcelona. Edic. original de 1984.

La teoría general de sistemas permite implicar a todos los factores explicativos que concurren en la acción motriz y su contexto; es decir, la acción motriz, los practicantes y el entorno en el que se desarrolla esta acción. Nuestra concepción sistémica reúne los elementos estructurales y sus relaciones, sus diferencias e interacciones, niveles y significación cultural; en este sentido, sostenemos que se trata de un sistema social, pues todo el sistema se regula y organiza con referencias sociales y culturales, ya que el juego motor de reglas participa de elementos presentes en otros modelos sociales, aunque no con el mismo significado cultural.

Los elementos estructurales que, como máximo, puede contener un juego motor de reglas son: *espacio, tiempo, jugador, oponente, compañeros, adversarios, meta/as, móvil/es, implemento/os, artefacto, y reglas*³⁹⁸. Sin embargo, no todos los elementos del sistema están dotados del mismo efecto sobre los demás; nuestro sistema muestra niveles diferentes e interrelaciones que indican cuál es su singularidad y, además, la realidad de prioridades en el momento del diseño del juego. Por tanto, el sistema *juego motor de reglas* es abierto, respecto a sí mismo y a sus relaciones extrasistémicas. Reconocemos su *autorreferencia* (Luhmann, 1990:44) en la medida en que un juego motor de reglas puede cambiar su estructura al ser alterada por los mismos jugadores mientras juegan; y también, un juego puede variar su estructura con arreglo a sucesos y modas que puedan terminar afectando al juego. Consideramos que los niveles, o jerarquización, del sistema se distinguen por su trascendencia en la funcionalidad del sistema; de tal modo que los elementos concernientes a intervi-

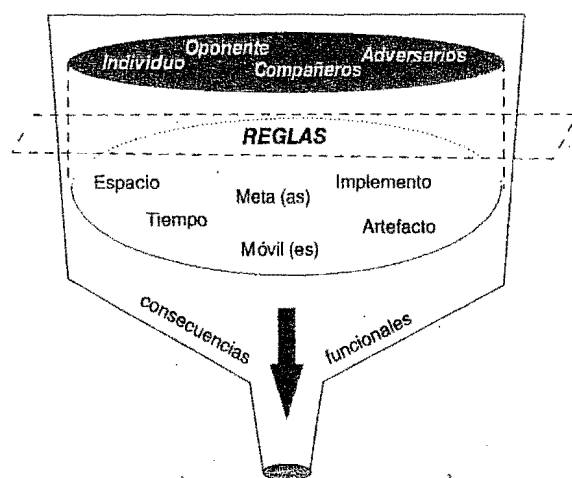


Figura 66: Sistema *juego motor de reglas* y sus niveles de diferenciación.

398. Marchal (1990). *Jeux traditionnels et jeux sportifs*. Vigot. Paris, pp. 13-15. Propone variantes que se pueden aplicar en estructuras comunes de juegos: variables especiales, temporales, corporales, relacionadas, sobre el sistema de puntuación, y variables pedagógicas.

nientes en la acción (*individuo, oponente, compañeros, adversarios*) y a la organización de la interrelación (*reglas*) son más determinantes para el sistema que lo puedan ser el *espacio, tiempo, meta*, etc. De esta manera, se reconoce que los protagonistas de la acción y la organización del contexto comportan la mayor responsabilidad del sistema, mientras el resto de elementos son circunstancias de éste. Por consiguiente, el sistema tiene dos niveles que, a su vez, muestran las relaciones más directas con otros sistemas exteriores al nuestro, como lo pueda ser el sistema *deporte*, o más aún el sistema *cultura*. La diferenciación del rol y su comunicación motriz (Parlebas, 1981; Hernández Moreno, 1995)³⁹⁹, así como la regla, como modelo de organización, son los elementos superiores del sistema.

El modelo comparte la interpretación funcionalista, lo que nos conduce a cuestionar si la función resultante del sistema será la suma de todas las partes, o bien la abstracción del jugador. Nos inclinamos por esta última, por razones psicológicas de comprensión de las situaciones, y de rapidez en las acciones. Las razones psicológicas son las apuntadas por los teóricos de *la Gestalt*, pues el juego motor de reglas es una estructura significativa para el jugador y relativa a la organización de conjunto de un campo perceptivo; la comprensión de las acciones, se explica porque no todos los jugadores poseen el mismo grado de comprensión de las situaciones de juego ni barajan el mismo número y nivel de experiencias motrices; y respecto a la rapidez de las acciones, el problema se complica con la captación completa del juego. Por todo ello, consideramos que la funcionalidad que se deriva de las acciones de juego no resulta completa para el problema global del juego; de modo que el jugador, para organizar su juego, emplea referencias provenientes de dos vías: del problema general del juego y del problema concreto de la situación a la que se enfrenta. Por tanto, el asunto de fondo es estratégico, pudiendo decirse que las soluciones funcionales a los problemas de diseño de juegos motores de reglas son la respuesta a las posibilidades estructurales, las necesidades del juego y a las intenciones y capacidades del jugador.

Las consecuencias funcionales que se derivan de la estructura de elementos presentes en un juego motor de reglas responden a un número limitado de combinaciones, no a una combinatoria de consecuencias que proviene de la reunión de sus elementos; esto quiere decir que, en la realidad, no todas las combinaciones de elementos dan lugar a verdaderos juegos, porque podrían originarse situaciones imposibles de jugarse al no contener suficiente incertidumbre, o un grado de complejidad que supera la capacidad de los individuos. La combinación de elementos es limitada con relación a aquellas situaciones lógicas de juego que pudieran generarse; por tanto, las consecuencias funcionales manifiestan un efecto de embudo; es decir, conforme los elementos estructurales combinan sus opciones, se limitan, a su vez, las consecuencias que se pueden derivar de ellas y que son capaces de construir verdaderas situaciones lúdicas.

399. Parlebas, P. (1981), *op. cit.* Hernández Moreno, J. (1995). *Análisis de las estructuras de los juegos deportivos*. INDE. Barcelona

La concepción de niveles del sistema, a la que aludíamos anteriormente, explica de manera satisfactoria por qué existen relaciones de prioridad de elementos en el diseño de juegos motores de reglas. Cuando un protagonista de la acción lo es, se promueven, simultáneamente, las circunstancias que permiten este concepto; así el jugador necesita un espacio, un tiempo y un logro para definir su acción. Sólo faltará un elemento capaz de reunirlos estableciendo sus relaciones: las reglas. En el pensamiento del diseñador de juegos motores de reglas surgen juntos estos elementos y, de esta manera, se crean situaciones con sentido. El resto de los elementos son secundarios para el diseño de estos juegos, pudiendo jugarse a un juego de distintas formas, sin alterar su esencia original. Podemos jugar a un mismo juego con una o más pelotas, con un implemento u otro, con un artefacto u otro, sin cambiar sustancialmente. Otra cuestión, más compleja y de orden estratégico, es cuando coinciden, físicamente, *meta* y *artefacto*, como ocurre con la portería, pero siempre prevalece el elemento *meta* ya que ésta representa el logro, por lo que pudiera darse que, en un momento determinado de un juego, las acciones se organicen para conseguirlo y no atenderan al artefacto⁴⁰⁰.

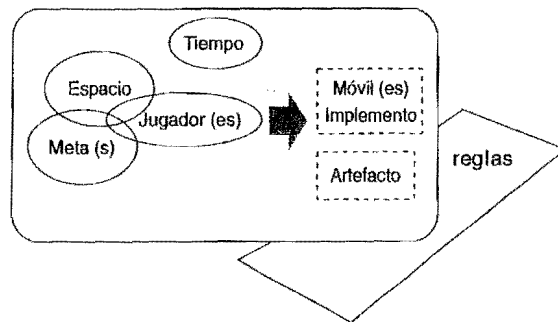


Figura 67: Prioridades de elementos para el diseño de juegos.

400. Éste es el caso de un juego de equipos en el que hay que derribar un poste situado dentro de un círculo, el cual es defendido por dos jugadores, cuando los jugadores de un bando realizan pases para asegurarse la pelota, que intentan interceptar los adversarios, antes de lanzar sobre el palo vertical. De esta manera, no se atiende directamente al artefacto (poste), sino al logro, como cuestión de mayor importancia estratégica. También es el caso de un equipo de baloncesto interesado en retener el balón y que elude, intencionadamente, atacar la canasta contraria.

3. La observación sistemática de los juegos motores

La observación sistemática es una previsión y discriminación rigurosa de los contenidos observados, para lo cual el modelo se ha de someter a un proceso que suponga el alcance de un grado elevado de fiabilidad acerca de lo que se observa. En los juegos motores, la observación sistemática es un procedimiento muy útil para la investigación de las conductas lúdicas y su análisis; especialmente, es de gran interés en el juego infantil y en el análisis de las acciones de juego.

En el campo de la educación física escolar no resulta un modelo práctico, porque el rigor objetivo que implica sobrepasa la dinámica de la enseñanza, que es otra bien distinta al estudio e investigación. Desde luego, es posible que en un planteamiento de enseñanza recíproca, con alumnado de enseñanza secundaria, se pueda aplicar una observación sobre algunas conductas estratégicas bien diferenciadas a partir de los roles de juego, pero se hace imprescindible la captación del engranaje estratégico del juego para discriminar significados, y, en cualquier caso, no resulta necesario recurrir a una sistematización rigurosa. Este modelo es de difícil aplicación en la observación del juego simbólico en este mismo contexto escolar porque se manejan símbolos y significados que no son siempre evidentes, sino que emergen a partir de la interpretación.

La observación sistemática de las conductas de juego es un problema complejo que atiende a dos aspectos:

- La naturaleza de lo que se observa.
- Los medios que permiten la observación.

Esto quiere decir que aquello que se observa tiene unas características o peculiaridades que exigen un tratamiento específico para discriminar las conductas, para lo cual se deben seleccionar unos criterios; y, por otra parte, que los medios de que dispongamos nos permitan acceder a parte de la realidad, desechando la que no se asegura por medio de la técnica, o que es preciso reducir o eludir en beneficio del binomio rentabilidad-economía del método de investigación.

La cuestión de la naturaleza de la observación se centra en manejar criterios diferenciadores respecto a lo que se observa; en nuestro caso, la naturaleza y su lógica es de carácter motriz. Por consiguiente, hemos de discriminar la observación basándola en aspectos motores: conductas motrices e indicadores de este género. Muchas conductas motrices que se consensuan para conformar juicios entre observadores se distinguen de otras en indicadores, aparentemente no motores, como los espaciales, temporales, de interacción, de transición, etc., pero siempre se trata de contenido motor, ya que aluden a la acción motriz; es decir, su referencia es la acción motriz (acceso a un espacio, expectativa de juego, colaboración con un compañero, etc.) Por tanto, los criterios para la observación sistemática de los juegos motores han de ser de carácter motor, no necesariamente de aspectos exclusivos de la motricidad, con lo que se establece la coherencia teórico-práctica entre la naturaleza de lo que es

observado, expresada en los criterios, y los medios para observarlos, que actúan como condiciones y límites de la investigación.

En opinión de Losada (1993:267)⁴²³ "observar la conducta implica en la mayoría de los casos una pérdida de información". El autor, achaca a esta pérdida distintos factores: rapidez de la conducta, complejidad de la misma, matices de la conducta... Por lo que, de nuevo, se justifica el empleo de medios acorde con la naturaleza de lo que se observa, y que sean capaces de compensar el sesgo teórico que posean. Uno de los procedimientos que mejor nos permite observar y deducir los comportamientos es el análisis en vídeo; el mismo autor (1993:317) apunta tres situaciones donde es más apropiado, todas ellas características del juego motor:

1) En aquéllas donde los procesos conductuales son rápidos y no es posible registrarlos todos, a través de otros medios.

2) Donde la acción es muy compleja y la atención está focalizada en ciertos componentes que dependen de otros factores (respuesta humana a nuevos estímulos).

3) Si los cambios secuenciales en los comportamientos son bastante complejos.

La observación de situaciones de juego trae consigo una gran profundización en dos aspectos cualitativos:

- La intencionalidad de la conducta.
- La interpretación motriz de la acción.

La primera da sentido a la conducta, y podremos servirnos de ella para deducir el comienzo, el final, así como la justificación de la promoción de la acción; respecto al segundo, la interpretación motriz de la acción nos ayudará a traducir las acciones que ejecuta el jugador. Por ejemplo, un jugador puede todavía estar en fase de reequilibrio después de un rápido cambio de dirección, por lo que no podemos interpretar que tenga opción de acceder a otra conducta de juego; o un jugador que es perseguido debe de asociarse a una acción recíproca de un capturador, pues si huye de un lugar sin que se encuentra tal reciprocidad se trataría de una conducta de reorganización estratégica. Por consiguiente, será preciso que el agente de la acción esté en condiciones corporales que le permitan intervenir, o que su acción se ajuste a la lógica de las situaciones de juego.

Sin embargo, quizá el punto de mayor interés metodológico resida en el problema de eludir intencionadamente información que no suponga relevancia o discriminación suficiente, que no aporte datos necesarios o que separe la acción de su contexto. Así, partiremos del hecho de la pérdida de información como un acontecimiento normal, debido a los objetivos de investigación o motivado por las técnicas de que disponemos.

En cuarto a la sistematización de la observación, nos encontramos ante diversos problemas: sesgos, muestreo, categorización, y fiabilidad. Los sesgos compren-

423. Losada, J.L. (1993). "Instrumentos de la observación". En *Metodología observacional en la investigación psicológica*, vol. 2. PPU, Barcelona.

den cualquier elemento no considerado en la observación o que afecta a su desarrollo; son sesgos tanto variables no consideradas y que se manifiestan en el proceso de observación como los efectos de interferencia que produzca el investigador sobre la personas que participan en el experimento (efecto de *reactividad*, Anguera 1991:52)⁴²⁴. El muestreo de las observaciones en los juegos motores ha de considerar la dinámica del juego, con el fin de no perder las secuencias lógicas de las acciones y las organizaciones estratégicas que, de registrarse de manera interválica, traerían consigo la pérdida de información relevante. El problema consecuente es lo costoso en tiempo de la exhaustividad de las conductas (duración y número de jugadores), que son muy numerosas. La ventaja de la fórmula de tomar unidades de *principio a fin* e que se estaría en condiciones de realizar un análisis de contenido estratégico (juego de reglas), estando a favor de los registros completos que muchos de los juegos motores son reducidos en tiempo. Cuando la duración de un juego motor y su entramado de roles y secuencias lo sugiera, es factible realizar las observaciones solamente sobre un número significativo de jugadores, con lo que se reduce el esfuerzo de investigador y no se pierde potencial en el análisis de investigación. En el caso de los juegos simbólicos, la realización de intervalos de observación y el problema de la pérdida de información puede resolverse satisfactoriamente, porque el registro siempre alude a un rol que puede relacionarse con el contenido de la trama simbólica, la cual además, se puede conocer a través de su contenido en las imágenes de vídeo, o las anotaciones de los acontecimientos durante y al finalizar el juego; por consiguiente cuando se trata de simbolismo, resulta de más interés el significado de la conducta en su contexto de la trama que la frecuencia de una opción de rol y su transición con otra conducta de juego.

En cuanto a la categorización, se parte de categorías mutuamente excluyentes es decir, que tienen distintos conceptos no coincidentes. En los juegos motores se puede seguir el criterio del rol como elemento funcional de la institución *juego*; su empleo supone eliminar la posibilidad de solapar conductas lúdicas. La concreción de los roles en el juego comporta la discriminación de conductas motrices, de manera que se establecen niveles de categorías, que pueden ser *molares* o *moleculares* según sean más o menos generales, respectivamente. Por tanto, toda observación sistemática de juegos motores, al menos, constará de los niveles correspondientes a los roles (molar) y a las conductas motrices (molecular). Cuando se trate de seleccionar las conductas lúdicas, tendremos que distinguir si es una situación prevista de antemano, como ocurre con el juego de reglas, o si es una situación abierta a partir de una situación inicial, como lo es el juego simbólico. En el caso del juegos de reglas podemos deducir los roles y conductas a partir de las reglas, puesto que son situaciones previsible; si es un juego desconocido, que no captamos su desarrollo, a pesar del convenio sobre el que se sustenta, es más recomendable el registro general de conductas y asociarlas a los roles, de modo que se complete el mapa estratégico de

424. Anguera, M.º T. (1991). *Manual de prácticas de observación*. Trillas, México.

juego. Cuando se trata de un juego simbólico, hemos de recurrir a la trama sobre la que se construye la base del juego; este procedimiento permite establecer, al menos, los roles iniciales y el logro que se pretende por parte de los jugadores. A partir de esto, las conductas lúdicas del juego simbólico necesitan registrarse, con el fin de cerciorarse de los nuevos roles y evolución que ha sufrido la trama, lo cual siempre será imprevisible.

TABLA 51: ROLES, CONDUCTAS E INDICADORES DE UN JUEGO DE PERSECUCIÓN CON DOS CAPTURADORES Y UNA PAREJA SALVADORA QUE VAN DE LA MANO Y UNO DE ELLOS PUEDE SALVAR CON UN IMPLEMENTO QUE PORTA EN LA MANO

ROLES, conductas de juego e indicadores de observación		
CAPTURADOR (C)	C1 = persigue a un oponente. C2 = colabora con su compañero "capturador". C3 = realiza una captura (hace un "prisionero"). C4 = esquiva a un prisionero.	- (C1) dirige su captura hacia un oponente. - (C2) actúa en sincronización con el otro capturador, interviniendo en su acción en segundo lugar. - (C3) toca a un oponente, aunque éste no lo reconociese. - (C4) muestra una conducta motriz de esquiva de un prisionero.
ESQUIVADOR (E)	E1 = huye de un capturador. E2 = se mantiene a la expectativa. E3 = se protege tras un prisionero.	- (E1) escapa, alejándose o esquivando a un capturador. - (E2) evita intervenir manteniéndose al margen de una situación que le comprometa. - (E3) se coloca tras un compañero-prisionero para evitar ser capturado.
PRISIONERO (P)	P1 = se mantiene en atención. P2 = intenta tocar a un capturador. P3 = se salva, al tocar a un capturador. P4 = se salva, tras contar 20. P5 = demanda ser salvado por el salvador. P6 = es salvado por el jugador "salvador".	- (P1) se orienta hacia un oponente o situación de interés, apoyando el peso de su cuerpo sobre las manos, o extendiéndose en el suelo para acercarse a un espacio de interés. - (P2) se realiza un ademán de extensión de un brazo, o movimiento de aproximación con un brazo a un oponente.

EUGENIA Trigo Aza

Juegos
MOTORES Y
CREATIVIDAD



4ª EDICIÓN

Trigo Aza, Eugenia (1999), "El juego, ¿sólo un medio en la educación física?", en *Juegos motores y creatividad*, 4ª ed., Barcelona, Paidotribo (Juegos), pp. 45-51.



El juego, ¿sólo un medio en la Educación Física?

Expuestos los criterios generales que debería seguir la Educación Física para ser verdadera y auténtica y la crítica correspondiente al programa oficial, nos resta concretar un plan de trabajo y los resultados que cabe esperar de esa "otra" Educación Física que propugnamos.

Los principios de la Educación Física.- Todo lo que vamos a exponer a continuación viene condicionado por la situación de la Educación Física en nuestro sistema escolar, un sistema que podríamos caracterizar con los aspectos siguientes:

- a) falta de una Educación Física auténtica en la EGB, estructurada adecuadamente, programada y dotada de medios suficientes y profesionales preparados
- b) ausencia de horario adecuado
- c) carencia de instalaciones adecuadas para la práctica de actividades motrices. Las sesiones deberán realizarse en el "aula de E.F." en un espacio cubierto y de dimensiones adecuadas.

Mientras no cambien las circunstancias actuales, la Educación Física debe tener un carácter global y multivariable, de forma tal que a través de esa globalidad, el alumno tome conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades motrices y adquiera la suficiente adaptabilidad a cualquier actividad físico-recreativa.

El ser humano no es un acúmulo, un conjunto de piezas, y hay que entenderlo como un todo, como una unidad que puede reaccionar ante cualquier situación poniendo en juego toda su personalidad. Es cometido

de la Educación Física que cada individuo responda de forma personal a los distintos estímulos; para ello, los temas deben ser lo suficientemente amplios, tanto que la totalidad de los alumnos se sienta representada y valorada por un igual.

Unas sesiones de Educación Física en las que el principio de globalidad se tiene presente puede albergar todo tipo de actividades y acarrear el desarrollo de distintos aspectos cuantitativos y cualitativos. Ahora bien, ¿qué entendemos por principio de globalidad en Educación Física? Evidentemente no una Educación Física basada en la ambigüedad, la monotonía y la ausencia de objetivos. La Educación Física no existe para pasarlo bien a secas sino para aprender de manera lúdica que es la forma mejor y más acertada de aprendizaje. El pasarlo bien, el divertimento debe anidar en la base de una clase de Educación Física, pero lo que no puede suceder es que se convierta en el único objetivo y último fin.

En base a todo lo anterior, la Educación Física integral se marcará de unos objetivos determinados y concretos, pero también lo suficientemente amplios como para que cada individuo se sienta involucrado a responder con toda su personalidad.

Por citar un ejemplo, diremos que no se pondrá como objetivo que los alumnos consigan la *"rueda lateral seguida de equilibrio de manos y rodapié adelante, levantándose en salto"*. Esto no puede ponerse como objetivo porque se trata de un objetivo tan específico que ni todos serían capaces de lograrlo ni interesa a todos. Por el contrario, sí que resultaría fictible *"que los alumnos sean capaces de realizar cinco ejercicios diferentes utilizando el suelo y las colchonetas sin paradas, con apoyo de manos en el suelo y al menos un par de elementos en los que los pies no estén en contacto con el suelo"*. Si optamos por este último objetivo, estaremos trabajando y desarrollando la habilidad y la creatividad de todos, con independencia de su fortaleza o su debilidad, de su estatura, etc. En otras palabras, habremos hecho posible que cada uno resuelva el problema según sus características, sus aptitudes y sus limitaciones y estaremos personalizando la resolución del problema.

Otra manera de entender el principio de globalidad, de forma complementaria y no excluyente ni incompatible con la anterior, consiste en entender la Educación Física no como una signatura al margen de las demás sino complemento de todas o algunas y partir de ahí desarrollar un programa de objetivos comunes sin mermar los distintos aspectos del aprendizaje. Podríamos poner como ejemplo una unión de la Educación Física, la Lengua Castellana, una lengua extranjera y la Música y partir de esas tres expresiones (oral, musical y corporal)

para lograr unas clases más dinámicas, menos soporíferas y acordes a los problemas de nuestro tiempo.

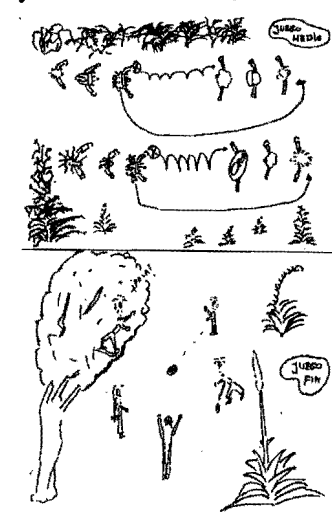
De esta forma, los alumnos ven y sienten su proceso de aprendizaje y llegarán al convencimiento de que el objetivo de la escuela va más allá del aprobado o el suspenso.

Experiencias de esta índole se están llevando a cabo en algunos centros, pero casi siempre son aisladas y sin continuidad. Con estos planteamientos de partida, la Educación Física que propugnamos se caracteriza por:

- la globalidad
- la participación y la cooperación
- la creatividad
- la individualidad

A través de estos principios podremos emprender nuestra labor y conseguir que los alumnos no aprendan sólo habilidades específicas sino que se familiaricen con la habilidad en general, que consiste en el logro de un mejor conocimiento del cuerpo, individual y colectivo, con todas sus características, virtudes y defectos.

Una forma de llevar a cabo los principios citados: el juego.- Tras experimentar, a lo largo de varios años, diversas programaciones y evaluar sus resultados, me he decidido por un plan de trabajo basado y centrado en el "juego". ¿Por qué el juego? Dejando de lado los



principios pedagógicos y psicológicos en los que se fundamenta y las distintas teorías al respecto (ya existe bastante bibliografía sobre el tema), me limitaré a exponer mi experiencia personal sobre la utilización del juego en las sesiones de Educación Física.

En primer lugar, el juego puede ser considerado de varias formas diferentes pero podemos resumirlas en dos: a) como instrumento y b) como fin en sí mismo. En el primer supuesto el juego es utilizado como medio para conseguir otros fines, educativos, instructivos, etc. Es la adaptación que usan fundamentalmente la Educación Física y otras asignaturas cuando queremos que el aprendizaje

resulte divertido. Este tipo de juego es valioso pero existe otro que pone el énfasis en el juego como valor educativo en sí mismo (24).

Entiendo que la Educación Física es un buen marco para que los alumnos aprendan a jugar.

Es un hecho que cada día se pierde más el juego en la calle que tanto aportaba a los individuos para quienes el único objetivo era pasar el rato. Igualmente es una evidencia que ese juego se está reemplazando por el deporte. Con esto se pierden muchos de los valores que interrelacionaban a las personas.

La Educación Física debe retomar ese juego "inocuo", el juego entendido con mayúsculas.

De esta forma si invierten los papeles. Lo que antes era un medio (el juego, para conseguir objetivos), pasa a convertirse en objetivo. Los objetivos específicos, los contenidos, los materiales, son ahora los medios que empleamos nosotros para que nuestros alumnos aprendan a jugar desde la óptica de la cooperación.

Cuando el "me aburro" no tenga cabida en nuestro mundo, es que habremos aprendido a jugar utilizando cualquier elemento a nuestro alcance.

¿Qué tipo de juego?

a) *juegos cooperativos*.— Los juegos, en la sociedad actual, han dejado de ser participativos y recreativos para convertirse en ejercicios meramente competitivos y sumamente reglados e institucionalizados. Tanto es así que casi ha dejado de ser juego para integrarse en el ámbito del deporte.

El carácter competitivo de la sociedad industrial ha abarcado la faceta lúdica del ser humano con su devastadora influencia.

Una sociedad renovada, con hombres nuevos, debe constituir en "leit motiv" la creatividad y la participación y enseñar a jugar desde la óptica de la cooperación. A diferencia de la competición, la cooperación está al alcance de todos.

Si la cooperación es el aspecto que debe predominar en la nueva pedagogía (me remito al capítulo II), la Educación Física no puede situarse al margen o quedar obsoleta, trasnochada e inservible.

No profundizaremos más el tema, pero sí recomendaremos la lectura de Terry Orlick en "*Juegos y deportes cooperativos*", toda una lección magistral del juego cooperativo, partiendo incluso de juegos competitivos.

Al principio y debido a la falta de costumbre, tanto los niños como los jóvenes tienden a crear juegos de competición cuyo fin es derrotar al otro o a los otros. Poco a poco y con las experiencias y explicaciones oportunas irán comprendiendo el mecanismo del juego cooperativo y sus finalidades: entonces los juegos comienzan a ser más creativos y cooperativos. Serán los propios sujetos quienes inventen las formas de puntuación, si el juego lo requiere. Sin embargo, y pese a esa puntuación, ganar irá perdiendo importancia y nadie quedará eliminado.

Orlick explica en su libro varias formas o estrategias "*para disminuir la importancia de ir-ganando-en-el-marcador*" y que utilizadas "*dentro de los diferentes tipos de estructura de los juegos inducen a todos a la acción: igualar equipos, rotar posiciones, proporcionar experiencias satisfactorias, ... todos tocan antes de tirar, ...restar la diferencia entre los puntos del mayor y el menor encestador de la puntuación total, ...dar puntos de bonificación para un equipo por cada miembro que puntúe*" (25).

A continuación explicamos otras formas para hacer que un juego deje de ser competitivo y pase a ser cooperativo. Si son varios los grupos que participan en el juego, se puede contabilizar el tiempo que tarda cada grupo en realizar el juego y sumar luego los tiempos de todos los grupos: a continuación se realiza el juego nuevamente, se lleva a término la contabilización y se comprueba si la segunda vez alcanzó más o menos tiempo que la primera.

Una segunda forma que elimina la competitividad, consiste en pasar la puntuación obtenida por cada grupo a un cómputo general, bien por sesión o por periodos de tiempo determinados.

Una tercera posibilidad consiste en que cada participante tiene asignada una función en el juego, funciones que se irán intercambiando cada cierto tiempo o cuando y como el grupo lo determine.



b) *juegos creativos*.— Si admitimos que la creatividad debe estar presente en todo proceso educativo, ciertamente los juegos no pueden ser excesivamente rígidos ni determinados porque un juego rígido, reglado excesivamente y muy determinado no ofrece margen a la imaginación de los participantes.

Por muy adecuado que resulte un juego para la adquisición de una habilidad, si coarta toda iniciativa porque exita un pronunciado acento en las reglas, del lugar, los instrumentos, etc, estaremos haciendo del juego un "instrumento para" pero lo estamos privando de su valor intrínseco.

Cuando utilizamos juegos previamente inventados, ya conocidos, procuraremos dejar siempre una puerta abierta para que los individuos puedan participar en el desarrollo del mismo y lo adapten a su manera de ser peculiar, al lugar y las circunstancias del momento. Esta participación puede abarcar desde un cambio de las normas hasta su total eliminación con lo que descubriremos un juego parcial, una variante o un juego totalmente nuevo.

Consideramos importante que cada profesor disponga en un fichero fichas de juego que deben quedar clasificadas y ordenadas de modo que en cada momento se pueda disponer del juego más adecuado y oportuno. No obstante ese fichero, debe quedar muy claro que lo que debe primarse en todo caso es la actividad y capacidad creativa del propio grupo.

Tiene que ser así porque limitarse a enseñar una serie de juegos puede ser muy instructivo pero poco educativo. La educación, según vamos viendo, es algo muy diferente a la utilización de métodos repetitivos. Por encima del juego está la persona, el individuo, el ser integral.

Dicho lo anterior, no queremos negar la valía de los juegos ya conocidos que descubren unos valores determinados y ayudan a comenzar el proceso creativo. Pero los juegos conocidos y estructurados no deben ser antepuestos a los juegos que crea o inventa el propio individuo o grupo.

"En el juego como actividad y en lo lúdico como actitud es donde mejor se puede apreciar la relación creatividad-imprevisibilidad-informalidad" (notas éstas del pensamiento divergente)... *"En el juego, ámbito de la más pura informalidad educativa, el acto creador, superando los límites de una razón para alcanzar otra superior, acaba con el propio juego. Enseguida, sin embargo, habrá otro juego para poder seguir creando"* (26).

Cuando seamos capaces de crear nuestros propios juegos, con nuestro propio material, adaptando el juego al grupo y a las circunstancias del momento, tal vez estemos a las puertas de una sociedad más creativa, más divertida y mucho menos competitiva, ¡Todo un reto!

CONCLUSIONES

- a) La Educación Física estará basada en el principio de globalidad.
- b) El juego debe convertirse en un fin en sí mismo y no solamente en un medio para adquirir habilidades.
- c) Los juegos estarán gobernados por la cooperación, la participación, la recreación y la creatividad.

NOTAS PIE DE PÁGINA:

(24) PUIG/TRILLA: *Pedagogía del ocio*, Barcelona, Laertes, 1987, p. 72 a 76.

(25) ORLICK, T.: *Juegos y deportes cooperativos*, Madrid, popular, 1986.

(26) TRILLA I BERNET: *Creatividad, imprevisibilidad y educación informal*, en *Creatividad y educación*, Madrid, MEC, 1981.

Zaparozhanova, L. P. y L. Latyshkevich (2000), "Exigencias para la organización y realización de los juegos activos" y "Juegos activos en la escuela", en *Juegos activos. Educación primaria y educación secundaria obligatoria*, 2ª ed., Barcelona, Paidotribo (Juegos), pp. 23-41 y 45-59.

L.P. ZAPAROZHANOVA

L.A. LATYSHKEVICH



JUEGOS

ACTIVOS

2ª edición

**EDUCACIÓN PRIMARIA
Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**



254

Capítulo 2

Exigencias para la organización y realización de los juegos olímpicos

OBJETIVOS PRINCIPALES DEL DIRECTOR DEL JUEGO

Muchos importantes pedagogos y científicos han indicado el papel dominante del director durante la realización de los juegos activos. La dirección de los juegos es una tarea bastante difícil, así que el director del juego debe ser muy exigente, ya que él debe ser no solamente el organizador de los juegos, sino que, ante todo, debe educar a los jugadores.

Basándose en lo indicado, a los directores del juego se les plantean las siguientes tareas:

1. Educar las cualidades volitivas del participante.
2. Fortalecer la salud de los jugadores, favorecer su desarrollo físico correcto y el aumento de su capacidad de trabajo general.
3. Ayudar a la asimilación de los hábitos, habilidades, conocimientos vitalmente importantes.

Una de las exigencias generales planteadas ante los encargados durante la realización de los juegos activos es la capacidad de seleccionar correctamente los juegos con el fin de solucionar los objetivos propuestos.

Hay que considerar esta cuestión con suma atención, ya que existen juegos que provocan el desarrollo de la crueldad, el odio; los que influyen negativamente hacia el sistema nervioso, causan pasiones, frenesí; son perjudiciales los

juegos que incluyen los movimientos irrealizables, que tienen un carácter anti-higiénico. Existen, por otra parte, los juegos que tienen una enorme importancia educativa, que fortalecen la voluntad, educan el sentido de la justicia, la capacidad de ayudar en una desgracia, etc.

Así que, en la práctica pedagógica, se utilizan estos últimos juegos, y se rechazan completamente los primeros.

Es necesario indicar que la selección correcta por sí misma no resuelve el problema de la educación. El efecto positivo educativo depende en sumo grado de todo el proceso de educación que debe estar formado sobre la base de los principios didácticos de la educación.

Utilizando el contenido y las reglas del juego, el profesor dirige su desarrollo, potenciando los principios pedagógicos. Para esto, el director debe conocer al colectivo de los jugadores, estudiar atentamente el contenido y las reglas del juego; debe vigilar el cumplimiento de las reglas de los juegos, dirigir las acciones de los jugadores y ayudar a la educación de sus cualidades morales.

El comportamiento del director de juego debe servir de ejemplo para los jugadores. Siendo educador, organizador y juez, puede a veces participar en él como un jugador (para animar el interés de los participantes, mostrarles los métodos del juego, etc.).

El comportamiento perfecto del director de juego se refleja en su presencia intachable, juicio y valoración objetiva de las acciones de los jugadores, en los contactos afectuosos con los niños, lenguaje correcto, etc.

El director de juego debe realizar las clases tras efectuar una planificación de la sucesión de los juegos activos, conservando el carácter gradual de la misma, comenzando por juegos conocidos hacia los desconocidos, de los simples a los más complejos, similares por su formación, pero con las reglas más difíciles. Por ejemplo, después de aprender el juego "La ciudad detrás de la ciudad", enseñar el juego "Laptá" resulta más fácil.

Para aumentar el nivel de conciencia y actividad de los niños, es necesario crear una noción correcta del juego. El jefe debe llevar hasta la conciencia de los jugadores sus objetivos, contenido y reglas. Para esto, el director rápida y claramente explica el juego tratando de que en la conciencia de los participantes se creen las imágenes y papeles precisos. Durante el trabajo con los niños de los primeros cursos escolares, es muy importante que la descripción sea simbólica, figurada.

El jugador debe aprender a aclarar para sí mismo sus errores y éxitos, saber apreciar las acciones y comportamiento de sus compañeros. Esta actitud consciente hacia las acciones y el comportamiento propios y ajenos contribuye al perfeccionamiento de las cualidades personales de los jugadores.

Para la mejor asimilación del contenido de un juego nuevo se utiliza el principio intuitivo (directo) que se realiza por medio del método de demostración, que permite exponer algunas acciones, la técnica de la ejecución de los movimientos en los juegos complejos y también reducir el tiempo de explicaciones durante por ejemplo, los juegos-relevos. En los juegos difíciles es necesario mostrar la distribución de los jugadores y sus traslados.

El encargado debe dirigir el juego de tal modo que se realice con la máxima independencia de los jugadores, por su propia iniciativa, lo que contribuye a la educación de personas activas, buenos organizadores.

En los juegos activos la actividad de los niños puede manifestarse:

- En la ayuda a sus compañeros ("Tiroteo", "Desafío").
- En la ayuda y el apoyo mutuos en los momentos difíciles del juego ("Salki-peresalki", "Salka - dame la mano", etc.).
- En la adopción de decisiones independientes durante las acciones colectivas ("El balón al cazador", "La lucha por el balón", "Laptá", etc.).

Si los jugadores han asimilado bien el contenido y las reglas del juego, su actividad aumenta considerablemente.

Realizando el principio de asequibilidad, durante la selección de los juegos, el director debe tener en consideración su correlación con el nivel de desarrollo y las fuerzas de los jugadores. El juego debe corresponder a una dificultad tal que los participantes, al aplicar los esfuerzos suficientes, puedan superar los obstáculos y lograr los objetivos. Los juegos en los que los niños no encuentran dificultades, no aplican sus esfuerzos, no provocan el interés de los jugadores, no desarrollan sus cualidades de voluntad, y finalmente, no poseen el valor pedagógico.

La asequibilidad de los juegos desarrolla la seguridad en sus propias fuerzas, pero los juegos demasiado complicados, disminuyen el interés hacia ellos.

Conforme a las fuerzas y posibilidades de los jugadores es necesario distribuir correctamente los papeles en el juego. Para esto se ha de estudiar muy bien el contingente de los participantes y utilizar el trabajo personalizado con cada uno. En el juego deben participar obligatoriamente todos los que tengan un deficiente nivel de preparación, para que durante el juego aprendan a superar las dificultades y crear en sus propias fuerzas.

Para la asimilación sólida de las habilidades y los hábitos adquiridos, es necesario repetirlos sistemáticamente. La repetición de los juegos presupone el aumento de su dificultad (de las reglas, dificultad de las tareas, dosificación, cargas, etc.) y lleva al fortalecimiento de determinadas habilidades y hábitos.

Mucha importancia educativa tienen los juegos preferidos repetidos con frecuencia. Sin embargo, esto no significa que el director deba practicar solamente estos juegos. Al contrario, él debe elegir los juegos, cuyo contenido varíe mucho y los que ayuden al desarrollo completo de los niños.

Para que los hábitos motores sean sólidos, hace falta desarrollarlos en diferentes condiciones de juego. Al mismo tiempo, no se puede ofrecer a los jugadores en una clase muchos juegos, ya que, ante todo, es necesario habituar a los niños a aprender perfectamente el contenido de los juegos, llevarlos hasta la perfección y junto con todos los jugadores, variar las reglas y cambiar y dificultar el contenido.

Además, para el aprendizaje sólido de las habilidades y los hábitos se necesita controlarlos y valorarlos sistemáticamente.

PREPARACIÓN DEL DIRIGENTE PARA EL JUEGO

Para resolver los objetivos educativos, de instrucción y de salud corporal por medio de los juegos activos es preciso la minuciosa preparación del profesor.

La preparación del profesor para la realización de los juegos contiene las siguientes partes:

1. Selección del juego y su previo análisis.
2. Preparación del lugar para el juego.
3. Marcado de la pista.
4. Preparación de aparatos y materiales gráficos.

Selección del juego y su previo análisis

Al elegir el juego, el profesor debe guiarse por la metodología general de la selección de juegos, teniendo en cuenta, ante todo, los objetivos principales de cada clase concreta de educación física o del entrenamiento.

Basándose en los objetivos de la clase o entrenamiento, durante la selección del juego el profesor debe considerar lo siguiente:

1. La composición del grupo: cantidad de jugadores, su edad (en unos juegos determinados, sexo), el nivel de su desarrollo y preparación.
2. La forma de las clases: los juegos pueden realizarse en las clases, durante el descanso entre las clases, durante el paseo, fiesta, etc..
3. El lugar de realización de las clases: sala, pista, parque, bosque, en el agua;
4. Temporada del año, estado de tiempo, temperatura ambiente; en condiciones invernales seleccionar, en general, juegos específicos de invierno; con la temperatura baja se escogen los juegos en los que todos los jugadores se mueven activamente; durante el verano, con tiempo caluroso, se practican juegos con poca movilidad o con participación por turnos.
5. La existencia del material necesario, ya que por causa de su ausencia o sustitución infortunada la realización del juego resulta imposible.

El profesor debe no solamente seleccionar el juego, sino también, analizarlo: estudiar previamente todo el proceso, prever los momentos del juego que pueden ocasionar influencias negativas a los jugadores, comportamiento deshonesto, etc.

Preparación del lugar para el juego

Los juegos pueden ser realizados dentro del edificio y fuera, en la calle. En cualquier caso es necesario preparar el lugar para el juego, haciendo participar en esta preparación a los propios jugadores.

Si los juegos se realizan dentro del edificio, hay que prever que haya bastante sitio, desalojar el local de los objetos que pueden obstaculizar los movimientos de los jugadores. En el gimnasio, es necesario apartar los aparatos gimnásticos, rodeándolos con colchonetas o bancos gimnásticos. Las ventanas deben estar cubiertas con redes.

Los juegos en el aire libre tienen un aspecto curativo, así que pueden realizarse tanto en verano, como en invierno. La pista para el juego debe estar debidamente preparada: es necesario alisarla, extraer piedras y otros objetos extraños. Las pistas abiertas necesitan un cuidado permanente.

Marcado de la pista

El marcado de la pista se realiza antes de explicar el juego. El marcado fácil se puede hacer al mismo tiempo que la descripción del contenido del juego. Para los juegos practicados con frecuencia es conveniente hacer un marcado permanente. En este trabajo deben participar los jugadores.

Los límites de la pista deben estar muy bien marcados. No se puede señalar la pista con zanjas, palos u otros objetos que pueden ocasionar heridas a los jugadores.

Al determinar los límites de las pistas es necesario recordar que deben estar a tres metros como mínimo de la pared u otros objetos, lo que adquiere más importancia durante la realización de los juegos con carreras, cuando un grupo de jugadores puede fácilmente traspasar los límites de la pista.

Preparación del material

Como material para realizar los juegos activos pueden utilizarse balones de diferentes tamaños, palos gimnásticos, mazas, aros, banderitas, cuerdas, bolos, etc.

Al material se le plantean las siguientes exigencias:

1. Debe ser inofensivo para su uso: no tener cantos agudos, salientes peligrosos, etc.
2. Su peso y dimensiones deben corresponder a las fuerzas de los jugadores.
3. Debe ser vistoso, de colores vivos y fuertes.
4. Su estado debe responder a las exigencias higiénicas, debe limpiarse antes del juego, etc.
5. Conforme a las reglas del juego y el número de los jugadores, su cantidad debe ser suficiente.

La distribución del material se realiza solamente después de explicar el juego, ya que su entrega anticipada distrae la atención de los participantes.

En la distribución del material deben participar activamente los jugadores y el profesor controla que ellos efectúen esta tarea rápidamente, con exactitud y organización.

ORGANIZACIÓN DE LOS JUGADORES

A la organización corresponde lo siguiente:

1. Localización de los jugadores y el lugar del director durante la explicación del juego.
2. Elección de los capitanes.
3. Separación por equipos y elección de los capitanes.
4. Nombramiento de los ayudantes.

Situación de los jugadores y el lugar del profesor durante la explicación del juego

La organización correcta de los jugadores es una premisa muy importante para el desarrollo posterior del juego.

Comenzando por las explicaciones del juego, el director debe distribuir a los jugadores de tal modo, que ellos le vean muy bien y oigan su aclaración, y el profesor, por su parte, les debe observar claramente. Según la metodología, durante las explicaciones se recomienda acomodar a los niños en la misma formación que tendrá lugar durante el juego. Cuando finalice la descripción del juego esto permitirá iniciarlo inmediatamente sin que los niños se distraigan de las reglas y contenido del juego con nuevas formaciones después de las cuales a veces se necesita repetir de nuevo las explicaciones. Esto ocurre con frecuencia durante la realización de los juegos con niños.

Existen varios métodos de formación de los jugadores durante la presentación de los juegos activos:

1. En fila. Los jugadores forman una fila y el director se sitúa a unos metros de su centro. En esta formación pueden ser efectuados los juegos, como "Formación, firmes!", "Movimiento prohibido", "Lobo en el pozo" (dib. 1).



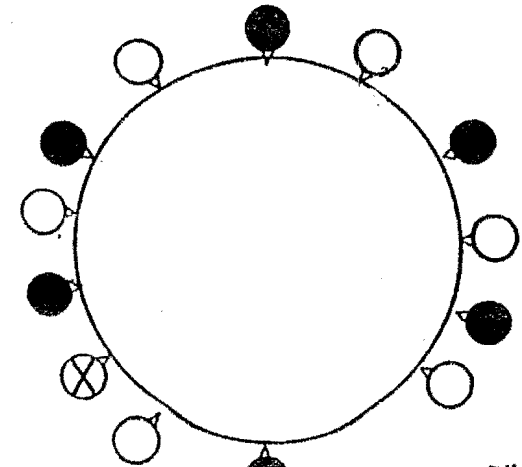
Jugadores



Lugar del profesor durante la explicación del juego

Dibujo 1

2. En círculo. Los jugadores forman un círculo y el director de juego se coloca entre los jugadores en la misma línea del círculo. Él no puede situarse en el centro del círculo, ya que una parte de los jugadores estarán detrás de su espalda y el encargado perderá el control sobre ellos, y los niños, por su parte, no le oirán bien. La formación en círculo puede aplicarse tanto en los juegos con la separación por equipos, como en los juegos en grupo, por ejemplo, "Caña", "La pelota al mediano", "La pelota al vecino" y otros (dib. 2);



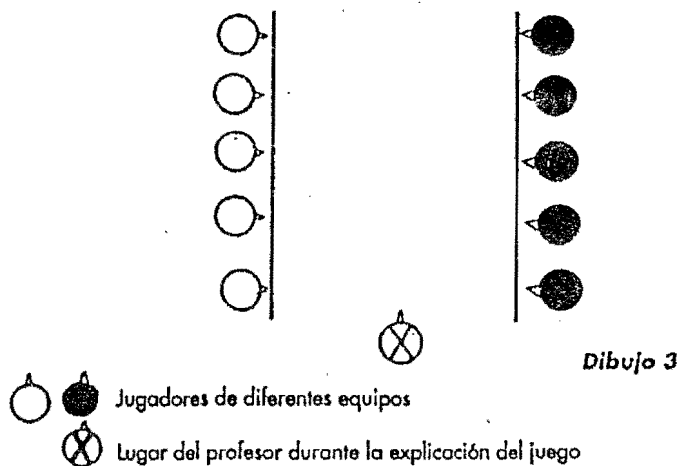
Jugadores de diferentes equipos



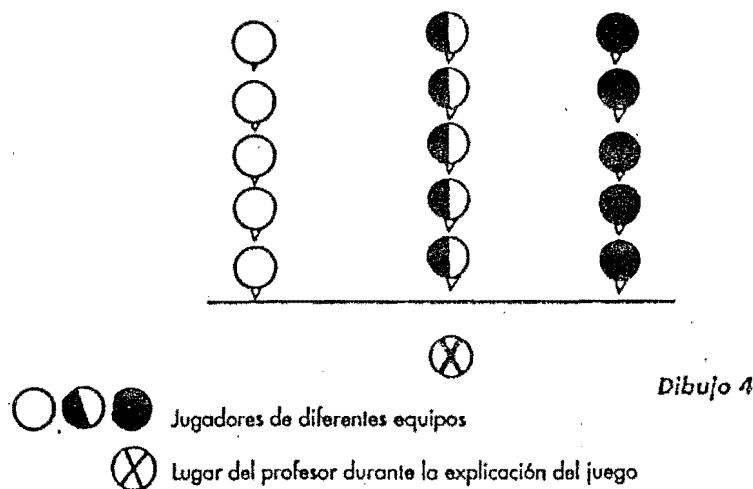
Lugar del profesor durante la explicación del juego

Dibujo 2

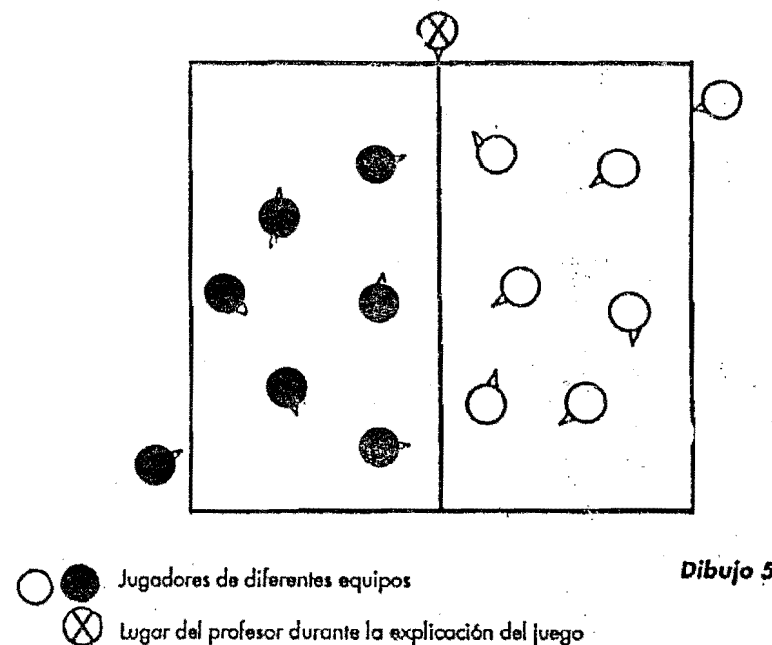
3. Dos filas, una frente a otra. El director de juego se sitúa en los flancos entre las dos filas. Si según las reglas del juego los equipos deben estar a una distancia considerable ("Nombrar un número", "Ofensiva" y otros), entonces durante las explicaciones se han de acercar las dos filas, presentar el juego y luego situarlas, de nuevo, en la posición inicial (dib. 3).



4. Dos (y más) columnas. El director se sitúa delante de las columnas. Es necesario formar a los jugadores de tal modo que delante estén los de baja estatura, lo que les permitirá ver muy bien al profesor y no llevará al quebrantamiento de la disciplina. En esta formación se explican diferentes relevos, juegos "Hacia sus banderas", "La cuerda debajo de los pies" y otros (dib. 4).



5. Los jugadores se sitúan libremente dentro de los límites de la pista, en la que van a jugar. Durante la explicación deben acercarse a uno de los bordes de la pista, cerca del cual está el profesor. Esta formación se utiliza durante la realización de juegos tales como "Salki", "Red" y otros (dib. 5).



En cualquier formación, el profesor, al explicar el juego, debe guiarse por las reglas generales metodológicas:

1. No se puede formar el grupo frente a una fuente importante de luz, ya que los jugadores verán muy mal al profesor y percibirán deficientemente sus aclaraciones.
2. Si antes de las explicaciones no se puede situar a los jugadores en la posición inicial necesaria, se les forma de tal modo que sea cómodo reorganizarlos para el inicio del juego, tardando lo menos posible.

Para la realización de los juegos activos el director se encuentra constantemente con la necesidad de situar a los participantes en una fila, círculo, columnas, cambiar formaciones, etc. Por consiguiente, el profesor necesita aprender a hacerlo correcta y rápidamente.

Elección de los capitanes

El papel del capitán es el de mayor responsabilidad; necesita unas acciones independientes, con iniciativa, unas decisiones bajo la mirada de todos los participantes. La actividad del capitán, su creatividad, a menudo determina todo el desarrollo del juego. Además, el cumplimiento de las obligaciones del capitán causa una gran influencia educativa. Por esto es deseable que el papel del capitán lo interpreten la mayor cantidad posible de jugadores.

Los métodos principales de selección del capitán son los siguientes:

1. Según la designación del profesor. La ventaja de este método consiste en la rapidez del nombramiento del capitán adecuado. Sin embargo, con este método los jugadores no participan en la elección del capitán y su iniciativa está reprimida. Con más frecuencia este método se utiliza cuando los jugadores se conocen muy mal entre ellos, cuando hay poco tiempo o cuando el profesor necesita nombrar como capitán a un jugador determinado por fines educativos. Al designar el capitán el director debe explicar a los jugadores su elección para que ellos no crean que el profesor tiene preferencias.
2. Por sorteo. Con más frecuencia este método de elección del capitán se utiliza después de las clases, ya que necesita más tiempo que los demás. Sin embargo, en algunos casos este método puede ser aplicado durante la clases si hay la necesidad de tranquilizar a los niños después de una fuerte agitación.
3. Según la elección de los participantes. Este método es el más apropiado, ya que es muy positivo en el aspecto pedagógico: manifiesta el deseo colectivo de los jugadores que eligen al más merecedor. Es desaconsejable usar este método en un grupo de jugadores poco organizados, donde al capitán le eligen no por su capacidad de jugar, sino bajo la presión de los más fuertes con una reputación dudosa.
Aplicando este método, el profesor puede dirigir la elección de los niños con las recomendaciones: "Elegid al más ágil", "Elegid al más rápido y fuerte", "Elegid a los que mejor lancen y recojan el balón" y otros.
4. Según el orden establecido. Se determina un orden con el fin de que el papel de capitán lo interpreten todos los jugadores. Este método ayuda a la educación de los jugadores en la organización y actividad.
5. Según los resultados del juego anterior. Con este método el capitán será el mejor jugador del juego anterior. Los jugadores deben conocer con antelación que este método será aplicado para que intenten ser los mejores en el juego. El aspecto negativo de este método es que los jugadores débiles no pueden contar con el papel de capitán.

División por equipos

La división por equipos puede ser realizada por diferentes métodos:

1. Según los criterios del profesor. Conociendo bien el colectivo de los jugadores, el profesor les separa por equipos, teniendo posibilidad de componerlos de tal modo que sus fuerzas sean iguales. Este método con más frecuencia se utiliza durante la realización de juegos difíciles con los jóvenes o con los participantes bien preparados, cuando se necesita una determinación más precisa de las fuerzas de los equipos.
2. Por números. Los participantes formando una fila, se numeran, utilizando por ejemplo, la combinación 1, 2, 3. Los primeros números componen el primer equipo, los segundos, el segundo, etc. Este método aunque muy utilizado en la práctica, sin embargo, también tiene sus aspectos negativos. Por ejemplo, con muchos jugadores, en especial, si son niños pequeños, este método puede ocupar mucho tiempo: al numerarse los niños pueden cometer errores y se necesitará comenzarlo de nuevo; al formar los equipos algunos jugadores pueden olvidar o confundir su número y se necesitará numerarse otra vez. Además, con este método no siempre las fuerzas de los equipos pueden ser iguales.
3. La marcha. La separación por equipos se realiza por medio de formaciones durante la marcha. Por unas órdenes del profesor, los jugadores forman dos, tres y más equipos, organizados por columnas. Este método de división por equipos ocupa el mínimo de tiempo para la organización. Sin embargo, puede llevar (al igual que el método anterior) a la composición desigualada de los equipos.
4. Según el acuerdo. Se eligen los capitanes de los equipos. Los demás jugadores forman parejas y acuerdan entre ellos sus nombres convencionales, luego se acercan a los capitanes y les proponen elegir su jugador por sus nombres imaginarios. A los niños les gusta esta separación por equipos, ya que parece un juego. Con frecuencia este juego se utiliza en los juegos independientes de los niños. Dado que este método necesita mucho tiempo para la separación, es conveniente utilizarlo después de las clases, durante los paseos, etc.
5. Según la indicación de los capitanes. Los participantes eligen a los capitanes de los equipos, los cuales, en una sucesión determinada, escogen a los jugadores de sus equipos. Ese método permite completar los equipos por sus fuerzas. Con más frecuencia se utiliza en las clases con los escolares mayores, ya que necesita un buen conocimiento de las fuerzas de los jugadores y capacidad de valorar sus fuerzas. Sin embargo, este método tiene sus aspectos negativos, ya que cada uno de los capitanes intenta atraer a los mejores jugadores a su equipo y los débiles se quedan para final y nadie quiere cogerlos, lo que provoca enfados, lágrimas, sufrimientos. Por esto, el pro-

fesor debe suavizar esta situación, utilizando los métodos "Por números" o "Según los criterios del profesor" para los jugadores que quedan.

6. Equipos permanentes. Es recomendable crear equipos permanentes para la realización de los juegos activos preparatorios para unos determinados juegos deportivos.

Durante la realización de los juegos en equipo es necesario que los jugadores escojan a los capitanes, a los que asignan un papel importante en la organización de las acciones de los jugadores: distribuir los papeles en el equipo, determinar el orden durante la ejecución de las tareas, controlar la ejecución de los ejercicios, conservar la disciplina y reglas. Además, el capitán es el ayudante del profesor en su equipo.

La selección de los capitanes se realiza después de la división de los jugadores por equipos, a excepción de los casos en que la separación por equipos se realice "según la indicación de los capitanes" y "según los acuerdos".

Después de la separación por equipos es necesario que los jugadores del mismo determinen el nombre del equipo.

Selección de ayudantes

El director escoge su ayudante para la distribución del material, marcado de la pista, control de seguimiento de las reglas, etc. Del grupo de los ayudantes se preparan los futuros organizadores del juego.

El número de ayudantes nombrados para un juego, depende de su contenido, cantidad de jugadores y equipos, dimensiones de la pista.

Como ayudantes se utiliza a los alumnos libres de las clases. De este modo, ellos participan, conforme con sus posibilidades, en el juego. Los ayudantes se nombran después de la explicación del juego.

LA EXPLICACIÓN DEL JUEGO

De la explicación del juego depende su éxito. Después de ésta los jugadores deben comprender el inicio y el desarrollo del juego, su papel en el mismo, las reglas, cuándo se termina y a que resultado hay que aspirar.

Para que los jugadores asimilen bien el contenido y reglas del juego, el director de juego debe conocerlo perfectamente.

Para la explicación del juego se presentan las siguientes exigencias:

1. La charla debe ser breve, ya que los alumnos perciben bastante mal las aclaraciones largas. La excepción pueden ser los juegos realizados con niños pequeños.

2. La explicación debe ser lógica, consecuente, con el siguiente orden de presentación: el nombre del juego, papeles de los jugadores y su localización, el desarrollo, objetivos y reglas del juego, su final y resultados del mismo.
3. La explicación debe ser dinámica. Hay que explicar el juego con la voz tranquila, a veces subiendo o disminuyendo el tono para llamar la atención de los jugadores hacia determinados momentos del juego. No se puede explicar el juego con voz monótona, débil.
4. La explicación debe ser asequible para los niños: hay que considerar su vocabulario, no utilizar palabras desconocidas para ellos y, si éstas se introducen, aclarar su significado.
5. Es necesario tener en cuenta el humor de los niños. Si su atención a las explicaciones disminuye, es conveniente acortarlas.
6. La explicación hay que darla cuando el juego se realiza por primera vez; al repetir el juego es necesario repetir los momentos principales y sus reglas.
7. Para la mejor asimilación del contenido del juego por los participantes, se recomienda acompañar la explicación con una demostración, que puede ser incompleta.
8. Después de la explicación del juego hay que preguntar si todos han entendido su contenido. Hay que responder a las preguntas en voz alta, dirigiéndose a todos los jugadores, ya que algunos de ellos tienen vergüenza de hacer preguntas.
9. Una de las exigencias principales al lenguaje del profesor: el lenguaje debe ser gramaticalmente correcto.

LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DEL JUEGO

La observación del desarrollo del juego y el comportamiento de los jugadores

De una dirección correcta del proceso de juego depende la solución positiva de los objetivos educativos. Por consiguiente, a la dirección del proceso del juego se plantean una serie de exigencias:

1. El director de juego debe comenzar el juego de modo organizado y a su debido tiempo, sin hacer pausa después de su explicación. La causa del retraso puede ser la necesidad de discutir el plan de acciones en los equipos. Cada juego debe empezar con una señal determinada previamente (un balanceo de la bandera o brazo, silbato, palmada, etc.). Tras comenzar el juego, el director controla su desarrollo, el comportamiento de algunos jugadores, y equipos en general, dirigiendo sus acciones.
2. En el proceso del juego es necesario formar una noción en los niños del cumplimiento consciente de las reglas, lo que les enseñará a manejar su comportamiento, subordinarlo a un objetivo concreto que resuelve todo el equipo.

EXIGENCIAS PARA LA REALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE...37

Para esto se pueden hacer correcciones sin parar el juego. Si muchos jugadores cometen los mismos errores, es conveniente parar el juego, hacer la corrección y luego seguirlo. Cualquier detención del juego se realiza con una señal especial y con un grito o una orden brusca. Esto acostumbra a los jugadores a la disciplina consciente y el respeto a las reglas.

El director de juego debe prestar especial atención a la represión de la brutalidad, incumplimiento de las reglas, no dejar pasar semejantes manifestaciones, sino penalizarlo o excluir temporalmente del juego a los jugadores con comportamiento incorrecto.

3. El director de juego lleva el juego de tal modo que en el proceso de su desenvolvimiento se desarrolle la creatividad de los participantes orientada a la búsqueda de los caminos efectivos para la solución de los objetivos planteados. Para los escolares pequeños se utilizan los juegos en los que hay que saber componer independientemente diferentes movimientos ("Mochuelito", "Día y noche" y otros). La experiencia demuestra que a menudo a los niños les resulta difícil la recreación de los movimientos originales. La causa está en que durante la enseñanza de los ejercicios gimnásticos, los profesores utilizan muy poco los métodos que forman la actividad creativa de los niños.
4. El director debe hacer que el juego cause interés entre los niños. Esto se consigue por medio de una selección correcta de los juegos.
5. Se debe tener en cuenta el humor de los jugadores. Si el interés hacia el juego disminuye, hay que aclarar las causas y facilitar o dificultar las reglas del juego, acortar su duración. Los juegos causan emociones positivas cuando están correctamente organizados. Si el director no explicó bien el juego o separó infortunadamente a los jugadores por equipos, se pierde el interés hacia el juego, la disciplina se altera, comienzan disputas, enfados y protestas.
6. Durante el proceso del juego el director debe resolver la tarea de unir a todos los participantes y convertirlos en un colectivo. Es uno de los objetivos pedagógicos más importantes. La aspiración de los participantes de lograr sus objetivos, su afición al juego y sentimientos compartidos, son utilizadas por el profesor para enseñar a los niños la amistad, solidaridad y mutuo respeto.
7. El director de juego debe conseguir una disciplina consciente de los jugadores. La disciplina en el juego es muy específica, dado que puede manifestarse en el silencio y comportamiento tranquilo de los participantes. Al contrario, si el juego se desarrolla con interés y correctamente, causa la excitación y el entusiasmo de los jugadores. Así que el manifiesto de la disciplina consciente es el cumplimiento honesto de las reglas, obligaciones e indicaciones del profesor o juez.

La dosificación de las cargas en el proceso del juego

En los juegos activos es muy difícil considerar las posibilidades de cada participante y su estado físico en un momento dado. Por consiguiente, no se reco-

mienda dar de inmediato unas cargas musculares excesivas durante las cuales se necesita contener la respiración, lo que provoca cansancio.

El dirigente debe dosificar correctamente las cargas en el juego, es necesario saber su punto óptimo, y también, la influencia de los tipos de actividad anteriores y posteriores. Es conveniente alternar los juegos intensivos con los de poca movilidad. Los breves descansos ayudan a regular las cargas y son necesarios para explicar las reglas, discutir errores, reducir las dimensiones de la pista o distancia, disminuir o aumentar el número de repeticiones, etc.

La duración del juego está reglamentada por un tiempo que depende del contenido del juego, número de participantes (menos jugadores, menor duración del juego), su edad (con los pequeños el juego dura menos), nivel de preparación, lugar y condiciones de realización (sala, aire libre, en el agua), ritmo del juego (cuanto más rápido es, menor es la duración del juego), de la experiencia del profesor (el que tiene poca experiencia tarda más en dar explicaciones, organizar a los niños) y de otras causas.

El director de juego debe tener en cuenta que con el aumento del estado de ánimo de los jugadores durante el juego crece la carga. Los jugadores entusiasmados por el juego, pierden el sentido de la realidad, deseando superar a sus compañeros, no calculan bien sus posibilidades, y así suelen producirse las sobrecargas. Así que hay que acostumbrarles a controlarse y regular sus propias acciones durante el juego.

Con mucha frecuencia, los jugadores sobreestiman sus fuerzas y no sienten el cansancio. Por esto el profesor no debe confiar en su estado de ánimo. Es necesario considerar las particularidades de la edad de los participantes, el nivel de su preparación y estado de salud.

Es deseable que todos los jugadores reciban unas cargas similares. Por consiguiente, no es recomendable eliminar a los perdedores, sería mejor apuntar sus puntuaciones.

La duración del juego depende de las condiciones de su realización (la sala, el aire libre, etc.), dimensiones de la pista (cuanto más grande es la pista, más carga reciban los jugadores), forma de la clase (el juego que se realiza en la clase de educación física está limitado en el tiempo, después de las clases, su duración puede ser importante).

El arbitraje del juego

En la realización efectiva de los juegos activos ayuda el arbitraje objetivo, preciso y justo que adquiere un significado especial en los juegos de equipo. El juego pierde su valor pedagógico si no se cumplen sus reglas. El juez controla el cumplimiento correcto de las condiciones y reglas del juego.

El arbitraje objetivo y preciso tiene suma importancia en los juegos con división por equipos cuando se manifiesta claramente una compeliación y cada equipo está interesado en la victoria.

Un juez que no se rige por razones objetivas pierde la confianza, su autoridad disminuye y los jugadores pierden el interés hacia el juego.

Durante el juego, el juez debe encontrar un lugar cómodo para observar todo lo que ocurre en la pista y, al mismo tiempo, no molestar a los jugadores. Al descubrir la infracción de las reglas, él debe dar una señal clara y en el momento oportuno. Hace observaciones correctamente, no entra en las disputas con los jugadores.

El resumen del juego correcto depende del juez.

Finalización del juego y su resumen

El juego hay que terminarlo correcta y oportunamente: su finalización no debe ser algo imprevisto para los participantes. En su inicio deben ser avisados sobre las condiciones de su finalización (hasta una puntuación determinada, cantidad de repeticiones, según la duración, etc.). Es muy importante el final oportuno del juego. La finalización prematura del juego es indeseable, al igual que su prolongación excesiva.

El dirigente debe determinar claramente el momento en que finalizará el juego. En cuanto aparezcan los primeros signos de cansancio (atención distraída, violación frecuente de las reglas, disminución del interés hacia el juego, la respiración agitada de la mayoría de los participantes, etc.), el juego debe ser finalizado. Es conveniente avisar a los jugadores que hasta el fin del juego "quedan 1-2 minutos", "jugamos hasta 2 goles más", "jugamos por última vez", etc. Entonces los participantes activan sus acciones, mientras que un final imprevisto provoca entre los niños una reacción negativa.

Tras finalizar el juego, el dirigente debe anunciar sus resultados. Para resumir el juego es necesario crear un ambiente tranquilo, formar a los jugadores, reunir, si es necesario, los datos de que disponen los ayudantes y anunciar el resultado lacónica y exactamente.

Al determinar los resultados del juego hay que tener en cuenta no solamente la velocidad, sino también la calidad de ejecución de las tareas, sobre lo que los participantes deben estar avisados con antelación.

La objetividad en la valoración de los resultados del juego, acostumbra a los participantes a la calificación correcta de las acciones suyas y ajenas.

Durante la exposición de los resultados es necesario discutir el desarrollo del juego, indicando los errores admitidos por los jugadores al no cumplir las reglas, durante la ejecución de las acciones técnicas o tácticas. Obligatoriamente hay que nombrar a los jugadores que han cumplido perfectamente su papel, han seguido las reglas del juego, han ayudado a sus compañeros, han manifestado su creatividad.

Durante el análisis del desarrollo del juego los participantes asimilan mejor el contenido del mismo, sus reglas, precisan los detalles, aclaran los conflictos que pueden surgir entre los jugadores. El estudio del desarrollo del juego ayuda

al dirigente a determinar la calidad de su asimilación, si les ha gustado a los jugadores, si hay que aumentar su dificultad, etc.

La participación de los jugadores en el análisis del juego les habitúa a observar el comportamiento de los compañeros, ayuda a formar una disciplina consciente y el interés hacia las clases de la educación física y juegos.

De este modo, la realización de los objetivos pedagógicos por medio del método de juego depende ante todo, de la selección del juego, su organización, realización, dosificación de las cargas, finalización y resumen. Por consiguiente, debe estar muy clara la importancia del nivel profesional del director de juego activo como un figura central que dirige el proceso del juego.

Capítulo 3

Juegos activos en la escuela

El contenido del programa de educación física en la escuela asegura el cumplimiento de los siguientes objetivos relacionados entre sí:

1. Fortalecer la salud, apreciar la salud.
2. Asegurar el desarrollo físico normal, ayudar al desarrollo de las principales cualidades motoras (físicas).
3. Enseñar habilidades y hábitos vitalmente importantes; asimismo, enseñar la posibilidad de usarlos en diferentes condiciones.
4. Ayudar a la adquisición de un mínimo de conocimientos en higiene, medicina, educación física y deporte.
5. Educar las cualidades de la moral, sentar la idea de que la preocupación por su salud es un deber cívico de cada escolar.¹

Para el profesor de educación física de la escuela, la primera tarea se plantea como una de las principales, que obligatoriamente debe ser efectuada en el proceso de la clase de educación física. Este objetivo debe ser el centro de atención del profesor de educación física durante el trabajo con los alumnos de todas las clases - cada año, cada día, durante cada clase, cada minuto.

El segundo objetivo tiene un gran significado pedagógico: preocupación por el desarrollo de órganos tan importantes para el hombre como corazón, pulmones y, respectivamente, la caja torácica, el sistema neuro-muscular, etc. El uso de la educación física también permite resolver eficazmente este objetivo. La consecución del desarrollo armónico del cuerpo y la postura correcta de los

¹ En la traducción se ha optado por dejar los objetivos del original. Debe tenerse en cuenta que en el currículum de nuestro país se consideran además como objetivos por los que se espera que el alumno llegue a: conocer el propio cuerpo y la actividad física; resolver problemas motrices; utilizar recursos expresivos, etc.

alumnos es el objetivo más importante de todos los planteados por el profesor ya que trata a un organismo en crecimiento que cede fácilmente a la influencia y puede desarrollarse armónicamente o, al contrario, adquirir unos defectos permanentes en su desarrollo físico si no se atienden debidamente en un momento oportuno.

Hablando de la educación física, nosotros hemos tenido en cuenta los conocimientos, habilidades y hábitos motores relacionados con la esfera de dominio del propio cuerpo que adquieren los alumnos en el proceso de la educación. El profesor debe enseñarles a andar correctamente, sentarse, estar de pie, levantarse, correr, saltar, lanzar, nadar, etc., en el grado que necesita una persona normal. Por otro lado, el profesor debe enseñar a los alumnos los conocimientos, habilidades y hábitos en la esfera de los movimientos específicos para determinados tipos de los ejercicios gimnásticos y modalidades deportivas que tienen lugar solamente en la práctica deportiva.

Uno de los medios principales que contribuyen a la resolución de los objetivos educativos de salud corporal son los juegos activos que pueden utilizarse tanto durante las clases como en el tiempo libre.

METODOLOGÍA DE REALIZACIÓN DE LOS JUEGOS ACTIVOS DURANTE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los juegos activos pueden ser incluidos en cualquier parte de la clase: preparatoria, general y final.

La selección de los juegos para una clase determinada o para una de sus partes depende de las tareas planificadas con anterioridad a la clase. Además, es necesario tener en cuenta la composición de la clase (cantidad, edad, sexo, nivel de preparación), las condiciones de realización (en la sala, al aire libre, en el agua), estación del año, etc.

En la parte preparatoria de la clase se recomienda realizar unos juegos fáciles que contribuyan a centrar la atención de los niños ("¡Grupo, firmes!") y a la preparación del organismo de los alumnos para el posterior trabajo en la parte general de la clase. Los juegos pueden ser de movilidad mediana que contienen carreras, ejercicios de desarrollo general ("Hacia sus banderas"), saltos ("Caña"), etc...

En la parte general de la clase se utilizan los juegos activos con carreras, superación de obstáculos, con distintos saltos, luchas, lanzamientos a un blanco móvil e inmóvil.

Cada juego exige de los jugadores la demostración de sus habilidades y hábitos que se perfeccionan en el proceso del mismo. Los juegos elementales no necesitan una preparación específica, pero hay algunos que están compuestos de acciones motoras bastante difíciles. No se puede por ejemplo, ofrecer a los

escolares el juego "Has entregado; siéntate" si no les hemos enseñado el lanzamiento y recogida del balón de manera precisa, la que debe ser aplicada en el juego conforme a sus reglas.

Así que cada movimiento difícil incluido en el juego debe ser previamente asimilado por los alumnos por medio de ejercicios especiales. La excepción son los movimientos elementales y naturales que no necesitan un aprendizaje previo.

Es necesario determinar el lugar del juego dentro de la educación física y durante la clase establecer una sucesión metodológicamente correcta. Esto ayudará a una mejor resolución de los objetivos planteados, al aumento de la intensidad de la clase y permitirá dosificar correctamente el ejercicio. Después de los ejercicios difíciles por su coordinación hay que dar tareas más fáciles que no necesitan una atención muy concentrada. Los músculos que acaban de trabajar intensamente, en el siguiente ejercicio prácticamente no participan o ejecutan un trabajo de otro carácter. Por ejemplo, no se recomienda después de juegos con carreras, saltos o resistencia realizar ejercicios que necesitan exactitud de movimientos, mantenimiento del equilibrio, coordinación compleja, etc.

Si toda la parte general se dedica a los juegos, los más activos se alternan con los tranquilos. Además, en este caso se recomiendan juegos variados según el carácter de los movimientos.

En la parte final de la clase se realizan juegos de movilidad pequeña y mediana que contribuyen al descanso activo después de las cargas intensivas en la parte general de la clase, juegos para centrar la atención con reglas fáciles ("¿Quién es el que se ha acercado?", "¡Grupo, firmes!", "El palo que cae").

La metodología de realización de los juegos activos en las clases de educación física es muy específica a causa de su brevedad y la necesidad de mantener una intensidad adecuada a la clase.

Hay que procurar que todos los participantes del juego reciban simultáneamente la misma carga. Por esto hay que intentar crear condiciones iguales para la participación homogénea de todos los alumnos en el juego.

Los juegos activos se realizan normalmente según el método simultáneo. Conforme a las posibilidades, a los alumnos se les divide en 2-3 grupos y en cada grupo se realiza el mismo juego independientemente.

También se utiliza el método de grupos. El dirigente, tras dividir a los jugadores en dos grupos, les da distintos juegos.

Ya que los juegos en las clases deben provocar el efecto de saneamiento, es mejor realizarlos en el aire libre. Si se efectúan en la sala, se necesitan unas condiciones higiénicas favorables.

Juegos activos para niños de 6 a 9 años

En estas edades los juegos activos ocupan un lugar dominante. La experiencia motora de estos niños es todavía muy pequeña, por esto se recomienda

realizar juegos fáciles con carácter de trama, con reglas elementales y estructura simple. De los juegos simples hay que pasar a los más complejos, aumentando constantemente las exigencias a la coordinación de los movimientos, comportamiento de los jugadores, manifestaciones de iniciativa de cada participante del juego.

De 6 a 9 años, en las clases de educación física, se recomienda realizar juegos:

- Con elementos de los ejercicios de desarrollo general.
- Con prioridad de carreras.
- Con prioridad de saltos de altura, longitud.
- Con lanzamiento a un blanco y a diferentes distancias.
- Con trepas.

En el primer grado, al inicio del curso, no se recomienda realizar juegos en equipo. Con la adquisición de la experiencia motora y el aumento del interés hacia la actividad colectiva, se pueden incluir en las clases juegos con elementos de competición en parejas (carreras, saltos con cuerdas, rodamientos del balón, etc.). Posteriormente hay que dividir a los alumnos en diferentes grupos y realizar con ellos juegos competitivos, tipo relevos, con diferentes tareas fáciles.

Para la realización de la mayoría de los juegos se necesita material. La percepción visual de los niños está débilmente desarrollada, la atención es poca, así que necesitan un material colorido.

Es muy importante que el material corresponda a las posibilidades físicas de los niños. Debe ser ligero, cómodo por el volumen. Así, por ejemplo, las pelotas medicinales con peso hasta 1 Kg se pueden utilizar solamente para hacerlas rodar y pasar de mano a mano, pero no se usan para los lanzamientos; es mejor que los niños de 6-9 años jueguen con balones de voleibol.

Hay que explicar los juegos a los escolares pequeños brevemente, ya que ellos intentan reproducir lo más rápido posible todo lo explicado por el profesor. Con frecuencia, sin acabar de escuchar las aclaraciones, los niños muestran deseos de interpretar un papel dado en el juego.

La explicación del juego en forma de un cuento se percibe por los niños con mucho interés y contribuye a la educación de la imaginación, y al desarrollo de la interpretación creativa de los papeles en el juego. Se recomienda utilizar este método para la mejor asimilación del juego, cuando los niños estén distraídos o cuando necesiten un descanso después de recibir una carga física.

Se recomienda dar a los alumnos de 6 a 9 años señales verbales que contribuyen al desarrollo del segundo sistema de señales, aún muy imperfecto en esta edad. A los niños les gusta cuando les hablan en estilo retórico, lo que, al mismo tiempo, desarrolla su lenguaje verbal y les permite prepararse para la acción. En los juegos de los niños de 6-9 años es mucho más efectivo que las señales breves (silbato, etc.). Las señales con silbato, una orden breve o el movimiento del brazo se utilizan según el desarrollo de la velocidad de reacción de los niños.

Teniendo en cuenta la gran movilidad de los niños y su sensibilidad, no se recomienda expulsar a los niños del juego por los errores. Si tal expulsión es necesaria conforme a las reglas del juego, se ha de preparar un lugar especial para los eliminados y dejarles fuera del juego durante un plazo de tiempo muy breve.

El profesor debe ser tolerante respecto al incumplimiento de las reglas del juego, recordando que son producidas en general, por la falta de experiencia, incapacidad de jugar en grupo y carencias en el desarrollo físico de los niños pequeños.

Es necesario regular y limitar estrictamente la carga física. El juego no debe durar mucho tiempo. En los juegos con carreras y saltos hay que plantear unos descansos breves. Los obstáculos en los juegos deben ser asequibles.

Los juegos activos se usan para el desarrollo de un comportamiento activo y consciente de los alumnos en el colectivo: correr sin molestar a los demás; actuar rápido, pero por una señal determinada; incorporarse rápidamente al juego; ver los límites de la pista.

Es muy importante educar en los niños el respeto hacia las reglas establecidas, la capacidad de cumplirlas con exactitud. Estas tareas se resuelven gracias a la repetición múltiple de los juegos.

Cada clase contiene los juegos relacionados con el objetivo principal de la clase. En la parte general de la clase con el fin de desarrollar la velocidad y la habilidad se realizan juegos con carreras, relevos, cuando los niños después de una carrera rápida, tienen tiempo para descansar y recuperarse.

Juegos activos para niños de 9 a 12 años

En estas edades los juegos están incluidos prácticamente en todas las clases, con excepción de las de control. Se realizan en todas las partes de la clase. Durante la realización de los juegos activos con los alumnos de estas clases se resuelven los siguientes objetivos: el perfeccionamiento en forma de juego de los movimientos gimnásticos, de atletismo, el desarrollo de la velocidad, posterior perfeccionamiento de la técnica de lanzamiento y recogida de balones pequeños y grandes; el desarrollo de la fuerza en combinación con la agilidad y velocidad.

En estas clases se utilizan muchos juegos realizados en clases anteriores, pero se puede aumentar la dificultad de su contenido y reglas.

Los alumnos tienen ya la experiencia del juego en colectivo. En este período aparecen más cantidad de juegos en equipo.

Se recomiendan los juegos con movimientos rápidos, saltos, superación de obstáculos. Gracias al aumento de las posibilidades físicas, se pueden utilizar juegos con el uso de fuerza temporal ("La lucha de los gallos" y otros).

Para desarrollar la fuerza y resistencia se utilizan los juegos en los que los niños están moviéndose continuamente ("Red"). Se recomienda realizar estos juegos como máximo 15 minutos para no sobrecargar a los alumnos.

Es necesario incluir en el juego unos obstáculos, lanzamientos y otros movimientos.

Durante la explicación del juego se recomienda en el final de las explicaciones llamar la atención de los alumnos hacia las reglas del mismo. En esta edad, la descripción metafórica ya no se utiliza, pero en algunos juegos todavía se conserva la trama de la acción. Los niños reproducen mejor los conceptos conocidos que imitan imágenes, su fantasía creativa se combina con el entendimiento de que todo es convencional.

En los juegos de los niños de esta edad ocupan un lugar especial los juegos en equipo, por esto es necesario enseñarles la división en equipos iguales por sus fuerzas.

Ya que los alumnos son muy emocionales y esperan con dificultad su turno en los relevos, es conveniente dividirlos en unos equipos de 8-10 personas en cada uno.

Entre alumnos de 9 a 12 años aumenta el interés hacia sus acciones. Les interesan no solamente el resultado final, sino la calidad en la ejecución de las acciones. Por ejemplo, en el juego "Dos campamentos" los niños aprecian mucho la ingeniosidad de sus compañeros, capaces de distraer la atención de los rivales. En algunos juegos introducen los elementos de dominio del balón, similares a los elementos de baloncesto o balonmano. Es necesario controlar su ejecución para enseñar un hábito correcto, ya que es muy difícil corregir un estereotipo erróneo.

El arbitraje es muy importante para los niños de esta edad, porque ellos valoran muy rigurosamente la objetividad del mismo. Para educar los hábitos de arbitraje y de organización se puede emplear ampliamente a los propios alumnos como ayudantes, dándoles de vez en cuando la posibilidad de ejercer de juez independientemente. Los alumnos de 9 a 12 años normalmente cumplen cuidadosamente estas obligaciones.

En algunos casos, los juegos con poca movilidad se realizan en la parte final de la clases para que el estado físico de los alumnos se estabilice y para concentrar su atención (por ejemplo, el juego, "¿Quién es el que se ha acercado?").

Juegos activos para niños de 12 a 14 años

Los objetivos principales de la práctica de los juegos activos con los adolescentes de esta edad son los siguientes:

— Asegurar la técnica de ejecución de ejercicios de gimnasia (volteretas, saltos de caballo, equilibrios, etc.), atletismo (carreras, saltos de longitud, lanzamientos, etc.), juegos deportivos: baloncesto, balonmano, voleibol, fútbol (traslados, pasos y recogida del balón, etc.).

Todas estas tareas se llevan a cabo paulatinamente conforme a la asimilación de las habilidades y hábitos adquiridos durante las clases anteriores.

Los juegos activos pueden utilizarse en todas las partes de la clase, principalmente, en la general.

En comparación con las edades más pequeñas, los juegos se convierten en mucho más complicados.

Hay que tener en cuenta que los intereses y capacidades físicas de los adolescentes son más específicos. Por ejemplo, a las chicas les empiezan a interesar los juegos con elementos de baile, juegos que favorecen el desarrollo de la coordinación de los movimientos (por causa del crecimiento acelerado); en esta edad comienza a desarrollarse la fuerza muscular de los chicos y por esto les atraen los juegos con elementos de fuerza. A veces es conveniente realizar los juegos utilizando el método de grupos: ofrecer simultáneamente a los chicos el juego con elementos de fuerza y a las chicas, con bailes aerobacia. Es necesario hacer participar en la organización de los juegos a los mismos alumnos para desarrollar los hábitos de organización. Por otra parte, los profesores y sus ayudantes-alumnos pueden con más facilidad observar la ejecución de las acciones motoras en los juegos y controlar la asimilación correcta de técnica y táctica del juego.

Es necesario realizar los juegos de fuerza por separado para los chicos y las chicas, organizar competiciones, en las cuales las parejas las forman los chicos o las chicas.

Mucho interés muestran los adolescentes hacia la técnica de los movimientos del juego, les gusta perfeccionarla, en especial, la técnica de dominio del balón. Son muy útiles los juegos donde están presentes los elementos del voleibol, fútbol (para los chicos).

Se recomienda realizar con los adolescentes juegos en los cuales se valore la calidad de ejecución de los objetivos y no solamente la velocidad. Por ejemplo, en los relevos con los elementos de los juegos deportivos (atletismo) se valora no solamente la velocidad, sino la calidad de ejecución de las tareas, lo que determina finalmente la victoria (la ejecución correcta del paso del balón, lanzamiento a la cesta, salto de longitud, de altura, etc.).

Por causa de que los procesos de excitación e inhibición del organismo de los adolescentes todavía no se han establecido y con frecuencia la excitación prevalece a la inhibición, en general el tono emocional durante el juego es muy alto, en especial, entre los chicos. El frenesí propio para los adolescentes está relacionado con la aspiración de lograr lo más rápido posible el objetivo deseado. Para que ellos no lleguen a la sobreexaltación, se recomienda parar de vez en cuando el juego explicando las reglas de la táctica o técnica, detener un comportamiento incorrecto con el castigo correspondiente, en algunos casos, expulsar algunos jugadores fuera del juego. Se recomienda relegar a los jugadores demasiado exaltados al papel de ayudantes del profesor o del árbitro.

Los adolescentes son muy sensibles, así que el profesor no debe fijar la atención de todos en los fracasos de algunos jugadores. Es mejor ayudarles a corregir los errores imperceptiblemente, assimilar la técnica y táctica del juego. Los adolescentes prefieren actuar independientemente, mostrar iniciativa. Esta aspiración a la independencia ha de ser utilizada en los juegos: encargar a los mis-

mos jugadores que planeen las acciones en el juego, etc. En especial se valoran en este aspecto los juegos en el campo, en los cuales se puede utilizar ampliamente la iniciativa creativa de los adolescentes. Se recomienda proponer a los alumnos componer nuevas reglas, variantes de los juegos, confiarles la realización libre de los juegos.

Los adolescentes con mucha frecuencia sobreestiman sus posibilidades, así que es muy importante controlar la carga y distribución de las fuerzas en el juego.

Juegos activos de 14 a 16 años

Durante las clases en estos grados, los juegos activos se utilizan para asegurar y perfeccionar la técnica de ejecución de los métodos del juego y las acciones tácticas en diferentes modalidades de los juegos deportivos.

Los juegos activos de 14 a 16 años revisten el carácter auxiliar claramente expresado. Los alumnos se acostumbran a utilizar correctamente los hábitos adquiridos en las situaciones imprevistas de juego.

Teniendo en cuenta el gran interés de los alumnos hacia los juegos deportivos difíciles de efectuar en las clases de educación física a causa de un considerable número de alumnos, se puede ofrecer a toda la clase juegos activos, similares a los deportivos. Es muy importante que la técnica y táctica de estos juegos sea equivalente a la de los juegos deportivos. Estos juegos pueden ser: "El balón al capitán", "La lucha por el balón", "Relevos con elementos de voleibol", "El balón en el círculo", "A través de la defensa del adversario" y muchos otros.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS JUEGOS ACTIVOS EN RELACION CON LAS PARTICULARIDADES DE LA EDAD DE LOS ESCOLARES

Todos los niños en edad escolar se dividen en grupos por edades: de 6 a 9; de 9 a 12; de 12 a 14 y de 14 a 16 años. A cada grupo de edades de los niños son propias las particularidades de la formación y funciones de los sistemas del organismo y particularidades psicológicas, la consideración de las cuales es necesaria para una educación física racional.

De 6 a 9 años. Durante la realización de los juegos activos con los niños de esta edad es necesario considerar que el aparato osteoarticular es muy flexible y fácilmente sufre deformaciones bajo la influencia de una carga física unilateral y grandes tensiones musculares; asimismo, duraderas posiciones estáticas

del cuerpo. La musculatura es todavía relativamente débil, en especial, los músculos de la espalda y abdomen.

La columna vertebral es la parte principal del aparato locomotor del niño y se destaca por una flexibilidad e inestabilidad de las flexuras lumbar y dorsal. Los ligamentos elásticos, discos intervertebrales cartilaginosos y la musculatura de la espalda débilmente desarrollada pueden provocar la deformación de las flexuras vertebrales. La colocación incorrecta del niño en la mesa y ejercicios físicos con carga unilateral pueden provocar la deformación de las flexuras vertebrales, causar desviaciones laterales o encorvar la espalda.

Por consiguiente, los juegos activos deben ser seleccionados con diferente contenido motor, sin tensiones musculares duraderas. No se recomienda realizar los juegos con aparatos de mucho peso.

Las particularidades de estructura y funciones del sistema cardiovascular de los niños de 6-9 años condicionan la posibilidad de realización de los juegos activos con una considerable intensidad de las acciones motoras, pero no duraderas (1-3 min), con descansos breves (hasta 30 seg).

Los obstáculos en los juegos deben ser asequibles. El material de juego ha de ser inofensivo, vistoso, corresponder a las posibilidades físicas de los niños por sus dimensiones y peso (hasta 300 gr).

A pesar de una gran movilidad, los niños de esta edad se cansan rápidamente, ya que no saben gastar sus fuerzas económicamente, las funciones del sistema nervioso central todavía no son perfectas, no está desarrollada la coordinación de los movimientos.

La atención de los niños es insuficientemente estable y se pierde rápidamente, pasando de un objeto al otro.

En esta edad se realizan en general los juegos activos que tengan carácter figurado, metafórico, con unas carreras cortas. Conforme se adquiere la experiencia motora y con el aumento del interés de los alumnos se incluyen los juegos con elementos de competición, luego los juegos y relevos con tareas simples.

El contenido principal de los juegos para los niños de esta edad: juegos con carreras, saltos, lanzamiento al blanco a distancia, superación de pequeños obstáculos. Son juegos que necesitan la manifestación predominante de la agilidad, velocidad, pero sin grandes y duraderas tensiones.

Los alumnos comienzan a estar interesados por los juegos que exigen la resolución de tareas motoras bastante difíciles, en particular, el dominio del balón ("El blanco móvil", "Cazadores y patos" y otros). Se incluyen los juegos con acciones combinadas: carreras junto con lanzamientos de balones, superación de obstáculos, etc. Al final de cada trimestre se recomienda realizar las clases de juego incluyendo 3-4 juegos activos conocidos y 1-2 nuevos. Estas clases pueden ser de control, ya que permiten valorar los logros de los alumnos en los movimientos principales, la asimilación de las reglas los juegos y la disciplina.

El material para los juegos activos es seleccionado por el profesor de tal modo que contribuya al cumplimiento del programa de educación física, desarrollo de las cualidades motoras necesarias y formación de los hábitos de la postura correcta.

De 9 a 12 años. Existen considerables diferencias en el ritmo de aumento de la altura y la masa del cuerpo y la fuerza de algunos grupos musculares de los chicos y las chicas de esta edad, las cuales necesariamente hay que tener en cuenta durante las clases de ejercicios físicos (juegos activos). Hasta la edad de 10 años no se observan considerables diferencias en el ritmo de aumento de la altura y la masa del cuerpo entre los niños y las niñas. A partir de los 10 años la longitud del cuerpo de las niñas aumenta bruscamente y desde los 11 años también superan notablemente a los chicos en el peso del cuerpo. El aumento de la altura de los chicos comienza desde los 12 años; del peso, desde los 13. Para los 13 años los chicos empiezan a superar a las chicas en la altura, tienen más volumen y envergadura de la caja torácica, claramente expresada superioridad del desarrollo de la fuerza muscular y velocidad de movimientos.

La formación del funcionamiento motor de los niños se determina no sólo únicamente por la madurez del aparato locomotor, sino por el grado de formación de los centros nerviosos superiores de la regulación de movimientos.

La precisión de los movimientos de los escolares de esta edad está débilmente desarrollada. Los errores durante la reproducción de los parámetros de un movimiento es de un 45-50%. Los ejercicios sistemáticos utilizando métodos que faciliten la reproducción de los parámetros de tiempo y espacio de los movimientos (la información corriente, corrección, comentarios), llevan a la mejora de la precisión en la reproducción de las características de espacio.

En los niños de esta edad se caracteriza el crecimiento de la estabilidad del organismo respecto a las cargas físicas. El aparato osteoarticular se fortalece, pero sigue siendo todavía muy flexible y plástico. Los músculos están creciendo y fortaleciéndose, por consiguiente, las capacidades de fuerza no son muy importantes, pero los músculos ya están preparados para unas tensiones cortas de carácter dinámico ("La lucha de los gallos" y otros). En este período los niños poseen más estabilidad en el trabajo del corazón, más capacidad de los pulmones, el sistema de respiración está más desarrollado que en la edad escolar pequeña, pero la respiración no es todavía suficientemente profunda. Por esto, para los niños de esta edad pueden efectuarse juegos más duraderos y con movimientos complejos, lo que contribuye al desarrollo de la resistencia. La capacidad de razonamiento abstracto, los conocimientos acumulados les permiten asimilar los juegos más complejos con numerosas reglas y difíciles interrelaciones ("Tiroteo", "La lucha por el balón", "El balón al cazador"). En los niños de 10-12 años aumenta el papel regulador de la corteza cerebral, lo que ayuda al perfeccionamiento de las capacidades de coordinación. Aumentan las posibilidades funcionales del analizador visual. Las acciones de los niños se convierten en más precisas, hábiles. Ellos manifiestan mayores capacidades de distribuir correctamente los movimientos relativos al tiempo y al espacio.

Durante este período, los juegos de los chicos y las chicas son distintos (las chicas se caracterizan por la pubertad más pronta que comienza precisamente en esta edad). Los chicos superan a las chicas en los juegos con carreras, con elementos de lucha, resistencia, en los juegos con lanzamiento de los aparatos. Teniendo en cuenta estas diferencias, es necesario controlar que los equipos ten-

gan la misma cantidad de chicos y chicas. En los juegos de resistencia ("La lucha de los gallos", "Que pasen la raya" y otros) los jugadores deben ser del mismo sexo. Para los niños de esta edad pueden ofrecerse los juegos con división por equipos y sin división. En algunos juegos se introducen reglas deportivas estrictamente reglamentadas. En estos juegos se realizan competiciones entre las clases, entre colegios ("Pionerbol", "La lucha por las banderas" y otros). Los juegos activos para los niños de esta edad deben contribuir a la formación de la voluntad, perseverancia, entereza, actividad consciente e iniciativa de las acciones; al sucesivo desarrollo multilateral armonioso y la instrucción física.

Es necesario recordar que los juegos con unas importantes cargas físicas y psíquicas provocan con bastante frecuencia arrebatos de brusquedad e impaciencia. El profesor debe recordarlo y no permitir el exceso ni la excitación.

De 12 a 14 años. Esta edad se caracteriza por los cambios globales de todo el organismo: comienza la pubertad de los chicos y la de las chicas finaliza. Este período se caracteriza por el ritmo de crecimiento acelerado y como resultado del mismo se altera la coordinación de los movimientos. Sigue la osificación de los tejidos cartilagosos, disminuye la movilidad de las articulaciones, aumenta considerablemente el volumen de los músculos y su fuerza. El sistema cardiovascular de los adolescentes a pesar de la capacidad de su rápida excitación relacionada con la pubertad, se adapta positivamente a los ejercicios de velocidad y resistencia. Esto permite utilizar juegos con carreras largas, lucha y resistencia. Aumenta la diferencia entre las posibilidades de fuerza y velocidad entre los chicos y las chicas. Así que es necesario considerar estas desigualdades y separar a los adolescentes según el sexo en los juegos con elementos de lucha y fuerza ("Expulsión del círculo").

En esta edad, las pulsaciones después de grandes cargas físicas se recuperan relativamente rápido. Esto verifica una buena adaptación del sistema cardiovascular a los juegos con acciones de carácter continuo bastante duraderos ("El balón al cazador", "Corceles" y otros).

A esta edad finaliza el desarrollo del analizador motor de los adolescentes lo que contribuye a la mejora de la coordinación, precisión y economía de los movimientos. Por esto se concede un lugar privilegiado a los juegos que ayudan al desarrollo de la habilidad y cualidades de velocidad-fuerza.

Los alumnos de esta edad normalmente ya tienen experiencia de participación en competiciones deportivas, así que ellos utilizan habilidades y hábitos motores recibidos anteriormente en nuevas combinaciones ("La lucha por el balón", "Lap-tá"). Los adolescentes conceden un gran interés a los juegos en equipos.

El contenido principal de los juegos activos en estos cursos se halla en las acciones motoras con el balón, saltos, lanzamiento, dominio de obstáculos, lanzamientos al blanco y de longitud, carreras de velocidad y superación de obstáculos.

Muchos juegos se caracterizan por un inicio competitivo, contienen los elementos de la técnica deportiva y la táctica de diferentes modalidades deportivas (juegos preparatorios de baloncesto, voleibol, balonmano, atletismo, gimnasia etc.).

En la edad de adolescente finaliza la formación del carácter; sin embargo, la reorganización psicofisiológica de todo el organismo dificulta la actividad

del sistema nervioso central, lo que con frecuencia se manifiesta en las alteraciones de ponderación, en el falso entendimiento del amor propio, etc. Así que el profesor debe dirigir los juegos con un tacto especial, paciencia, competencia, combinando estas cualidades con exigencia, evitando con todo ello las situaciones conflictivas.

De 14 a 16 años. En esta edad continúa el crecimiento y desarrollo del organismo.

El proceso de osificación del esqueleto y desarrollo de la fuerza muscular sigue progresando. Entre los jóvenes esto se manifiesta, por lo general, por el aumento del volumen y masa de los músculos y el crecimiento de los huesos. Entre los jóvenes se muestra el aumento de la longitud del tronco, volumen de las caderas y adiposidad. Durante este período finaliza la pubertad de los jóvenes. Aumenta considerablemente la capacidad de razonamientos abstractos, análisis de eventos, valoración consciente de su comportamiento y el de los compañeros.

Se perfeccionan las funciones de inhibición. Mejoran las capacidades de coordinación. Se desarrolla la voluntad, dominio de sí mismo, etc. Se estabiliza el interés hacia un deporte determinado.

Durante esta edad las clases de educación física se realizan por separado para los jóvenes y las jóvenes. Se recomienda conservar este principio asimismo durante la realización de los juegos activos.

Con los alumnos de esta edad se puede realizar cualquier juego activo conocido en años anteriores. Es necesario solamente aumentar la dificultad de su contenido y reglas, al igual que las exigencias hacia la exactitud de ejecución de la técnica de movimientos.

En esos cursos se utilizan ampliamente los juegos activos que son preparatorios para diferentes modalidades deportivas y por medio de los cuales se puede, por ejemplo, contribuir al perfeccionamiento de la técnica de ejecución de algunos elementos e incluso, algunas acciones tácticas ("Tiroteo", "La lucha por el balón", "Nombrar un número", "¿Quién encestará más?", "Canilla" y otros).

Además, se pueden utilizar ampliamente los juegos activos en la parte preparatoria de la clase para evitar la ejecución de los tradicionalmente aburridos ejercicios de desarrollo general.

PARTICULARIDADES DE APLICACIÓN DE LOS JUEGOS ACTIVOS EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Últimamente se habla y escribe mucho sobre la hipodinamia. En la opinión de los científicos precisamente la hipodinamia es una de las causas principales del aumento de la frecuencia y gravedad de las enfermedades de corazón.

Desgraciadamente, los niños también sufren de la falta de movimiento. Como han demostrado las investigaciones, el régimen motor de los niños se

reduce notablemente desde el momento de su ingreso a la escuela, lo que está relacionado con el inicio de una nueva actividad, los estudios.

Según los resultados de las investigaciones de los científicos, los alumnos pasan unas 18 horas al día en el estado de inmovilidad completa o relativa, es decir, están sentados y tumbados. Las investigaciones selectivas del régimen del día de los alumnos muestran que la duración diaria de las lecciones en la escuela y en casa es de 9 horas en los cursos superiores.

El "hambre muscular", según aseguran los científicos, no es menos peligrosa que la falta de vitaminas o de oxígeno. Si la carencia del oxígeno o de vitaminas está controlada por el organismo y provoca un complejo de específicas sensaciones desagradables, la falta de actividad motora, como regla, pasa inadvertida y aún más, con frecuencia está acompañada por un agradable sentido de confort. Es muy peligroso, ya que en los niños que sufren hipodinamia el organismo no es suministrado adecuadamente de oxígeno y normalmente, estos niños son vagos, caprichosos, inseguros en sus fuerzas y estudian peor.

El déficit de movimiento entre los niños en edad escolar se convierte en la causa de la debilitación de todo el organismo, lo que se refleja en su resistencia biológica. Entre los alumnos son muy frecuentes las enfermedades crónicas de las vías respiratorias, lo que causa muchas enfermedades de los órganos internos y es una fuente permanente de intoxicación del organismo. Un papel principal en la profilaxis de las enfermedades de los órganos de la respiración es desempeñado por la organización de diversos juegos activos u otras actividades físicas al aire libre. Se constata que con clases regulares se disminuye bruscamente la cantidad de enfermedades de las vías respiratorias, mejora notablemente la colocación corporal de los niños, se reduce el excesivo peso del cuerpo en muchos niños.

El medio único de la profilaxis de la hipodinamia de los niños puede ser la creación de un volumen óptimo de actividad motora con la correcta organización del trabajo de la educación física no solamente durante las clases en la escuela, sino fuera del horario escolar.

1. El uso de los juegos activos durante los descansos contribuye al descanso activo de los alumnos.
2. Los juegos durante las excursiones y los paseos durante las fiestas se realizan por lo general al aire libre y contienen los elementos de carreras, lanzamientos, saltos y otros ejercicios.

Juegos activos durante los descansos largos entre las clases

La eficacia del proceso de educación en la escuela depende en su mayor grado de la organización correcta del trabajo físico y de salud corporal. En

especial es muy importante alterar racionalmente la actividad de estudios de los alumnos con un descanso motor activo. Entre los diferentes tipos de trabajo físico ocupa un lugar especial la realización de los juegos activos durante los descansos duraderos entre las clases cuyo objetivo determinado es:

- Detener la inhibición en la corteza cerebral que se desarrolla en el proceso de enseñanza, prevenir el desarrollo del cansancio mental agudo y la manifestación del crónico entre los alumnos.
- Trasladar la atención de los alumnos del trabajo de aprendizaje a una actividad motora emocional.
- Ayudar al desarrollo físico multilateral armonioso de los alumnos.

Se conoce que como resultado de la actividad de educación relacionada con el mantenimiento duradero de una postura estática, entre los alumnos, se desarrolla el cansancio, queda perturbada la actividad de la atención, la respiración se convierte en más lenta y superficial.

Con frecuencia los profesores que no han podido explicar las tareas de casa o repasar algún tema, lo hacen utilizando el tiempo del descanso, reduciendo de esta manera el reposo de los niños. Por lo visto, ellos no se dan cuenta que alargar el tiempo de la clase no produce el efecto deseado. Como regla, la explicación se realiza ya sin una atención debida por parte de los alumnos. Sin descanso los alumnos perciben mal el material de la siguiente clase.

El descanso activo de los alumnos durante los descansos puede ser muy diverso. Es posible la aplicación de diferentes métodos de actividad motora. Sin embargo, tal como lo demuestra la práctica, los más efectivos son los descansos, cuya base componen los juegos activos.

En el proceso del juego aumenta sensiblemente el suministro de sangre al cerebro de los niños, aumenta la respiración, mejora la actividad funcional de todo el organismo, lo que ayuda a preparar al organismo para la posterior actividad mental.

La realización regular de los juegos activos durante el descanso aumenta el tono de todo el organismo, recupera su capacidad de trabajo, lo que en las clases posteriores ayuda a conseguir una concentración más alta, a entender mejor por parte de los alumnos el material estudiado y a aumentar la productividad de la enseñanza.

Es conveniente realizar los juegos durante el descanso largo al aire libre. Durante el invierno los juegos activos se realizan al aire libre en las condiciones de temperatura correspondientes a las normas de higiene de cada región. En caso de lluvia los juegos se realizan dentro del local.

Durante los descansos activos los alumnos no se cambian la ropa, si hace frío, se ponen abrigos, gorras, etc. De la realización de dichos descansos se responsabilizan los profesores encargados del grupo. Un papel especial se concede a los alumnos mayores que pueden cuidar de los pequeños y dirigir sus juegos.

Los juegos que se realizan durante los descansos entre las clases presentan unas exigencias especiales:

1. Los niños deben conocerlos para no perder el tiempo en las explicaciones del juego.
2. El contenido de los juegos es simple sin gran número de reglas. Estos juegos deben prever la posibilidad de la salida de los niños del juego en cualquier momento sin alterar el desarrollo del mismo.
3. La organización de estos juegos no debe ocupar mucho tiempo.
4. Los juegos no deben durar mucho tiempo.
5. Los juegos no deben excitar ni cansar excesivamente a los niños.
6. No se recomienda realizar juegos conflictivos que provoquen demasiado frenesí de juego.
7. Los alumnos participan en los juegos únicamente si lo desean. Así que se eligen juegos en los que está prevista la posibilidad de incorporarse y salir de ellos en cualquier momento sin trastornar su desarrollo.

El máximo efecto de salud corporal se consigue durante la realización de los juegos activos al aire libre. Sin embargo, no siempre es posible a causa del tiempo. Así que a veces se han de efectuar dentro del local, que debe estar muy bien ventilado y preparado para la realización de los juegos. La duración del descanso largo debe ser de 25-30 minutos.

Las cargas demasiado grandes en el principio del descanso pueden provocar cansancio y se reflejan negativamente en la capacidad de trabajo. Por consiguiente, durante los descansos largos se han de realizar juegos de actividad pequeña y mediana, ya que los juegos con mucha intensidad excitan demasiado a los niños y tardan en calmarse para la clase posterior.

Lo más importante que deben conseguir los organizadores de los juegos activos es que este tipo de descanso activo tenga el carácter libre, que los alumnos no se sientan obligados a efectuar los juegos programados.

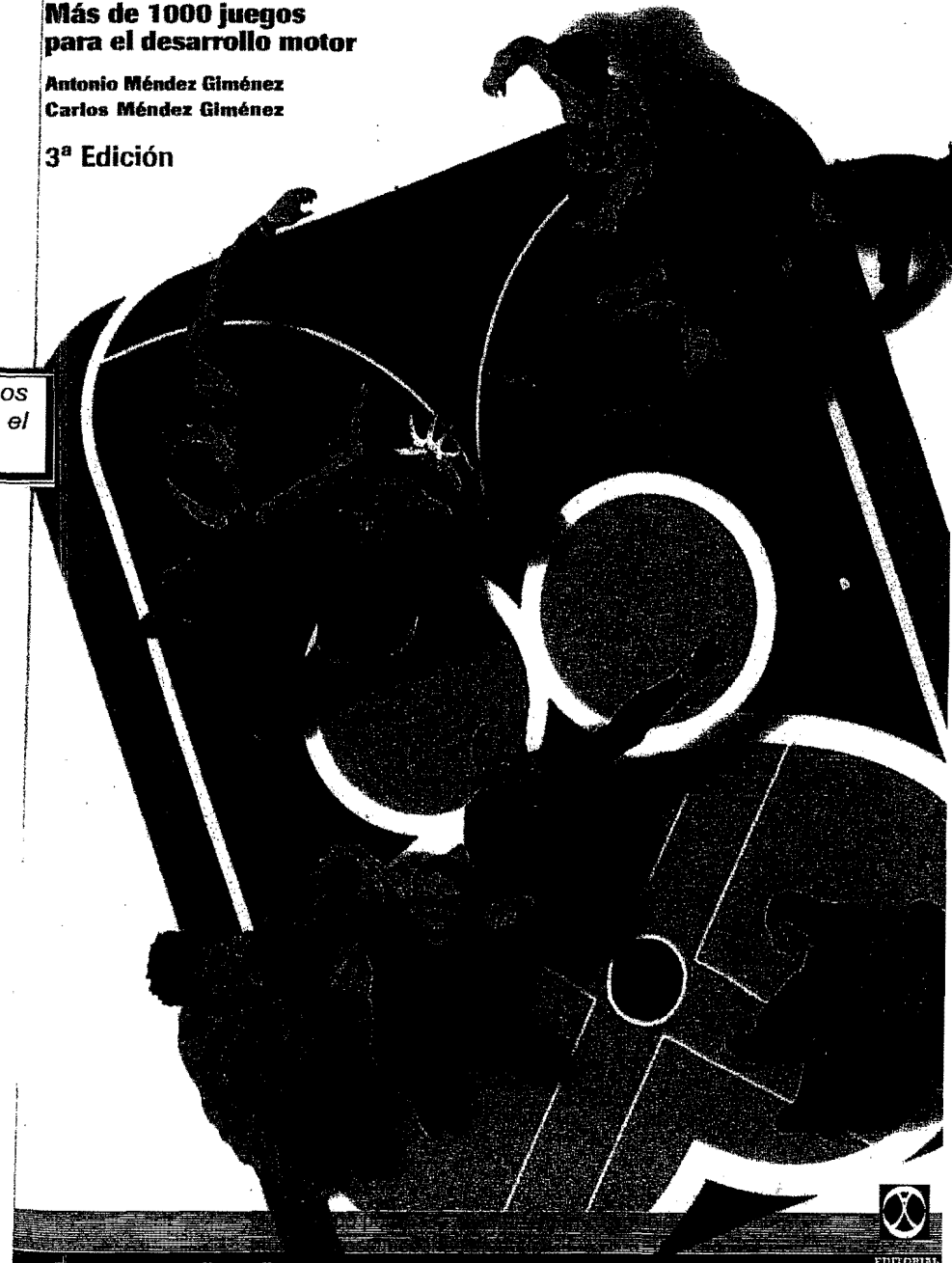
LOS JUEGOS EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Más de 1000 juegos para el desarrollo motor

Antonio Méndez Giménez
Carlos Méndez Giménez

3ª Edición

Méndez Giménez, Antonio y Carlos Méndez Giménez (2000), "Introducción", en *Los juegos en el currículum de la educación física. Más de 1000 juegos para el desarrollo motor*, 3ª ed., Barcelona, Paidotribo. pp. 13-20.



ASPECTOS TRATADOS EN CADA JUEGO

Como ya hemos señalado, *Los juegos en el currículum de la Educación Física* es una recopilación de varios cientos de recursos lúdicos, analizados y sistematizados por su interés práctico en sesiones de actividad físico-deportiva. En el estudio de cada juego distinguimos ocho apartados y, en algunos casos, señalamos ciertas variantes.

Nombre del juego: Procuramos introducir cada juego con un título apropiado que se ajuste fielmente al concepto básico desarrollado en la actividad. Para ello, los identificamos con ciertas palabras clave, que intentan recoger lo más relevante y facilitar un acercamiento a la idea fundamental.

Tipo de juego: Conocedores de la dificultad que entraña encasillar los juegos atendiendo exclusivamente a una variable, hemos optado por clasificarlos en función de las cualidades físicas y motrices que desarrollan y al tipo de actividad que predomina. En este apartado indicamos la/s naturaleza/s a la/s que pertenecen. En caso de darse varios tipos a la vez, incluimos el juego dentro del grupo más relevante.

1 Los **juegos de fortalecimiento** se caracterizan por favorecer el desarrollo muscular y articular. Suelen ser de carácter estático, aunque en algunos se advierte desplazamiento espacial. Su utilización no pretende incrementar el desarrollo de la fuerza pura del individuo –lo cual provocaría esfuerzos extenuantes y quizás, desmotivación en la práctica–, sino enfocar la actividad tanto hacia la fuerza resistencia, con cargas submáximas y moderadas, como hacia la fuerza explosiva o potencia. Incluimos juegos de fortalecimiento por parejas, por tríos, por cuartetos y en grupos de más de cuatro participantes, primero sin material específico para su desarrollo y después con el material señalado (pelotas, cuerdas, picas, balones medicinales, etc.). La mayor parte de ellos son juegos de tracción y de empuje, de carga y de transporte de un peso –del propio cuerpo, del material o de un compañero– en los que existe oposición de fuerzas.

2 Los **juegos motores** pretenden mejorar la capacidad de movimiento. La actividad principal es la carrera, aunque también se dan la cuadrupedia, la marcha o la reptación. Dado que el movimiento en cuadrupedia requiere gran intervención de músculos poco solicitados en el desplazamiento habitual –en bipedestación– y que se trata de una habilidad ya adquirida en la infancia y la adolescencia, los hemos incluido en el grupo de juegos de fortalecimiento. Entendemos que su realización conlleva la utilización de los grupos musculares del tronco, miembros superiores e inferiores. Los juegos de marcha, por lo que se refiere a la adquisición de dicha habilidad motriz, resultan más indicados para edades infantiles; sin embargo, a veces se asocian con juegos de carácter sensorial que pueden ser útiles en nuestras sesiones. Así pues, dentro de este apartado nos centraremos en *juegos motores de carrera*, *juegos motores de velocidad de reacción* y *juegos motores de salto*. En cuanto a los primeros, favorecen el desarrollo de la velocidad de desplazamiento y de la resistencia aeróbica, generalmente en trabajos intervalados donde se combinan desplazamientos de diez a cuarenta metros, con períodos de descanso. Suelen ser ejercicios de persecuciones de gran variedad –por ejemplo: *Cortahilos* (nº 246), *El rescate* (nº 243), *La mancha* (nº 250). Los *juegos motores de salto* intentan desarrollar la potencia del tren inferior y, por tratarse de contracciones de carácter excéntrico, provocan en el individuo gran fatiga muscular postejercicio. También permiten el desarrollo de las resistencias aeróbica y mixta, aunque su utilización con adolescentes requiere un control expreso, ya que no cuentan con un desarrollo músculo-articular totalmente maduro. El objetivo de los *juegos de velocidad de reacción* consiste en disminuir el tiempo de reacción, entendido como el tiempo mínimo que se tarda en dar una respuesta motriz ante un estímulo sensorial. Con frecuencia existe cierta conexión entre ellos y los juegos de locomoción de carrera, si bien éstos inciden, especialmente, sobre la velocidad de desplazamiento. Ejemplos: *Cara y cruz* (nº 372), *El pañuelo* (nº 370), *La zapatilla por detrás* (nº 346), *Tres toques* (nº 369).

3 Los **juegos sensoriales** tienen como objeto el desarrollo y el perfeccionamiento del campo sensorio-perceptivo. Se fundamentan en la anulación de unos sentidos para provocar el esfuerzo de otros. Suelen ser de carácter sedentario y están más indicados para la última fase de las sesiones –vuelta a la calma.

4 Los **juegos de equilibrio** procuran ampliar los recursos del individuo en cuanto a sus reacciones kinestésicas. Proponiendo actividades en las que se ponga en entredicho la verticalidad, pretenden provocar reacciones inmediatas del sistema locomotor, muy en conexión con el sentido del equilibrio, situado en el oído interno.

5

Juegos de coordinación. Guillén del Castillo define la *coordinación* como *la capacidad de sincronización de la acción de los músculos productores del movimiento, agonistas y antagonistas, interviniendo los mismos en el momento preciso con la velocidad y la intensidad adecuadas*. Los juegos de coordinación serán, por tanto, aquellos cuyo objetivo se basa en el perfeccionamiento, en la armonía, en el control y en la eficacia del movimiento.

Como es bien sabido, se entiende por coordinación la capacidad de efectuar simultánea o alternativamente un movimiento y de mantener en desplazamiento uno o varios segmentos mientras uno o los otros permanecen en reposo. La coordinación está unida, por tanto, al concepto de resolución muscular, es decir, a la capacidad de regulación entre la contracción de los agonistas y la relajación de los antagonistas.

Para Cristóbal Moreno Palos¹ la coordinación es *una secuencia de movimientos correctamente ordenados que se producen en respuesta a un estímulo sensorial. Va asociada al concepto de rentabilidad, es decir, conseguir el objetivo con el menor gasto energético y el menor uso de unidades motrices (exactitud, economía y automatismo)*. Se distinguen tres tipos de coordinación: coordinación óculo-manual (COM), que consiste en responder a los estímulos visuales de la forma más precisa posible con acciones manuales –lanzar, recoger una pelota, botarla, etc.; coordinación óculo-pédica (COP), que pretende responder ante un móvil de la forma más eficaz posible mediante acciones del tren inferior. Existe una clara relación con los juegos predeportivos relacionados con el fútbol que trataremos en un capítulo específico. Y, en tercer lugar, coordinación dinámica general (CDG) o coordinación en relación con el movimiento global del cuerpo en el espacio –volteretas, saltos, etc.

J. Le Boulch² también nos habla de coordinación dinámica general y coordinación óculo-manual. Define la primera como *aquellos movimientos con recíproco ajuste de todas las partes del cuerpo y que, en la mayoría de los casos, implican locomoción*. Sobre la COM señala que los ejercicios de este tipo establecen la relación entre el objeto y el cuerpo, con el fin de conducir los movimientos directamente hacia un blanco. Dentro de este grupo estarían los juegos motores de lanzamiento, que diversos autores –entre ellos J. L. Hernández Antón y Cristóbal Moreno Palos– mantienen en sus clasificaciones y que nosotros desarrollamos en el apartado de juegos predeportivos, dada su transferencia a ciertos deportes de equipo como el baloncesto, el balonmano, el béisbol, etc.

¹ Profesor de la asignatura Juegos aplicados a la Educación Física. 2º INEF (Madrid).

² Le Boulch, J. *La educación por el movimiento*. Paidós. Buenos Aires, 1969.

En definitiva, en el capítulo propio de juegos de coordinación nosotros hemos optado por incluir únicamente los juegos que potencian el desarrollo de la CDG, ya que los otros dos tipos podrían incluirse en los juegos predeportivos correspondientes.

6 Por otro lado, los **juegos rítmicos** son aquellos en los que interviene el factor ritmo musical o en los que el movimiento está determinado por el tiempo (Cristóbal Moreno Palos).

7 Por último, los **juegos predeportivos**, que gozan de casi todas las cualidades señaladas en los anteriores grupos, aunque persiguen el acercamiento técnico-táctico a un deporte en concreto. Sin pretender realizar un análisis exhaustivo de todos los deportes existentes –imposible en una obra tan genérica como ésta– damos pistas para el trabajo predeportivo aportando los juegos que nos han parecido más motivadores para el estudiante y los más factibles de practicar en nuestros centros.

Para Domingo Blázquez Sánchez³ "más que un conjunto de técnicas, los deportes de equipo son, ante todo, un juego". El citado autor propone iniciar la práctica deportiva a través del propio juego y sostiene que los diversos gestos técnicos y los comportamientos tácticos pueden ser introducidos y asumidos a través de juegos. Esta perspectiva –con la que estamos plenamente identificados– requiere de una adecuada actuación del profesor/a tanto en el desarrollo del juego, como en la secuencia de los recursos lúdicos, para situar al alumno ante nuevas dificultades y problemas que deba ir resolviendo.

Aplicando al ámbito lúdico la clasificación establecida por Joan Riera Riera⁴ de las tareas deportivas, en función de la oposición y la colaboración podemos imaginar:

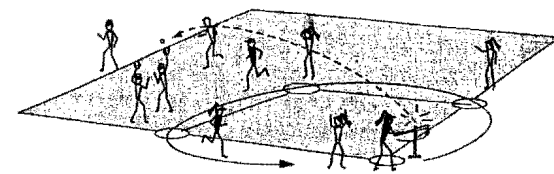
1. Juegos sin oposición ni colaboración.
2. Juegos sin oposición pero con colaboración.
3. Juegos con oposición y sin colaboración.
4. Juegos con oposición y con colaboración.

A lo largo de la presente obra, el lector podrá ir encontrando ejemplos prácticos de cada uno de estos apartados y, muy especialmente, en el capítulo sobre juegos predeportivos.

³BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. *Iniciación a los deportes de equipo: del juego al deporte*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A. p. 9. 1986

⁴RIERA, RIERA, J. *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: INDE, pp. 39-42. 1989

Esquema gráfico: A pesar de valorar la importancia esencial de la palabra, consideramos que, en obras de esta naturaleza, una representación gráfica detallada y precisa de la actividad propuesta favorece la comprensión. Así pues, tras una primera lectura del texto, resultará más sencillo recordar los juegos mediante una rápida visualización de las ilustraciones que los acompañan, lo cual disminuye el tiempo de preparación de las sesiones y facilita su relectura.



Nivel motriz requerido: Atendiendo a la complejidad motriz, calificamos numéricamente del 1 al 3 los juegos, para indicar los niveles de dificultad que pueden presentarse en su realización y para que en cada caso se pueda decidir sobre su posible puesta en práctica con nuestros alumnos. Consideramos en esta sección una escala subjetiva para valorar el requerimiento o la exigencia de cualidades físicas y motrices y de los fundamentos técnico-tácticos más destacados en cada juego. Con un 1 mostramos requerimiento físico leve y con un 3 requerimiento físico alto. Es decir, las actividades señaladas con un 1 pueden ser realizadas sin problemas por personas que se acerquen a esa práctica físico-deportiva por vez primera. En el nivel 2, se requiere cierta experiencia en el ámbito físico-deportivo y en el nivel 3, se precisan tanto buenas cualidades físicas como conocimiento y experiencia en un deporte determinado.

Nº de participantes: Incluimos también este apartado para cuantificar la participación, muy ligada al siguiente aspecto a la hora de la programación previa a las sesiones. Se cuantifica el número de alumnos que intervienen en la dinámica, aunque, lógicamente, ese número se puede adaptar a las necesidades de cada clase. Consideramos una estimación aproximada del número ideal de jugadores en cada caso, si bien puede experimentar modificaciones en función de la realidad de cada momento. Este dato puede ser de gran relevancia a la hora de planificar las sesiones, ya que permite preparar el material y calcular el espacio y el tiempo necesarios.

Material necesario: Hemos seleccionado los juegos de este libro considerando que el material requerido fuera de fácil adquisición y común en los espacios dedicados a la práctica deportiva.

Desarrollo del juego: Se aportan las reglas básicas del juego, la situación inicial de los jugadores y su desenlace. Se ha redactado de manera sencilla la explicación del juego con unas breves notas sobre su aplicación.

Efectos del juego: Estimamos las consecuencias de la práctica de estos juegos en dos niveles: físico y técnico-táctico. Los efectos físicos son valorados primor-

dialmente en aquellos juegos que hacen hincapié en el desarrollo de las cualidades físicas básicas, en concreto, en el bloque de juegos de fortalecimiento y en el de juegos motores. En los primeros, hemos señalado las acciones musculares de manera sucinta, indicando únicamente las más relevantes en la realización. A tal efecto, nos basamos en el estudio de Lucille Daniels sobre los principales músculos implicados en los movimientos articulares. Los aspectos técnico-tácticos son abordados, sobre todo, en el bloque de los juegos predeportivos. También señalamos algunas incidencias de su práctica a nivel psicológico-afectivo cuando el juego lo requiere.

Sería conveniente que el factor principal a tener en cuenta en la programación de las sesiones fuera el efecto pretendido con cada juego y no otros, como la limitación del material o del espacio.

Variantes: En este apartado señalamos algunos cambios, modificaciones o matices que amplían las posibilidades y enriquecen la versatilidad de ciertos juegos.

JUEGO VERSUS EJERCICIO

Cuando nos propusimos la elaboración de este libro, pensamos en profundizar en las actividades lúdicas manifiestas en nuestras sesiones de educación física, diferenciándolas del planteamiento más analítico y directivo de las clases estándar. Existen numerosos trabajos de recopilación de ejercicios a modo de atlas donde se conjugan el aspecto lúdico y el ejercicio como esencia de la motricidad específica de un deporte en concreto. Nos hemos propuesto, sin embargo, enfocar nuestros esfuerzos hacia un estudio monográfico de los juegos relacionados con la actividad física y, por ello, hemos creído necesaria una revisión sucinta de las definiciones más frecuentes de *juego* y de *ejercicio*, con la idea –nada sencilla– de alcanzar cierta precisión terminológica que nos permitiera establecer puntos de encuentro entre ambas nociones.

Según Arnolf Rüssel⁵, el juego de los niños se entiende como *una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma*. Para Guy Jacquin⁶ es *una actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escogida que cumplir o un obstáculo deliberadamente puesto que vencer. El juego tiene como función esencial procurar al niño el placer moral del triunfo que al aumentar su personalidad, le enaltece ante sus propios*

ojos y ante los de los demás. Como vemos, las características esenciales del juego infantil que ambos autores destacan son: **actividad pura**, sin finalidad exterior a sí misma o, a lo sumo, la búsqueda de placer; **actividad espontánea** que no requiere ningún tipo de aprendizaje previo, aunque contribuye a alcanzarlo; y, por último, **actividad placentera**. Sin embargo, que el juego carezca de finalidad para el niño no significa que el animador o profesor no la busque para sus fines en la clase de Educación Física. En esto se basa la utilidad educativa del juego, en cuyo caso se habla de **JUEGO DIRIGIDO**. Para Cristóbal Moreno Palos la aplicación del juego en el campo educativo hace imprescindible la dirección del mismo para la consecución de los objetivos que le son propios en este campo. Ello implica una serie de desventajas con respecto al juego libre: limitación de libertad y de autonomía del niño y supresión de la espontaneidad y de la pureza del juego. Aporta, sin embargo, variedad, corrección y eliminación de defectos, ecuanimidad en los resultados y permite planificar y controlar sus efectos. Pensamos que es labor del profesor de Educación Física despertar en el alumno ese impulso o instinto lúdico innato, planteándole diversas situaciones de juego dirigido que le evoquen sensaciones de juego espontáneo.

Por su parte, el ejercicio va ligado a las actividades gimnásticas y según el diccionario de María Moliner significa *“serie de movimientos o trabajos que componen un conjunto en gimnasia, en prestidigitación o en cualquier actividad de agilidad, destreza o habilidad”*. El DRAE lo define como: *“cualquier forma de esfuerzo corporal para mantener o recuperar la salud”*. Es característica de la gimnasia la construcción, la selección y las técnicas de aplicación de sus ejercicios, que buscan el buen estado corporal. *“Las características diferenciadoras del ejercicio gimnástico son intencionalidad, forma e intensidad. La intencionalidad se centra en la obtención de beneficios de tipo físico (cualidades, aptitudes o atributos que son objeto directo del ejercicio gimnástico). La forma hace referencia a consideraciones del aspecto exterior del ejercicio, tales como: la estructura (analítica, global o sintética), la técnica de trabajo, la técnica de aplicación y la acción. Y la intensidad se ocupa del aspecto cuantitativo, es decir, la relación con el tipo de estímulo que se proporciona al individuo: de intensidad baja, media o alta”* (José Luis Hernández Vázquez)⁷. Para medir la intensidad de esfuerzo, se suelen usar los porcentajes sobre la capacidad máxima del individuo. Por ejemplo, Augusto Pila Teleña⁸ señala como intensidad baja en el trabajo de resistencia los ejercicios que producen el 60-70 % de las pulsaciones máximas, como intensidad media los que provocan el 70-80 % y como intensidad alta los que llegan al 80-90 % de la frecuencia cardíaca máxima.

⁵ Vid. Rüssel, Arnolf. *El juego de los niños. Fundamentos de una teoría psicopedagógica*. Herder, Barcelona 1970.

⁶ Vid. Jacquin, Guy. *La educación por el juego*. Ed. Atenas, Barcelona, 1958.

⁷ Vid. Hernández Vázquez, J.L. *Programa de especialización del profesorado de EGB Unidad 3. Gimnástica*. Pp. 24-39. Madrid, 1981.

⁸ Vid. Pila Teleña, A. *Preparación Física. Tercer Nivel*. Pp. 185-190. Madrid, 1987.

A modo de conclusiones destacamos que en el juego no existe imposición de número de repeticiones de un gesto o de una habilidad, que sería establecido por el profesor o animador. Las actividades lúdicas son, por tanto, de carácter más libre que los ejercicios. El alumno dosifica sus energías y su esfuerzo porque el movimiento surge de sí mismo. La estrategia de actuación del profesor no es tan directiva como en las sesiones específicas de ejercicios. En el juego se fusionan el azar y lo fortuito con la psicomotricidad del practicante, su capacidad física y su estado anímico y de motivación, y todas ellas se manifiestan. El nivel de incertidumbre en el juego es muy superior al del ejercicio, así como sus niveles de contingencia. El animador sugiere la actividad, la ambienta, la presenta y, en algunos casos, interviene en su práctica, pero no es el único que tiene incidencia sobre el juego. La actividad lúdica es un ser vivo que va creciendo por caminos imprevistos y en ella se suman las personalidades, las formas de expresión, los intereses y los impulsos de todos los participantes. El alto nivel de adaptabilidad, tanto del profesor como de los alumnos, a nuevas situaciones motrices y la capacidad de resolución de problemas imprevistos son frecuentes. No obstante, el profesor, que no es un simple jugador más, debe estar atento a la marcha y al ritmo del juego para provocar mayor participación en momentos de decaimiento, proporcionar cambios para retomar el interés —aportando nuevos matices y variantes—, igualar las potencialidades de los jugadores y enriquecer, así, la práctica.

En pocas palabras, el ejercicio se caracteriza por su naturaleza más cerrada, mientras que el juego queda abierto a diversos rumbos. El juego es de carácter global, mientras que el ejercicio suele ser más analítico. Por ello, el estudio de las intervenciones musculares en los primeros es complejo, dada la enorme sollicitación que exige. En general, se entremezclan diversas cualidades físicas, lo que dificulta una clasificación basada únicamente en ese aspecto. En el juego no pueden estar previstos, a priori, ni el tiempo de duración, ni el número de repeticiones, ni el tiempo de descanso ni las intensidades porque es competencia del alumno decidir en cada momento dichas medidas. En el juego se da la motivación desde dentro, por eso no es de extrañar que tras su presentación y en sus inicios puedan existir recelos y muestras de vacilación e inestabilidad, que se irán solventando si la propuesta es especialmente atractiva y motivadora. Creemos que cuando la actividad se convierte en juego, el participante se implica en él de manera cada vez más activa e intensa.

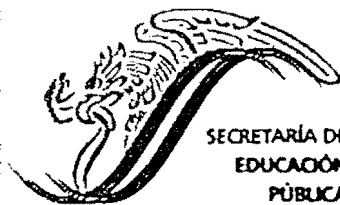
Programa para la Transformación y el Fortalecimiento
Académicos de las Escuelas Normales

Licenciatura en Educación Física

Juego y Educación Física

2° semestre

Enero, 2003.











SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA | SEP

FERNANDEZ AGUILAR ZERMENO





Índice














Materiales de apoyo

Bloque I. El juego y su significado

- | | |
|---|----|
|  Esencia y significación del juego como fenómeno cultural
<i>Johan Huizinga</i> | 5 |
|  La importancia vital del juego
<i>Hildegard Hetzer</i> | 22 |
|  Conceptualización
<i>Antonio García López et al.</i> | 27 |
|  Reflexiones acerca del juego
<i>Carmen Trigueros Cervantes</i> | 36 |
|  Sobre el juego
<i>Raúl Omeñaca Cilla y Jesús Ruíz Omeñaca</i> | 48 |
|  El juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación
maternal y preescolar
<i>Oscar A. Zapata</i> | 61 |
|  El juego
<i>Juan Delval</i> | 73 |
|  Clasificación de los juegos
<i>Roger Caillois</i> | 83 |

Bloque II. Jugar para aprender; jugar para desarrollar competencias

- | | |
|--|-----|
|  El cuerpo en la enseñanza de la educación física
<i>Alicia Grasso</i> | 105 |
|  Cómo problematizar la Educación Física desde la transición del
concepto del cuerpo al de corporeidad
<i>Henry Portela Guarín</i> | 121 |
|  Paradigmas del cuerpo en la educación física
<i>Henry Portela Guarín</i> | 126 |
|  Educación física y desarrollo de la competencia motriz
<i>Luis M. Ruiz Pérez</i> | 132 |

 Aprender a jugar y aprender jugando <i>Vicente Navarro Adelantado</i>	137
 El juego	159
 Los apoyos del juego <i>Paulette Maudire</i>	
 Juego motor y su didáctica <i>Vicente Navarro Adelantado</i>	171
 El juego en la acción educativa del nivel inicial. Fundamentos <i>Lydia Penschansky de Bosch</i>	206
 La infancia, el tiempo y el exilio <i>Heli Morales Ascencio</i>	223
 Aprender es casi tan lindo como jugar <i>Alicia Fernández</i>	227
 Empezando a jugar... <i>Maria Clotilde Sardou y Pablo Carlos Ziperovich</i>	230
El juego es vida <i>Hilda Cañeque et al.</i>	247
Bloque III. El juego y su vínculo con las tareas educativas	
 Una hojeada a lo didáctico <i>Luis F. Brito Soto</i>	265
 Yo juego, tú juegas, ellos juegan... ¿Qué es jugar? <i>Patricia Sarle</i>	274
 Introducción <i>Antonio Méndez Giménez y Carlos Méndez Giménez</i>	281
 Exigencias para la organización y realización de los juegos activos	290
 Juegos activos en la escuela <i>L. P. Zaparozhanova y L. Latyshkevich</i>	

Juego y Educación Física

Horas semana: 4

Créditos: 7.0

Introducción

La asignatura Juego y Educación Física tiene como finalidad brindar a los alumnos normalistas que cursan la Licenciatura en Educación Física elementos que permitan comprender las relaciones existentes entre el juego y la edificación de la competencia motriz en los niños y adolescentes de educación básica.

Este curso, que forma parte del Campo de Formación Específica por especialidad, prioriza al juego como componente fundamental del conjunto de conocimientos de esta asignatura, en tanto que permite a los estudiantes normalistas valorar su importancia y función en la intervención pedagógica de la educación física.

El juego es un proceso que proporciona a los alumnos experiencias positivas y placenteras que posibilitan la indagación, la construcción del pensamiento estratégico, el dominio de sí sobre la acción y promueve múltiples aprendizajes, contribuyendo a la integración del sentido de la corporeidad. Para el futuro profesor de educación física es importante conocer cómo el juego puede proporcionar a niños y adolescentes un bagaje de conocimientos, actuaciones y desempeños motrices, así como actitudes que refuerzan sus aprendizajes.

Los conocimientos que los estudiantes adquieren en esta asignatura les permiten conocer y experimentar la función y finalidades de los juegos, además de la comprensión de los procesos de aprendizaje de los niños y los adolescentes durante actividades lúdicas, las dificultades para el logro de dichos juegos, la diversidad de procedimientos didácticos que se pueden aplicar y las diferentes formas de evaluarlos.

Esta asignatura promueve el diseño y la práctica de actividades lúdicas variadas y atractivas que ponen en acción los diversos niveles de ejecución y los distintos tipos de pensamiento y actuación estratégicos, que contribuyen a darle sentido y significado a la incorporación del yo en la acción, y a orientar y regular la motricidad de niños y adolescentes de educación básica.

El propósito de este curso es favorecer en los estudiantes el conocimiento del juego y valorar su importancia como un medio que propicia el aprendizaje en educación física, entendiendo al juego como un escenario de conquistas personales. Por ende, estudio es básico y fundamental, ya que mediante él se manifiestan avances y retrocesos, ensayos y errores, exploración y descubrimiento, que coadyuvan el desarrollo de

El contenido de esta asignatura, complementariamente se dirige al análisis de los aportes que ofrecen los juegos al desarrollo, a la vigorización física y a proporcionar elementos para el cuidado del cuerpo.

Con el estudio de los contenidos los futuros profesores de educación física adquirirán la capacidad de crear juegos y de ofrecer la oportunidad de practicarlos, a partir del conocimiento de lo que un niño o un adolescente pueden llegar a realizar a través de éstos, los procesos cognitivos implicados en sus adquisiciones motrices, y cómo dichos procesos influyen en su actuación estratégica, complementando su motricidad como un sistema de actuación inteligente, que les permite reconocer los recursos con que cuentan y que son necesarios para desenvolverse de manera eficaz en su medio.

Organización de los contenidos

Como parte fundamental del estudio sistemático del juego, este programa se ha organizado en tres bloques temáticos. En cada uno se señalan los propósitos a lograr, los temas —con los aspectos principales que orientan su estudio—, y la bibliografía básica y complementaria que aportan información para el análisis de los temas. Además, se incluye una propuesta de actividades de carácter teórico y práctico que, en conjunto, proporcionan la estrategia didáctica para procurar e impulsar la formación especializada en educación física.

En el bloque I, "El juego y su significado", se incluyen contenidos básicos relativos al juego. En este sentido el curso inicia con una revisión general de las diversas teorías que han intentado comprender y explicar al juego. Este proceso permitirá a los normalistas la construcción de una reflexión inicial que les aportará una visión integral del juego, con elementos para analizarlo como un medio que posibilita la construcción de aprendizajes.

Asimismo, se busca que el estudiante normalista comprenda qué es el juego y cuál es su significado en la vida de los seres humanos, por lo que revisarán diversas perspectivas teóricas que han explicado y caracterizado al juego a lo largo de la historia.

Con el desarrollo del bloque II, "Jugar para aprender, jugar para desarrollar competencias", se pretende que los estudiantes comprendan el valor de la actividad

procesos de pensamiento: análisis, síntesis y abstracción, además de sentimiento y voluntad.

Para alcanzar este propósito, los contenidos del curso abordan temas que permiten analizar el significado, las características, las teorías, aportaciones y posibilidades pedagógicas y las orientaciones del juego, así como las diferentes formas de organizarlo y llevarlo a la acción, además de identificar la intervención docente antes, durante y después de su aplicación.

El curso Juego y Educación Física contribuye a la formación pedagógica de los futuros docentes al prepararlos para que, a través del juego, promuevan aprendizajes y lo empleen como herramienta didáctica que puede proporcionar los medios para la expresión, la comunicación y la incorporación del yo a las acciones que realizan los alumnos de educación básica, contribuyendo así al desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva y social y a la integración de la corporeidad.

El juego es una actividad que despierta el interés de los escolares porque pone en acción patrones motrices que ya dominan permitiéndoles medir sus desempeños en forma constante, tomar conciencia de sus posibilidades motrices, desarrollar su interés por distintas modalidades de juego y edificar su competencia motriz, así como las emociones y su capacidad de enfrentar retos.

Durante el curso se prepara a los estudiantes normalistas para que, en forma gradual, aumenten en cantidad y variabilidad las experiencias motrices que promoverán en sus alumnos, además de emplear más recursos perceptivo-motrices, con los que incrementen las posibilidades de practicar, darle sentido a las vivencias, estimular la imaginación y fantasía y desarrollar la identidad de los alumnos. La preparación, asimismo le proporciona herramientas para que diseñen diversas estrategias que lleven al niño y al adolescente a solucionar problemas y desafíos motrices que les proveen experiencias placenteras y canalizan su interés lúdico (agón), además del desarrollo del pensamiento divergente y la actuación estratégica.

Como parte constitutiva del curso, los estudiantes normalistas realizarán una práctica, vivenciarán para conocer y experimentar al mismo tiempo los factores de anticipación motriz, memoria motriz y problemas de decisión, tres procesos que se fusionan con los mecanismos del acto motor: la percepción, la decisión y la ejecución que se invierten también al jugar.

El contenido de esta asignatura, complementariamente se dirige al análisis de los aportes que ofrecen los juegos al desarrollo, a la vigorización física y a proporcionar elementos para el cuidado del cuerpo.

Con el estudio de los contenidos los futuros profesores de educación física adquirirán la capacidad de crear juegos y de ofrecer la oportunidad de practicarlos, a partir del conocimiento de lo que un niño o un adolescente pueden llegar a realizar a través de éstos, los procesos cognitivos implicados en sus adquisiciones motrices, y cómo dichos procesos influyen en su actuación estratégica, complementando su motricidad como un sistema de actuación inteligente, que les permite reconocer los recursos con que cuentan y que son necesarios para desenvolverse de manera eficaz en su medio.

Organización de los contenidos

Como parte fundamental del estudio sistemático del juego, este programa se ha organizado en tres bloques temáticos. En cada uno se señalan los propósitos a lograr, los temas —con los aspectos principales que orientan su estudio—, y la bibliografía básica y complementaria que aportan información para el análisis de los temas. Además, se incluye una propuesta de actividades de carácter teórico y práctico que, en conjunto, proporcionan la estrategia didáctica para procurar e impulsar la formación especializada en educación física.

En el bloque I, "El juego y su significado", se incluyen contenidos básicos relativos al juego. En este sentido el curso inicia con una revisión general de las diversas teorías que han intentado comprender y explicar al juego. Este proceso permitirá a los normalistas la construcción de una reflexión inicial que les aportará una visión integral del juego, con elementos para analizarlo como un medio que posibilita la construcción de aprendizajes.

Asimismo, se busca que el estudiante normalista comprenda qué es el juego y cuál es su significado en la vida de los seres humanos, por lo que revisarán diversas perspectivas teóricas que han explicado y caracterizado al juego a lo largo de la historia.

Con el desarrollo del bloque II, "Jugar para aprender, jugar para desarrollar competencias", se pretende que los estudiantes comprendan el valor de la actividad

lúdica de los niños y los adolescentes de educación básica. Los alumnos normalistas identificarán el papel del juego y su influencia en la integración de la corporeidad y la edificación de la competencia motriz; asimismo reflexionarán en torno a cómo el juego promueve la expresión libre a partir de sus manifestaciones corporales.

Los estudiantes comprenderán que, a través del juego, los alumnos de educación básica obtienen aprendizajes al interactuar con el medio o entorno físico durante la acción lúdica y al relacionarse con sus compañeros de juego.

En los temas de este segundo bloque se revisa la serie de aprendizajes que las actividades lúdicas proporcionan a los niños en el plano cognoscitivo y en el desarrollo de actitudes y aptitudes; es decir, desde la formación de valores y actitudes hasta la relación entre los desempeños motrices y las habilidades perceptivo motrices, así como la forma en que estas actividades promueven beneficios saludables.

En el bloque III, "El juego y su vínculo con las tareas educativas", se revisan contenidos que aportan elementos para el diseño, organización, desarrollo y evaluación de los juegos motrices que se pueden implementar con niños y adolescentes, así como la identificación de intereses, necesidades, expectativas y aprendizajes que se espera logren por medio de su aplicación. Los estudiantes normalistas conocerán la importancia del docente en el impulso de prácticas lúdicas variables y la motivación en la construcción de aprendizajes significativos de sus alumnos; para lograrlo, se reforzarán los conocimientos con prácticas vivenciales diversificadas de juegos (naturales, reglados, modificados, etcétera) con los que podrán verificar su aplicación, así como sus efectos en las aptitudes y actitudes de quienes los practican, y los patrones de movimiento que suponen, teniendo claros los respectivos momentos de observación como una forma de evaluación.

La bibliografía que se propone en este bloque ofrece elementos para el análisis, la discusión y la puesta en práctica de este tipo de actividades, así como para el reconocimiento de la importancia del juego en la educación básica, particularmente en la educación física. Este material contribuye a la formación del futuro docente para la adquisición de competencias didácticas propias de esta asignatura.

En cada bloque se presenta una propuesta de actividades que puede ser adaptada y enriquecida por los maestros y los estudiantes normalistas en función al desarrollo y logro de los propósitos establecidos en este programa.

Relación con otras asignaturas

El curso Juego y Educación Física se relaciona con las asignaturas El Cuerpo. Estructura y Funciones I, Desarrollo Corporal y Motricidad I y Observación del Proceso Escolar que se estudian en el segundo semestre, y de forma especial con Iniciación Deportiva, La Actividad Motriz en el Medio Acuático, y Deporte Educativo y los Adolescentes I y II, que se cursan en tercero, cuarto, quinto y sexto semestres, respectivamente.

Con El Cuerpo. Estructura y Funciones I, y Desarrollo Corporal y Motricidad I, la relación se da en cuanto a que promueven en conjunto, los conocimientos específicos de la educación física. Con la primera, el vínculo se establece a partir del manejo de la estructura anatómica, el contenido implícito en la actividad lúdica y la acción motriz, donde el movimiento no se reduce sólo a una expresión anatómica funcional, sino que se complementa con el interés lúdico y la expresión motriz libre y espontánea.

Con Desarrollo Corporal y Motricidad I, la relación se establece en tres dimensiones: las dos asignaturas constituyen un conjunto de contenidos pedagógicos fundamentales para la educación física; la finalidad de los temas de ambos cursos es conocer, explicar y comprender el proceso de la edificación de la competencia motriz y la integración de la corporeidad de niños y adolescentes, y sus contenidos se orientan a desarrollar las competencias didácticas necesarias en el especialista de educación física.

Con Iniciación Deportiva, La Actividad Motriz en el Medio Acuático y, Deporte Educativo y los Adolescentes I y II, tiene una relación horizontal que radica en que el juego se incorpora y convierte en un medio para el desarrollo de estas asignaturas, pues aporta elementos para la comprensión del interés lúdico y del desempeño motriz, como un sistema de actuación inteligente en los distintos ámbitos: de la psicomotricidad, funcional, de la expresión, del juego, de la actividad ludomotriz, de la iniciación deportiva y del deporte educativo.

Otro vínculo, es que este curso, al ser el antecedente conceptual, establece los límites y precisiones de múltiples interpretaciones que se tienen del juego y del deporte, por lo que debe haber una relación conceptual y la delimitación pedagógica entre entre estos dos ámbitos de la educación física ; es decir, entre la edificación de la competencia

motriz, que se centra en las habilidades motrices abiertas, y la práctica cerrada, que supone la iniciación deportiva y el mismo deporte escolar.

Los distintos tipos de relación entre las asignaturas del Campo de Formación Específica que contribuyen a la formación y educación del agón y la paidea deja muy claro que los niveles de intervención docente se centran en los beneficios que brinda la educación física escolar en contraste con la conocida concepción deportiva dominante en el ámbito de la escuela.

Con estas asignaturas de la especialidad se pretende promover en los futuros docentes una serie de competencias didácticas profesionales que les permitan distinguir, estimular y desarrollar en niños y adolescentes de educación básica, diversas actividades didácticas propias de la educación física escolar que satisfagan los intereses y necesidades de acuerdo con sus edades y niveles de desarrollo.

Asimismo, los temas de Juego y Educación Física también tienen relación con el curso Observación del Proceso Escolar, pues ambas asignaturas tienen como propósito que los estudiantes adquieran una serie de habilidades para la observación que les permita identificar el nivel de desarrollo de niños y adolescentes, así como la práctica de actividades lúdicas durante sus visitas a las escuelas de educación básica. De manera puntual, se destaca la posibilidad de aprender a observar: los patrones de movimiento que los escolares invierten al jugar, sus preferencias por cierta variedad de juegos y la diversidad de conocimientos que se involucran en este tipo de acción.

Orientaciones didácticas generales

Para lograr los propósitos de la asignatura se sugieren las siguientes orientaciones didácticas para la organización y desarrollo del curso que la experiencia de maestros y estudiantes de seguro enriquecerá.

a) *Lectura y análisis de textos.* La lectura, la revisión y el análisis de la bibliografía propuesta, conducirá a los estudiantes a detectar y conocer aquellos elementos de los contenidos del programa que interesa destacar. El docente guiará las actividades a partir de las ideas básicas del autor y aclarará, en la medida de lo posible, los conceptos presentados en las lecturas. En conjunto explorarán, analizarán y valorarán los contenidos relacionándolos con sus experiencias motrices previas. Al igual que en otras asignaturas de la especialidad en este semestre, se recomienda la elaboración

de un glosario que contendrá términos, conceptos y nociones que forman el fundamento conceptual de la educación física, con el fin de concentrar información clara y definir términos de difícil comprensión. Para su elaboración es importante consultar a especialistas destacados, diccionarios de la asignatura y, hasta donde sea posible, textos originales. Además se debe tener en cuenta que, para lograr un mejor conocimiento y comprensión explicación de los conceptos, se pueden utilizar gráficos como: dibujos, esquemas, mapas conceptuales y otros elementos que se consideren pertinentes.

b) *Análisis de videos.* El video es un recurso para el estudio que presenta y sintetiza información especializada. A lo largo del desarrollo de los contenidos de los bloques se sugiere la revisión de los videos editados por la SEP para la Barra de Verano, con las series *Nuestros Materiales* y *Entre Maestros*. Al revisarlos, hacer comentarios y sobre todo fomentar un intercambio entre los estudiantes se pueden contrastar ideas y nociones personales con otros compañeros y enriquecer las propias elaboraciones. Asimismo, la información obtenida con la observación de los videos aporta elementos para comprender términos y/o definiciones que pueden incorporarse al glosario de la especialidad.

c) *Análisis y estudio de los ficheros de actividades de educación física.* Estos materiales para la educación primaria, elaborados para el primero, segundo y tercer ciclo, presentan gran variedad de juegos naturales, juegos con reglas, juegos modificados, circuitos de acción motriz y actividades alternativas que pretenden desarrollar las habilidades físicas y motrices de los niños para su desarrollo integral. Los ficheros se han desarrollado de acuerdo con el enfoque de la educación física que se aplica en la escuela primaria y de ahí la importancia de su consulta, manejo y aplicación constante. En su revisión conviene centrar la atención en los planteamientos de intención de los juegos que se presentan en las páginas iniciales, con el fin de relacionar y vincular esos tópicos con los temas del curso, así como con el resto de las asignaturas del semestre. Al aplicar las actividades en forma práctica se sugiere atender las intenciones pedagógicas de los juegos, la forma de organización y el tipo de evaluación que implican. A partir de estos rubros conviene hacer una práctica centrada en los desempeños motrices que incluyen los procesos de percepción, decisión y ejecución del movimiento, evitando realizar sólo procesos de ejercitación.

d) *Análisis de los planes y programas de estudio de la educación básica.* El conocimiento, estudio, manejo y vinculación con los propósitos y contenidos de la educación básica es un referente central en el perfil de egreso de los futuros licenciados en educación física. La revisión de los programas de estudio de educación básica permitirá a los estudiantes normalistas conocer el enfoque pedagógico de las diversas asignaturas y hacer las vinculaciones necesarias entre la actividad desarrollada en la especialidad con los grandes propósitos de la educación mexicana. Este puente permitirá dar mayor sentido y significado a las propuestas educativas que se elaboren.

e) *Práctica vivencial.* Una estrategia importante para la apropiación de conocimientos es la práctica misma de las actividades, de ahí lo valioso de que los estudiantes lleven a cabo diversos juegos que les permitan conocer las diferentes modalidades existentes que se pueden emplear en la educación básica. Las experiencias a partir del cuerpo vivido les ofrecerán una mejor comprensión entre la acción motriz y los procesos intelectuales y afectivos. Detener la actividad, hacer una reflexión colectiva e individual compartirla con el resto del grupo y reiniciarla, será una buena forma de trabajo para analizar los efectos que se consiguen con las diferentes modalidades de juegos. Durante la práctica también es conveniente plantear algunas interrogantes que propicien la reflexión para la realización de los juegos, por ejemplo: ¿cómo inhibe o permite una regla un desempeño motriz fluido?, ¿hasta dónde los límites de una zona de trabajo proyecta determinada acción corporal?, ¿cómo y de qué tipo son las tareas motrices en un juego de invasión? La discusión de estas y otras interrogantes favorecerán en los estudiantes una mejor comprensión de las habilidades didácticas que se espera adquieran, de los recursos idóneos para la práctica con niños y adolescentes, y una reflexión sobre la evaluación de las actividades realizadas, e incluso de las verbalizaciones que ayuden a no generar en ellos sentimientos de incompetencia.

f) *Observación dentro y fuera de las escuelas, formar la mirada pedagógica.* Uno de los aspectos metodológicos importantes en el manejo de los contenidos del curso, está encaminado a formar la mirada pedagógica. Este proceso es un referente esencial para la planificación de las actividades que pueden desarrollarse en una sesión de educación física con niños y jóvenes de educación básica. Este curso es idóneo para que el estudiante desarrolle su sentido de la observación, que le aportará entre otros, elementos para identificar: a qué juegan los niños y adolescentes en sus diferentes niveles de desarrollo, cómo organizan sus actividades, cómo se desarrolla el trabajo

de pares y de pequeños grupos, juegos que son de su agrado al ser divertidos, libres y motivantes. En el siguiente cuadro se anotan algunos tópicos por los cuales se puede dirigir la formación de la mirada.

Saber observar el juego y el interés lúdico

- Lo que significa jugar para el desarrollo sano de los alumnos.
- Como medio de manifestación o expresión de los intereses de los niños y jóvenes.
- Como forma catártica para manejar tensiones personales. Esto brinda información para saber objetivamente si la intención de la actividad se manifiesta en forma inhibida o espontánea.
- Como medio de integración. El trabajo cooperativo y la intercomunicación entre los participantes.
- Como práctica y promoción de valores: cooperación, solidaridad, juego limpio; sobre todo si el profesor se ocupa del intercambio de ideas y análisis antes, durante y al término del juego, además de propiciar la participación de cada alumno.
- La forma de participación y aprendizaje de niños y adolescentes y, en consecuencia, ajustar el tipo de intervención didáctica.
- La función que cumple el juego.
- El tipo de patrones de movimiento que se invierten en determinado tipo de juego.
- Los gustos y aficiones de los niños.
- El tipo de repeticiones sobre la base del patrón de movimiento básico de la actividad.
- Cómo edifica el sentimiento de competencia motriz y cómo se origina el sentimiento de incompetencia.
- El tipo de aptitudes que desarrolla el juego.
- El lenguaje corporal para motivar, expresar entusiasmo y provocar el sentimiento de autoestima.
- El mejoramiento de las conquistas personales de los alumnos, hacerlas evidentes y guiarlos hacia un proceso de mejora.

g) *Elaboración de ficheros de actividades lúdicas.* Durante el curso se organizará un fichero de juegos y sus modalidades. Con la puesta en práctica, la discusión colectiva, el análisis y la orientación del docente, el fichero puede tener apartados y ahí

concentrar los juegos que permitan la construcción de determinadas competencias. Algunas categorías pueden ser las siguientes.

- Juegos individuales y colectivos. Énfasis en el desarrollo de aptitudes:
 - Que repiten la realización de uno o más patrones de movimiento.
 - Que hacen más complejo el desempeño motriz.
 - Que propician la exploración y el descubrimiento.
 - En circuitos de acción motriz de uno o varios patrones.
 - Que suponen relajación.
 - Para concentrar la atención y la respiración.
 - Que impliquen énfasis en las capacidades físicas: velocidad, resistencia, fuerza y flexibilidad.
- Juegos individuales y colectivos. Énfasis en el desarrollo de actitudes.
Que impliquen:
 - La actuación y el pensamiento estratégicos.
 - Actividades cooperativas.
 - Tomar acuerdos y hacer negociaciones.
 - Solución a retos y acertijos.
 - Una organización compleja.
 - Que suponen funciones distintas entre los jugadores.

El conjunto de estas actividades permitirá al estudiante adquirir la capacidad de crear y consolidar sus habilidades didácticas para atender las necesidades de los niños y los adolescentes de educación básica.

Sugerencias de evaluación

La evaluación deberá ser congruente y guiarse mediante criterios que tomen en cuenta los propósitos del curso y el enfoque de las actividades sugeridas para el estudio de los temas.

Por ello, es necesario tener en cuenta que la evaluación permite no sólo identificar los avances y las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, sino también aporta información que el maestro puede aprovechar para tomar decisiones que contribuyan a mejorar sus formas de enseñanza.

Por las características de este curso y los tipos de actividades que se desarrollan, se requiere la realización de prácticas de evaluación diversas, que aporten evidencias de los conocimientos que los estudiantes adquieren, de sus habilidades desarrolladas y de las actitudes y valores que manifiestan hacia el trabajo individual y colectivo.

De acuerdo con lo anterior, en la selección de los instrumentos y procedimientos a emplear se propone considerar las siguientes acciones para realizar la evaluación.

- Participación activa en las prácticas; esto es, el grado y tipo de incorporación de los estudiantes para integrarse a las actividades, la calidad de su participación, actitudes, valores, habilidades físicas y motrices que desarrollan o ponen a prueba, considerando entre estos aspectos:
 - Capacidad de planificación.
 - Participación en las dinámicas, juegos, sesiones y equipos.
 - Diseño de estrategias didácticas.
 - Los recursos que utilizan para la aplicación de las estrategias y su aprovechamiento en relación con los propósitos establecidos.
- Elaboración de reportes sencillos, en los que analicen temas de cada bloque cuyo contenido puede ser: caracterización del juego, clasificaciones y formas de trabajo; mapas, esquemas y redes de conceptos referidos al desarrollo de las aptitudes y actitudes que las actividades lúdicas promueven en los niños y adolescentes; cuadros sobre las finalidades del juego; síntesis de las propuestas de los autores; cuadros comparativos; ficheros donde registren sus investigaciones y propuestas para trabajar el juego en educación básica; periódicos murales, y glosarios propios de la asignatura.
- Observaciones y entrevistas, en las que el alumno evidencie y consolide sus habilidades para la observación y la interacción con maestros, alumnos y padres de familia, buscando indagar en la realidad cotidiana de las aulas las características del juego y sus aportaciones como medio para la enseñanza.
- El desarrollo de competencias didácticas en el diseño y elaboración de propuestas de juego durante el curso.
- Demostrar, a lo largo del curso, el grado de apropiación de los conocimientos teóricos al plantear interrogantes, problemas, retos y soluciones para emplear el juego en educación básica y analizar adecuadamente la acción docente.

Propósitos generales

Al concluir el desarrollo de los temas de este curso y realizar las actividades propuestas, se espera que los alumnos normalistas:

- Conozcan la función y finalidades del juego como un importante medio de aprendizaje en educación física, su significado desde distintos enfoques teóricos y las características que posibilitan la edificación de la competencia motriz y su contribución a la integración de la corporeidad.
- Identifiquen los principales retos que se enfrentan al llevar a la práctica diferentes tipos de juegos (naturales, reglados, modificados, cooperativos, etcétera), vivenciarlos y experimentarlos con el fin de que aprendan a darle sentido a su propia acción, orientarla y regular sus movimientos, así como incentivar y animar la participación de los niños y adolescentes para que se genere en ellos el interés por jugar.
- Desarrollen habilidades didácticas para diseñar, organizar, desarrollar y evaluar distintos tipos de juegos para estructurar la sesión de educación física de acuerdo con el interés, motivación y expectativas de los alumnos de educación básica, e identifiquen sus logros de aprendizaje.

Organización por bloques

Bloque I. El juego y su significado

Propósitos

Mediante el estudio de los temas y la realización de las actividades se espera que los estudiantes:

- Reconozcan desde distintos enfoques y orientaciones pedagógicas las características, finalidades y funciones del juego.
- Destaquen la naturaleza del juego como un elemento inherente a la vida humana.

Temas

1. El juego y sus finalidades
2. El juego y su significado en la vida de los seres humanos.
 - a) Características del juego
3. Perspectiva histórica del juego.
 - a) Enfoques teóricos de diferentes disciplinas
 - Teorías clásicas.
 - Teorías psicológicas.
 - Teorías sociológicas.
 - Teorías psicoanalíticas.
 - Teorías pedagógicas.
 - b) Orientaciones del juego
 - Psicológica.
 - Sociológica.
 - Educación física.

Bibliografía básica

- Huizinga, Johan (1972), "Esencia y significación del juego como fenómeno cultural", en *Homo Ludens*, México, FCE, pp. 11-42. — TEMA 1
- Hetzer, Hildgard (1978), "La importancia vital del juego", en *El juego y los juguetes*, Buenos Aires, Kapelusz, pp. 7-14.
- García López, Antonio *et al.* (2002), "Conceptualización" en *Los juegos en la educación física de los 12 a los 14 años*, Barcelona, INDE, pp. 13-27.
- Trigueros Cervantes, Carmen (2002), "Reflexiones acerca del juego", en *efdeportes.com. Lecturas. Educación física y deportes. Revista digital*, año 8, TEMA 7.
núm. 46, marzo, Buenos Aires (consultado en la página electrónica www.efdeportes.com). A
- Omeñaca Cilla, Raúl y Jesús Ruíz Omeñaca (s/f), "Sobre el juego", en *Juegos cooperativos y educación física*, Barcelona, Paidotribo, pp. 07-17. TEMA 3
- Zapata, Óscar A. (1989), "El juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación maternal y preescolar", en *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*, México, Pax, pp. 23-43. A
CLASICO

Delval, Juan (1994), "El juego", en *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI, pp. 291-308.

TEMA 3

Caillois, Roger (1986), "Clasificación de los juegos", en *Los juegos y los hombres*, México, FCE, pp. 39-79.

SEP (2000), *Fichero de actividades de educación física. Primer ciclo*, México.

— (2000), *Fichero de actividades de educación física. Segundo ciclo*, México.

— (2000), *Fichero de actividades de educación física. Tercer ciclo*, México.

— (2001), "Fichero de actividades de educación física", serie *Nuestros Materiales*, México (videocinta).

Bibliografía complementaria

Skliar, Maro (2000), "Reflexiones en torno al juego", en *efdeportes.com. Lecturas. Educación física y deportes. Revista digital*, año 5, núm. 25, Buenos Aires (consultado en la página electrónica www.efdeportes.com).

Pavía, Víctor (2000), "El modo lúdico y otros ingredientes (para pensar una didáctica del jugar)", en *efdeportes.com. Lecturas. Educación física y deportes. Revista digital*, año 5, núm. 25, Buenos Aires (consultado en la página electrónica www.efdeportes.com).

Trigueros Cervantes, Carmen (2000), "Reflexiones acerca del juego", en *efdeportes.com. Lecturas. Educación física y deportes. Revista digital*, año 8, núm. 46, Buenos Aires (consultado en la página electrónica www.efdeportes.com).

Actividades sugeridas

1. Proponer la realización de una sesión de educación física cuyas secciones estén conformadas por juegos. Precisar los propósitos de la sesión, el nivel educativo al que va dirigida, las adecuaciones que se pueden hacer para cada nivel y motivar en general para lograr la participación de todos los estudiantes.

A manera de sugerencia se presenta el siguiente ejemplo.

EL JUEGO	
MATERIAL: Pelotas y 1 zapato	
FASE	DESCRIPCIÓN
PARTE INICIAL	1. "LA CADENA". Cuatro alumnos, persiguen a los compañeros por el espacio, los alumnos capturados se unen a la cadena, gana la cadena más larga.
PARTE INTERMEDIA	1. "LA CAZA DE LA PALOMA". Dos alumnos se sitúan dentro del círculo, cada uno con una pelota. La mitad de la clase en un extremo de la pista y la otra mitad en el otro extremo. A la señal del profesor, los alumnos atraviesan la pista intercambiando sus puestos y los que están en el círculo, aprovechan para "matar" a alguno lanzándole la pelota; éstos pasan al círculo y los otros que lanzaron la pelota se salvan. 2. "LAS CUATRO ESQUINAS". Cinco grupos de cinco alumnos, cuatro grupos se sitúan, cada uno, en una esquina tomados de las manos; el quinto grupo se coloca en el centro, también con todos los componentes tomados de las manos. A la señal del profesor los grupos de las esquinas cambiarán de posición y el grupo del centro aprovechará para quedarse con una esquina. 3. "EL RESCATE". Un equipo debe capturar a los demás compañeros, éstos corren por todo el espacio; los son atrapados se pegan a la pared tomados de las manos, esperando que algún compañero los toque para liberarlos.
PARTE FINAL	1. "EL ESCONDEZAPATILLAS". Todo el grupo se coloca pegado a la pared con las manos atrás y van pasándose un zapato de unos a otros; un alumno tiene que buscar el zapato para evitar que le den con él en los glúteos, si consigue tenerlo se salvará y el alumno que lo pierde pasa a ocupar su lugar.

Para finalizar la sesión, comentar sus experiencias.

2. Organizados en equipos, solicitar a los estudiantes que respondan, a partir de sus conocimientos previos, a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el juego?
- ¿Para qué se juega?

- ¿Qué beneficios aporta?
- ¿Por qué es importante en la escuela?

Invitar a un equipo a presentar sus respuestas y enriquecerlas con las aportaciones del resto de los equipos.

3. Leer "Esencia y significación del juego como fenómeno cultural", de Johan Huizinga, y "La importancia vital del juego", de Hildegard Hetzer.

Reflexionar respecto a las siguientes cuestiones:

- ¿A qué se debe que el juego sea un fenómeno cultural?
- ¿Por qué el juego es necesidad vital en los seres humanos?
- ¿Cuál es la importancia del juego?

Elaborar una síntesis señalando aspectos relevantes de ambas lecturas.

Presentar sus productos y reflexionar con todo el grupo para generar conclusiones.

Identificar e investigar los términos y conceptos novedosos, con el fin de iniciar la elaboración del glosario de la especialidad.

4. Leer los textos de Antonio García y otros, "Conceptualización," y de Carmen Trigueros, "Reflexiones acerca del juego". Comentar y comparar el contenido de las lecturas con las respuestas aportadas en la actividad 2.

5. Observar a niños que estén realizando una práctica de juegos, con base en los siguientes aspectos:

- Las características del juego.
- El juego en diferentes contextos.
- Contrastar las diferencias y coincidencias entre lo observado y lo que leyeron en los textos de Antonio García y otros y Carmen Trigueros sobre las características del juego en diferentes contextos.
- Elaborar un texto breve donde desarrollen las ideas básicas que han construido en torno al juego, tratando de responder de nuevo a las preguntas planteadas en la actividad 2.

6. Hacer una entrevista con niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, a partir de preguntas como las siguientes.

a qué juegan / qué jugaban
cómo juegan / cómo jugaban
qué juegos les gustan más / qué juegos les gustaban

qué significado tiene el jugar / qué significado tenía jugar para ellos

Por equipos, revisar, analizar y confrontar los resultados obtenidos en las entrevistas y organizarlas en un cuadro que permita ubicar tendencias. Organizar una discusión sobre las respuestas a la encuesta y debatir sobre los siguientes puntos:

- Tipos de juego que se practican.
- Procedimientos del juego.
- Propósitos del juego que se mencionan.
- Momentos de juego.
- Finalidades del juego.

7. En forma individual, leer "Sobre el juego", de Raúl Omeñaca, y analizar los diversos enfoques teóricos que ha tenido el juego respecto a diferentes campos disciplinarios: teorías clásicas, psicológicas, sociológicas y psicoanalíticas.

Elaborar un esquema donde presenten el concepto básico de cada autor acerca del juego, sus finalidades y sus características.

8. Leer "El juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación maternal y preescolar", de Óscar Zapata, resaltando en el cuadro 1 la postura que cada autor tiene del uso psicopedagógico del juego.

Cuadro 1

Método	OSCAR ZAPATA RAÚL OMEÑACA	PROPUESTA Óscar Zapata
Froebel		
Montessori		
Decroly		
Freinet		

Dividir al grupo en equipos y hacer un foro en el que cada equipo exponga las premisas de cada propuesta teórica que exponen Raúl Omeñaca y Óscar Zapata.

- Realizar un intercambio con las orientaciones de ambos autores, destacando los enfoques utilizados en las sesiones de educación física realizadas en nuestro país. Señalar y vincular estos enfoques con los propósitos de la educación básica.

9. Leer y realizar el análisis de las clasificaciones señaladas por Juan Delval en "El juego", y las de Roger Caillois en "Clasificación de juegos".

- Formar tres equipos y revisar los Ficheros de Actividades de Educación Física considerando los siguientes aspectos:
 - ¿De qué tratan los juegos y cuál es la propuesta en cada uno?
 - ¿Cómo están estructurados?
 - ¿Cuál es la clasificación de juegos que se proponen?
 - Observar en grupo la videocinta "Los ficheros de educación física" y por equipos presentar al grupo los hallazgos realizados durante la revisión de los ficheros, comparando y enriqueciendo sus exposiciones con lo que señalan Caillois y Delval.
10. Organizar al grupo de tal manera que se investiguen juegos de acuerdo con las clasificaciones y lo registren junto con su descripción en cuadros como los que se presentan enseguida.

ROGER CAILLOIS			
AGON	ALEA	ILINX	MIMICRY

SOCIOLOGICO

PIAGET		
SIMPLE EJERCICIO	SIMBÓLICO	REGLAS

PSICOLOGIA

FICHEROS DE ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN FÍSICA		
NATURALES	REGLADOS	MODIFICADOS

ORIENTACION
PEDAGOGICA

11. Elaborar un periódico mural en el que resalten los aspectos más importantes de lo revisado durante el primer bloque.

Todas las actividades deberán ser motivo de un análisis y discusión en el contexto de la asignatura, motivados por el docente y colocando en el centro los intereses de los

niños y jóvenes, la necesidad de cubrir los propósitos de la educación básica y el establecimiento del mismo código entre los docentes de una escuela de cualquier nivel educativo.

Bloque II. Jugar para aprender; jugar para desarrollar competencias.

Propósitos

Con el estudio de los contenidos y las actividades que se desarrollen en este bloque se pretende que los estudiantes normalistas:

- Reconozcan la actividad lúdica como medio para favorecer la construcción de las competencias motrices.
- Resalten la relevancia del juego en la integración de la corporeidad de los alumnos.
- Destaquen la importancia del juego en el fomento de hábitos, actitudes y valores que propicien seguridad y salud.
- Subrayen la importancia del juego en los procesos afectivos y de socialización en los alumnos.

Temas

1. La integración de corporeidad y el desarrollo de la competencia motriz, un reto a lograr a través del juego.
 - a) La integración de la corporeidad como tarea central en las sesiones de educación física.
 - b) La edificación de las competencias motrices por mediación del juego.
 - c) El juego como una actividad que promueve la práctica de actividades de expresión y libre manifestación.
 - d) ¿Qué aprenden los niños cuando juegan?
2. Actividades lúdicas: una posibilidad para generar aprendizajes.
 - a) El juego: una actividad que propicia la formación de hábitos, valores y actitudes, así como la construcción de una relación social.
 - b) Las actividades lúdicas, espacio de desarrollo de habilidades perceptivo-motrices a partir de la participación activa, vivenciada y reflexiva de todos los alumnos.
 - c) La práctica del juego como una actividad que promueve beneficios saludables.

- d) Reconocer a la práctica lúdica como alternativa propiciadora de aprendizajes en los procesos escolarizados y valorarla como una actividad que permite el desarrollo de la personalidad de los sujetos.

Bibliografía básica

- 2º Bloque 1 Grasso, Alicia (2001), "El cuerpo en la enseñanza de la educación física", en *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Educación física), pp. 13-27.
- 1 Portela Guarín, Henry (2002), "Cómo problematizar la Educación Física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad", en *efdeportes.com. Lecturas. Educación física y deportes. Revista digital*, año 8, núm. 48, mayo, Buenos Aires (consultado en la página electrónica www.efdeportes.com).
- 1 -- (2001), "Paradigmas del cuerpo en la educación física", en *efdeportes.com. Lecturas. Educación física y deportes. Revista digital*, año 7, núm. 42, noviembre, Buenos Aires (consultado en la página electrónica www.efdeportes.com).
- 1 Ruiz Pérez, Luis M. (1995), "Educación física y desarrollo de la competencia motriz", en *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*, Madrid, Gymnos, pp. 15-20.
- 1 Navarro Adelantado, Vicente (1993), "Aprender a jugar y aprender jugando", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, vol. II, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 661-701.
- 2 Maudire, Paulette (1988), "El juego" y "Los apoyos del juego", en *Los exilios de la infancia*, Barcelona, Paidotribo, pp. 111-123 y 125-132.
- 2 Navarro Adelantado, Vicente (2002), "Juego motor y su didáctica", en *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*, Barcelona, INDE, pp. 229-294.
- 2 Penchansky de Bosch, Lidia (1999), "El juego en la acción educativa del nivel inicial. Fundamentos", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, núm. 8, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 2-17.
- 2 Morales Ascencio, Helí (1995), "La infancia, el tiempo y el exilio", en *Antología La atención del niño preescolar*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 113-119.
- 2 Fernández, Alicia (1995), "Aprender es casi tan lindo como jugar", en *Revista de la escuela y del maestro*, año II, núm. 6, julio-agosto, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 55-57.

Sardou, María Clotilde y Pablo Carlos Ziperovich, (1999), "Empezando a jugar...", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, núm. 8, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 46-61.

Cañeque, Hilda *et al.* (1999), "El juego es vida", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, núm. 8, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 50-45.

SEP (1998), "¿Qué aprenden los niños en educación física?", videocinta núm. 1 de la serie *Videos didácticos de educación física, Barra de verano 1998*, México.

—(2000), *Fichero de actividades de educación física. Primer ciclo*, México.

—(2000), *Fichero de actividades de educación física. Segundo ciclo*, México.

—(2000), *Fichero de actividades de educación física. Tercer ciclo*, México.

Bibliografía complementaria

TEMA 1
BLOQUE II Zaparozhanova, L. P. y L. Latyshkevich (s/f), "Juegos activos en la escuela", en *Juegos Activos Educación primaria y educación secundaria obligatoria*, Barcelona, Paidotribo, pp. 45-59.

Lleixá Arribas, Teresa (2000), "Los juegos", en *La educación física de 3 a 8 años*, Barcelona, Paidotribo, pp. 183-204.

Aquino Casal, Francisco (1996), "El juego (teoría)", en *Para no aburrir al niño. Las formas jugadas y juegos para la etapa preoperatorio*, México, Trillas, pp. 111-120.

Zapata, Óscar (1995), "Encuadre metodológico del trabajo", en *Aprender jugando en la escuela primaria. Didáctica de la psicología*, México, Pax, pp. 53-77.

Actividades Sugeridas

1. Leer individualmente uno de los siguientes artículos: "El cuerpo en la enseñanza de la educación física", de Alicia Grasso, y "Cómo problematizar la Educación Física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad" y "Paradigmas del cuerpo en la educación física", de Henry Portela.

- Por equipos, de acuerdo con la lectura elegida, discutir en torno a las ideas básicas expresadas por los autores y preparar materiales para presentar el contenido ante el grupo.

2. Revisar el video "Que aprenden los niños en educación física", considerando el análisis de los siguientes aspectos:

- El comportamiento motriz del niño en una sesión de educación física.
- Las características del juego como medio pedagógico para lograr un propósito.

resumen, que puede estar a cargo de uno de los entrevistadores, de un miembro especialmente designado de antemano, o del organizador de la reunión.

6. Indagar en forma individual en la biblioteca y proponer ejemplos para desarrollar en el grupo técnicas para vivenciar el juego simbólico o dramático. Se sugiere utilizar como estrategias de vivencia lúdica las técnicas utilizadas en campamentos y excursiones tales como *sketch en off*, chisteatro, sociodrama, radioteatro, cuentacuentos, guñol y teatro de sombras.

- Elaborar conclusiones y distinguir aquellas actividades que pueden pertenecer al fichero de juegos y actividades lúdicas, sugerido en las orientaciones didácticas al inicio del programa.

7. Realizar una lectura comentada de "Juego motor y su didáctica", de Vicente Navarro, y "El juego en la acción educativa del nivel inicial", de Lidia Penchansky.

- Favorecer la expresión de opiniones y comentarios acerca de las ideas y los conceptos leídos.
- Al terminar la lectura realizar una síntesis.

8. Representar gráficamente un juego, con el propósito de rescatar alguna de las formas lúdicas vivenciadas en las sesiones anteriores. Dentro del esquema se deberán señalar los conceptos de difícil comprensión para incluirlos al glosario de la especialidad.

9. Leer "La infancia, el tiempo y el exilio", de Helí Morales, y llevar a cabo un simposio con la finalidad de rescatar las ideas centrales desarrolladas en la lectura.

- Un grupo de alumnos funge como especialistas y exponen distintas opiniones en torno a un aspecto temático relacionado con la lectura. Se expresan distintos puntos de vista que se complementan entre sí. El docente tendrá al papel de moderador quien encuadrará el tema señalando su importancia y explicará el sistema de trabajo moderando la duración de las intervenciones.
- Sintetizan las exposiciones y abren el diálogo grupal.

10. Desarrollar en forma práctica algunas formas jugadas, cantos y rondas. A partir de su realización y vivencias, analizar:

- La práctica lúdica como alternativa que propicia aprendizajes en los procesos escolarizados.
- Ventajas de su aplicación en el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

- Importancia de estas modalidades de juego como medio para desarrollar aprendizajes.

11. Realizar la lectura del texto de Alicia Fernández, "Aprender es casi tan lindo como jugar", y subrayar las ideas principales. Reflexionar con el resto del grupo sobre:

- La importancia de la motivación en el aprendizaje.
- El vínculo establecido entre juego y aprendizaje.
- La elección de tareas adecuadas a las posibilidades de los alumnos.

12. Investigar, proponer y dirigir juegos aplicables a nivel preescolar, primaria y secundaria, relacionándolos directamente con los aspectos temáticos abordados durante este bloque.

13. Leer "Empezando a jugar", de María Clotilde Sardou y Pablo Carlos Ziperovich, para después elaborar un mapa conceptual con las ideas centrales de los autores.

- Dedicar una sesión a la práctica de juegos tradicionales como balero, avión, stop, tacón, yo-yo, canicas, matatena, rayuela, quemados, entre otros.

14. Analizar el texto "El juego es vida", de Hilda Cañequé.

- Plantear una serie de afirmaciones para que los alumnos reflexionen en silencio y, en forma individual, expresen su acuerdo o desacuerdo con dichos planteamientos. Posteriormente dividir al grupo en equipos cuya tarea será decidir por consenso si están de acuerdo con cada una de las afirmaciones, no por mayoría de votos, sino a través de la fundamentación y argumentación personal.
- Realizar un plenario para que cada uno de los equipos presente sus conclusiones intentando llegar a un consenso grupal. El profesor puede dar a conocer su opinión personal, así como indicar al grupo lo que considera correcto y los puntos que deberán profundizarse, aclarar dudas y complementar el tema.

15. Elaborar un ensayo con el título: "La importancia del juego para el desarrollo de competencias y construcción de aprendizajes".

Bloque III. El juego y su vínculo con las tareas educativas

Propósitos

Con el estudio de los contenidos y las actividades que se desarrollen en este bloque se pretende que los estudiantes normalistas:

- Conozcan y analicen diversos modelos metodológicos para el diseño, preparación y dirección de juegos en el contexto de la educación básica.
- Adquieran y desarrollen habilidades para organizar y conducir la práctica de juegos en la sesión de educación física.
- Revisen diversas propuestas de juegos a desarrollar en el marco de la sesión de educación física en el nivel básico.

Temas

1. El juego como elemento educativo.
 - a) Aportaciones pedagógicas del juego en la educación básica.
 - b) Los aprendizajes que se promueven a través del juego.
2. El juego en la sesión de educación física.
 - a) La práctica de juegos en la sesión de educación física: una invitación a la expresión motora y la manifestación afectiva individual y grupal.
 - b) Diversas formas de jugar, variadas formas de enseñar, diferentes maneras de aprender.
 - c) Revisión, diseño y aplicación de diferentes manifestaciones lúdicas.
 - d) El juego y su uso en los diferentes niveles de educación básica.
 - e) La evaluación de los desempeños de los niños y adolescentes durante la práctica de los juegos.

Bibliografía básica

- 1 Brito Soto, Luis F. (1996), "Una hojeada a lo didáctico", en *Educación física y recreación. Juegos y prácticas para alcanzar un desarrollo físico óptimo*, 2ª ed., México, Edamex, pp. 15-28.

- 1 Sarle, Patricia (2001), "Yo juego, tú juegas, ellos juegan... ¿Qué es jugar?", en *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 41-53.
- 1 Méndez Giménez, Antonio y Carlos Méndez Giménez (2000), "Introducción", en *Los juegos en el currículum de la educación física. Más de 1000 juegos para el desarrollo motor*, 4ª ed., Barcelona, Paidotribo, pp. 13-26.
- 2 Zaparozhanova, L. P. y L. Latyshkevich (s/f), "Exigencias para la organización y realización de los juegos activos", en *Juegos activos. Educación primaria y educación secundaria obligatoria*, 2ª ed., Barcelona, Paidotribo, pp. 23-59.
- 2 Navarro Adelantado, Vicente (2002), "Juego motor y evaluación", "El diseño de juegos motores" y "Método y juego motor", en *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*, INDE, Barcelona, pp. 257-292, 295-357 y 361-378.
- SEP (2000), *Fichero de actividades de educación física. Primer ciclo*, México.
- (2000), *Fichero de actividades de educación física. Segundo ciclo*, México.
- (2000), *Fichero de actividades de educación física. Tercer ciclo*, México.

Bibliografía complementaria

- Brito Soto, Luis F. (1996), *Educación física y recreación. Juegos y prácticas para alcanzar un desarrollo físico óptimo*, 2ª ed., México, Edamex.
- Pineda Chacón, José (1997), *Fichero de juegos I. El cuerpo: Imagen y percepción*, Sevilla, Wanceulen.
- Campo, Juan José et al. (2002), *Juegos sensoriales, de equilibrio y esquema corporal*, Barcelona, INDE.

Actividades sugeridas

1. Leer "Una hojeada a lo didáctico", de Luis Brito, y analizar en grupo, para luego responder a las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo asimilan los niños las situaciones nuevas a diferencia de las ya conocidas?
 - ¿Cómo logran los niños aprender a reconocer sus posibilidades y limitaciones?
2. Leer el texto de Patricia Sarle, "Yo juego, tú juegas, ellos juegan... ¿Qué es jugar", y debatir acerca de las concepciones sobre el juego planteadas por la autora.
 - Comentar en equipos de tres el papel que desempeña la acción en el juego.
 - Reflexionar, en forma individual, sobre cómo se puede intervenir a través del juego en el proceso de aprendizajes significativos.

- Formados por equipos de cuatro personas, determinar cómo se da la creación de la situación imaginaria y comentar sobre la utilidad que da este conocimiento en la práctica profesional.
 - Analizar detenidamente la lectura e identificar términos para incluir en el glosario particular de esta asignatura, indicando asimismo la importancia de los términos elegidos para su práctica profesional.
 - De manera individual reflexionar sobre qué aspectos del juego se deben observar para conocer a la persona totalmente y no sólo identificar las habilidades del niño.
3. En equipos, reunir los diferentes juegos que han realizado a través del curso en esta asignatura para la elaboración de un fichero de juegos, organizando sus fichas de acuerdo con las orientaciones que Antonio y Carlos Méndez presentan en el texto "Introducción", e identificando los siguientes aspectos:
- Nombre del juego.
 - Tipo de juego.
 - Esquema gráfico.
 - Nivel motriz requerido.
 - Número de participantes.
 - Material necesario.
 - Desarrollo del juego.
 - Efectos del juego.
 - Variantes.
- Estructurar los juegos que reunieron a partir de los aspectos identificados en la lectura, escoger alguno de ellos para presentarlo al grupo.
 - Redactar de forma individual algunas orientaciones didácticas que sean útiles para el diseño de juegos; éstas se pueden guiar por las siguientes cuestiones:
 - ¿Cómo canalizar el interés lúdico de niños y adolescentes?
 - ¿Qué hacer para que el juego dirigido no pierda los valores del juego espontáneo?
 - Criterios que deben guiar la selección de juegos.
 - ¿Cuáles son las funciones del educador físico para dirigir los juegos en las sesiones de educación física?
 - ¿Qué aspectos deben tomarse en cuenta para propiciar, durante la práctica de juego, la igualdad de experiencias entre niños y niñas?

- Identificar los términos o conceptos más relevantes para incluirlos en el glosario.
4. Diseñar un juego a partir de las características de alguno de los grados y nivel donde realizarán su próxima visita de Observación del Proceso Escolar, con el propósito de aplicarlo con ellos e iniciarse en la práctica docente de la especialidad.
- Elaborar una serie de rasgos a observar del desempeño de los niños durante su participación en los juegos.
 - En plenaria, discutir los logros y dificultades de la experiencia enfrentados con los niños o adolescentes en la escuela al realizar una actividad, y reflexionar sobre qué orientaciones teóricas fueron de mayor utilidad y qué elementos fallaron en el desarrollo del juego.
5. Realizar el juego de Los 10 pases de tal manera que todos participen de forma directa o realizando las observaciones (descripción del juego en el *Fichero de Actividades. Educación Física. Segundo Ciclo*).
- El docente seleccionará a cinco estudiantes a quienes explicará la actividad a realizar y sobre la función que desempeñarán observando.
6. A partir de la realización de un juego, describir en una ficha: las circulaciones que realiza el balón entre los jugadores, si algunos lo tocan más a menudo, otros menos o si alguien nunca. Son varias las razones que pueden motivar estos hechos, por ejemplo, unas tal vez tengan su origen en cuestiones físicas (habilidad, destreza...), pero otras suelen estar vinculadas a las afinidades o rechazos que existen afectivamente entre los jugadores.

El siguiente gráfico puede servirnos para clarificar lo que sucede:

JUGADORES	A	B	C	D	E	F	G	H
Primer pase			X					
Segundo pase	X							
Tercer pase								X
Cuarto pase			X					
Quinto pase	X							
Número de contactos	2	0	2	0	1	0	0	1

Al realizar varias veces esta observación, se puede obtener una valiosa información sobre:

- La comunicación de los alumnos.
- Los subgrupos existentes.

- Los jugadores rechazados.
- La evolución del rol y la relación de unos y otros.

El profesor puede extraer aplicaciones concernientes a la composición de los grupos, modificación de las reglas, elección de juegos, etcétera. Con la intención de integrar y posibilitar la participación de todos los alumnos, el profesor debe evitar tanto el constante aislamiento de los rechazados, como el excesivo protagonismo de los líderes.

- ~~Realizar~~ el juego Los 10 pases, organizados de tal manera que todos ~~participen~~ de manera directa o realizando las observaciones (descripción del ~~juego en~~ el *Fichero de actividades. Educación Física. segundo ciclo*).
- Analizar los resultados obtenidos.

7. Para reforzar la información que se señala en "Introducción", de Antonio y Carlos Méndez, realizar la lectura de Zaparozhanova y Latyshkevich, "Exigencias para la organización y realización de los juegos activos", organizados por equipos exponer cada una de las siguientes orientaciones necesarias para la aplicación de los juegos con los alumnos:

- Objetivos principales del director del juego.
- Preparación del dirigente para el juego.
- Organización de los jugadores.
- La explicación del juego.
- La dirección del proceso del juego.

8. Diseñar en el grupo tres juegos que correspondan a cada uno de los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

- Seleccionar y desarrollar uno con sus compañeros de grupo, con el fin de que aborden cada una de las orientaciones expuestas. Cada integrante podrá aportar sus conocimientos para el desarrollo exitoso del juego, y atenderán cada aspecto señalado en su exposición para que sean considerados en la práctica, además de tomar en cuenta los siguientes puntos:
 - Estudio de los contenidos y reglas del juego.
 - Vigilar el cumplimiento de las reglas.
 - Dirigir, vigilar y ayudar en las acciones.
 - Servir de ejemplo.
 - Participar con los jugadores.
 - Animar el interés de los jugadores.
 - Procurar contacto afectuoso con los niños.

- Expresar lenguaje correcto y claro.
- Planificar la sucesión de los juegos.

9. Dividir al grupo en tres equipos, cada uno tendrá asignada una sesión de trabajo para preescolar, primaria o secundaria, y diseñará dos juegos para el nivel correspondiente.

- Llevar a la práctica los juegos con sus compañeros, determinando la función o rol que desempeñará cada uno de los integrantes del equipo. Al concluir la práctica, los equipos expondrán los pormenores y justificarán ante el grupo:
 - ¿Por qué estos juegos? (señalar las características que lo hacen adecuado para el nivel).
 - El objetivo de cada uno de estos juegos.
 - Las posibilidades de aprendizaje al llevar a cabo estos juegos con los alumnos.
 - Los elementos a identificar para una posible evaluación.
 - ¿Cuáles estrategias emplearon para el desarrollo exitoso del juego?
 - Dar a conocer, de manera individual y cada uno de los integrantes del equipo, las competencias didácticas logradas con este trabajo.

10. Reflexionar sobre los conocimientos que se han adquirido en el desarrollo de esta asignatura. Es indispensable que el futuro docente conozca y sepa apreciar las acciones y comportamientos propios y ajenos, el aumentar el nivel de conciencia y actividad de los niños partiendo de los juegos simples a los complejos y de los conocidos a los desconocidos y acrecentar así el interés por la actividad, llevando a la práctica juegos en correlación con el nivel de desarrollo y fuerza de los jugadores, con el fin de despertar la curiosidad, el deseo de participar y fomentar que cada alumno se muestre competente.

11. Como actividad final del curso, realizar una mesa redonda con el tema: "Las aportaciones del juego a la educación física y las habilidades que el docente requiere desarrollar para su aplicación con niños y adolescentes de educación básica"; donde expongan qué entienden por juego y qué preparación necesitan para aplicarlo como medio para la edificación de la competencia motriz, integración de la corporeidad y gestión de aprendizajes.

Bloque I

El juego y su significado

1. Esencia y significación del juego como fenómeno cultural

Huizinga, Johan (1972), "Esencia y significación del juego como fenómeno cultural", en *Homo Ludens*, México, FCE, pp. 11-42.

El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar. Con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto del juego. Los animales juegan, lo mismo que los hombres. Todos los rasgos fundamentales del juego se hallan presentes en el de los animales. Basta con ver jugar a unos perritos para percibir todos esos rasgos. Parecen invitarse mutuamente con una especie de actitudes y gestos ceremoniosos. Cumplen con la regla de que no hay que morder la oreja al compañero. Aparentan como si estuvieran terriblemente enfadados. Y, lo más importante, parecen gozar muchísimo con todo esto. Pues bien, este juego retozón de los perritos constituye una de las formas más simples del juego entre animales. Existen grados más altos y más desarrollados: auténticas competiciones y bellas demostraciones ante espectadores.

Podemos ya señalar un punto muy importante: el juego, en sus formas más sencillas y dentro de la vida animal, es ya algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada de modo puramente fisiológico. El juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. En el juego "entra en juego" algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo. Si designamos al principio activo que compone la esencia del juego "espíritu", habremos dicho demasiado, pero si le llamamos "instinto", demasiado poco. Piénsese lo que se quiera, el caso es que por el hecho de albergar el juego un sentido se revela en él, en su esencia, la presencia de un elemento inmaterial.

La psicología y la fisiología se esfuerzan por observar, describir y explicar el juego de los animales, de los niños y de los adultos. Tratan de determinar la naturaleza y la significación del juego para asignarle su lugar en el plan de la vida. De una manera general, sin contradicción alguna, se suele tomar como punto de partida de cualquier investigación científica que el juego posee una considerable importancia, que cumple una finalidad, si no necesaria, por lo menos útil. Los numerosos intentos para determinar esta función biológica del juego son muy divergentes. Se ha creído poder definir el origen y la base del juego como la descarga de un exceso de energía vital. Según otros, el ser vivo obedece, cuando juega, a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá más adelante o, finalmente, le sirve como un ejercicio para adquirir dominio de sí mismo. Otros, todavía, buscan su principio en la necesidad congénita de poder algo o de efectuar algo, o también en el deseo de dominar o de entrar en competencia con otros. Hay todavía quienes lo consideran como una descarga inocente de impulsos dañinos, como compensación necesaria de un impulso dinámico orientado dema-

siado unilateralmente o como satisfacción de los deseos que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad, lo tienen que ser mediante ficción y, de este modo, sirve para el mantenimiento del sentimiento de la personalidad¹.

Todas estas explicaciones tienen de común el supuesto previo de que el juego se ejercita por algún otro móvil, que sirve a alguna finalidad biológica. Se preguntan por qué y para qué se juega. Las respuestas que dan en modo alguno se excluyen. Se podrían aceptar muy bien, unas junto a otras, todas las explicaciones que hemos enumerado, sin caer por ello en una penosa confusión conceptual. Pero de esto se deduce que no son sino explicaciones parciales, porque, de ser una de ellas la decisiva, excluiría a las restantes o las asumiría en una unidad superior. La mayoría de las explicaciones sólo accesoriamente se ocupan de la cuestión de qué y cómo sea el juego en sí mismo y qué significa para el que juega. Abordan el fenómeno del juego con los métodos de mensura de la ciencia experimental, sin dedicar antes su atención a la peculiaridad del juego, profundamente enraizada en lo estético. Por lo general, no se describe la cualidad primaria "juego". Frente a todas estas explicaciones podemos adelantar una pregunta: Muy bien, pero ¿dónde está el "chiste" del juego? ¿Por qué hace gorgoritos de gusto el bebé? ¿Por qué se entrega el jugador a su pasión? ¿Por qué la lucha fanatiza a la muchedumbre? Ningún análisis biológico explica la intensidad del juego y, precisamente, en esta intensidad, en esta capacidad suya de hacer perder la cabeza, radica su esencia, lo primordial. La razón lógica parece darnos a entender que la naturaleza bien podía haber cumplido con todas estas funciones útiles, como descarga de energía excedente, relajamiento tras la tensión, preparación para las faenas de la vida y compensación por lo no verificable, siguiendo un camino de ejercicios y reacciones puramente mecánicos. Pero el caso es que nos ofrece el juego con toda su tensión, con su alegría y su broma.

Este último elemento, la "broma" del juego, resiste a todo análisis, a toda interpretación lógica. El vocablo holandés *aardigheid* es, en este aspecto, muy característico.

Se deriva de *aard*, que significa a la vez especie y también esencia, ofreciendo así testimonio de que el asunto no se puede llevar más lejos. Esta imposibilidad de derivación se expresa de manera excelente, para nuestro moderno sentimiento del lenguaje, en la palabra inglesa *fun*, bastante nueva en su significación corriente. En francés, cosa sorprendente, no tenemos equivalente de este concepto. Y, sin embargo, es éste el que determina la esencia del juego. En el juego nos encontramos con una categoría vital absolutamente primaria, patente sin más para cada quien como una totalidad que, seguramente, merece este nombre mejor que ninguna otra. Tendremos, pues, que esforzarnos en considerar el juego en su totalidad y valorarlo así.

La realidad "juego" abarca, como todos pueden darse cuenta, el mundo animal y el mundo humano. Por lo tanto, no puede basarse en ninguna conexión de tipo racional, porque el hecho de fundarse en la razón lo limitaría al mundo de los hombres. La presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo. Todo ser pensante puede imaginarse la realidad del juego, el jugar, como algo independiente, peculiar, aunque su lenguaje no disponga para designarlo de ningún vocablo general. No es posible ignorar el juego. Casi todo lo abstracto se puede negar: derecho, belleza, verdad, bondad, espíritu, Dios. Lo serio se puede negar; el juego, no.

Pero, quiérase o no, al conocer el juego se conoce el espíritu. Porque el juego, cualquiera que sea su naturaleza, en modo alguno es materia. Ya en el mundo animal rompe las barreras de lo físicamente existente. Considerado desde el punto de vista de un mundo determinado por puras acciones de fuerza, es, en el pleno sentido de la palabra, algo *superabundans*, algo superfluo. Sólo la irrupción del espíritu, que cancela la determinabilidad absoluta, hace posible la existencia del juego, lo hace pensable y comprensible. La existencia del juego corrobora constantemente, y en el sentido más alto, el carácter supralógico de nuestra situación en el cosmos. Los animales pueden jugar y son, por lo tanto, algo más que cosas mecánicas. Nosotros jugamos y sabemos

que jugamos; somos, por tanto, algo más que meros seres de razón, puesto que el juego es irracional.

Quien dirige su mirada a la función ejercida por el juego, no tal como se manifiesta en la vida animal y en la infantil, sino en la cultura, está autorizado a buscar el concepto del juego allí mismo donde la biología y la psicología acaban su tarea. Tropezaba con el juego en la cultura como magnitud dada de antemano, que existe previamente a la cultura, y que la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción. Siempre tropezará con el juego como cualidad determinada de la acción, que se diferencia de la vida "corriente". Dejemos, por el momento, la cuestión de hasta qué grado el análisis científico puede ser capaz de reducir esta cualidad a factores cuantitativos. Lo que nos interesa, es, precisamente, esa cualidad, tal como se presenta en su peculiaridad como forma de la vida que denominamos juego. Su objeto es, pues, el juego como una forma de actividad, como una forma plena de sentido y como función social. No busca los impulsos naturales que condicionarían, de una manera general, el jugar, sino que considera el juego, en sus múltiples formas concretas, como una estructura social. Se empeña en comprender el juego en su significación primaria, tal como la siente el mismo jugador. Y si encuentra que descansa en una manipulación de determinadas formas, en cierta figuración de la realidad mediante su trasmutación en formas de vida animada, en ese caso tratará de comprender, ante todo, el valor y la significación de estas formas y de aquella figuración. Tratará de observar la acción que ejercen en el juego mismo y de comprenderlo así como un factor de la vida cultural.

Las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego. Tomemos, por ejemplo, el lenguaje, este primero y supremo instrumento que el hombre construye para comunicar, enseñar, mandar; por el que distingue, determina, constata; en una palabra, nombra; es decir, levanta las cosas a los dominios del espíritu. Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constante-

mente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras. Así, la humanidad se crea constantemente su expresión de la existencia, un segundo mundo inventado, junto al mundo de la naturaleza. En el mito encontramos también una figuración de la existencia, sólo que más trabajada que la palabra aislada. Mediante el mito, el hombre primitivo trata de explicar lo terreno y, mediante él, funde las cosas en lo divino. En cada una de esas caprichosas fantasías con que el mito reviste lo existente juega un espíritu inventivo, al borde de la seriedad y de la broma. Fijémonos también en el culto: la comunidad primitiva realiza sus prácticas sagradas, que le sirven para asegurar la salud del mundo, sus consagraciones, sus sacrificios y sus misterios, en un puro juego, en el sentido más verdadero del vocablo.

Ahora bien, en el mito y en el culto es donde tienen su origen las grandes fuerzas impulsivas de la vida cultural: derecho y orden, tráfico, ganancia, artesanía y arte, poesía, erudición y ciencia. Todo esto hunde así sus raíces en el terreno de la actividad lúdica.

El objeto de esta investigación consiste en hacer ver que el empeñarse en considerar la cultura *sub specie ludi* significa algo más que un alarde retórico. La idea no es del todo nueva. Fue ya muy general y aceptada en el siglo XVII, cuando surgió el gran teatro secular. En la pléyade brillante que va de Shakespeare a Racine, pasando por Calderón, el drama dominó el arte poético de la época. Uno tras otro, los poetas compararon al mundo con un escenario donde cada un desempeña o juega su papel. Parece reconocerse así, sin ambages, el carácter lúdico de la vida cultural. Pero si examinamos con mayor atención esta comparación habitual de la vida con una pieza teatral, nos daremos cuenta de que, concebida sobre bases platónicas, su tendencia es casi exclusivamente moral. Era una nueva variación del viejo tema de la vanidad, un lamento sobre la liviandad de todo lo terreno y nada más. En esta comparación no se reconocía o no se expresaba que el juego y la cultura se hallan, en efecto, implicados el uno en el otro. Ahora se

trata de mostrar que el juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura.

En nuestra conciencia el juego se opone a lo serio. Esta oposición permanece, al pronto, tan inderivable como el mismo concepto de juego. Pero mirada más al pormenor, esta oposición no se presenta ni unívoca ni fija. Podemos decir: el juego es lo no serio. Pero, prescindiendo de que esta proposición nada dice acerca de las propiedades positivas del juego, es muy fácil rebatirla. En cuanto, en lugar de decir "el juego es lo no serio" decimos "el juego no es cosa seria", ya la oposición no nos sirve de mucho, porque el juego puede ser muy bien algo serio. Además, nos encontramos con diversas categorías fundamentales de la vida que se comprenden igualmente dentro del concepto de lo no serio y que no corresponden, sin embargo, al concepto de juego. La risa se halla en cierta oposición con la seriedad, pero en modo alguno hay que vincularla necesariamente al juego. Los niños, los jugadores de fútbol y los de ajedrez, juegan con la más profunda seriedad y no sienten la menor inclinación a reír. Es notable que la mecánica puramente fisiológica del reír sea algo exclusivo del hombre, mientras que comparte con el animal la función, llena de sentido, del juego. El aristotélico *animal ridens* caracteriza al hombre por oposición al animal todavía mejor que el *homo sapiens*.

Lo que decimos de la risa vale también de lo cómico. Lo cómico cae asimismo bajo el concepto de lo no serio y, en cierto modo, se halla vinculado a la risa, puesto que la excita. Pero su conexión con el juego es de naturaleza secundaria. En sí, el juego no es cómico ni para el jugador ni para el espectador. Los animales jóvenes y los niños pequeños son, en ocasiones, cómicos cuando juegan; pero ya los perros mayores, que se persiguen uno a otro, no lo son o apenas. Cuando encontramos cómica una farsa o una comedia no se debe a la acción lúdica que encierran, sino a su contenido intelectual. Sólo en un sentido amplio po-

demus denominar juego a la mímica cómica, que provoca a risa, de un payaso.

Lo cómico guarda estrecha relación con lo necio. Pero el juego no es necio. Está más allá de toda oposición entre sensatez y necedad. Sin embargo, también el concepto de necedad ha servido para expresar la gran diferencia de los estados de ánimo. En el habla de la Edad Media tardía la pareja de palabras *folie et sens* coincide bastante bien con nuestra distinción juego-seriedad.

Todas las expresiones del grupo conceptual, cuya conexión sólo vagamente se capta, y al que pertenecen las de juego, risa, diversión, broma, lo cómico y lo necio, tienen de común el carácter inmediato, no derivable, de su concepto, carácter que ya adscribimos al juego. Su *ratio* reside en una capa especialmente profunda de nuestro ser espiritual.

Cuanto más nos empeñamos en perfilar la forma lúdica de la vida con respecto a otras, en apariencia emparentadas con ella, más se pone de relieve su profunda independencia. Todavía podemos avanzar en esta separación del juego de la esfera de las grandes antítesis categóricas. El juego está fuera de la disyunción, sensatez y necedad; pero fuera también del contraste verdad y falsedad, bondad y maldad. Aunque el jugar es actividad espiritual, no es, por sí, una función moral, ni se dan en él virtud o pecado.

Si, por lo tanto, no podemos hacer coincidir, sin más, el juego con lo verdadero ni tampoco con lo bueno. ¿caerá, acaso, en el dominio estético? Aquí nuestro juicio comienza a vacilar. La cualidad de "ser bello" no es inherente al juego como tal, pero éste propende a hacerse acompañar de toda clase de elementos de belleza. Ya en las formas más primitivas del juego se engarzan, desde un principio, la alegría y la gracia. La belleza del cuerpo humano en movimiento encuentra su expresión más bella en el juego. En sus formas más desarrolladas éste se halla impregnado de ritmo y armonía, que son los dones más nobles de la facultad de percepción estética con que el hombre está agraciado. Múltiples y estrechos vínculos enlazan el juego a la belleza.

Quedamos, pues, que con el juego tenemos una función del ser vivo que no es posible determinar por completo ni lógica ni biológicamente. El concepto "juego" permanece siempre, de extraña manera, aparte de todas las demás formas mentales en que podemos expresar la estructura de la vida espiritual y de la vida social. Así, pues, tendremos que limitarnos por ahora a describir las características principales del juego.

Tenemos la ventaja de que nuestro tema, que no es otro que determinar la conexión entre juego y cultura, nos permite no atender a todas las formas existentes de juego. Nos podemos limitar, en lo principal, a los juegos de índole social. Podemos designarlos, si queremos, como las formas superiores de juego. Son más fáciles de describir que los juegos primarios de los niños y de los animales jóvenes, porque, por su estructura, están más desarrollados y articulados y llevan consigo rasgos característicos más diversos y destacados, mientras que en la definición del juego primitivo tropezamos, casi inmediatamente, con la cualidad inderivable de lo lúdico, que, a nuestro entender, se resiste a todo análisis. Tendremos que ocuparnos, pues, de competiciones y carreras, de exhibiciones y representaciones, de danzas y música, de mascaradas y torneos. Entre las características que podemos discriminar algunas harán relación al juego en general, otras, en especial, al juego social.

Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego. Ya este carácter de libertad destaca al juego del cauce de los procesos naturales. Se les adhiere y adapta como un hermoso vestido. Naturalmente que en este caso habrá de entenderse la libertad en un amplio sentido, que no afecta para nada al problema del determinismo. Se dirá: tal libertad no existe en el animal joven ni en el niño; tienen que jugar porque se lo ordena su instinto y porque el juego sirve para el desarrollo de sus capacidades corporales y selectivas. Pero al introducir el concepto instinto no hacemos sino parapatarnos tras una *x* y, si colocamos en ella la supuesta utilidad del juego,

cometemos una petición de principio. El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad.

De cualquier modo que sea, el juego es para el hombre adulto una función que puede abandonar en cualquier momento. Es algo superfluo. Sólo en esta medida nos acucia la necesidad de él, que surge del placer que con él experimentamos. En cualquier momento puede suspenderse o cesar por completo el juego. No se realiza en virtud de una necesidad física y mucho menos de un deber moral. No es una tarea. Se juega en tiempo de ocio, sólo secundariamente, al convertirse en función cultural, veremos los conceptos de deber y tarea vinculados al juego.

Con esto tenemos ya una primera característica principal del juego: es libre, es libertad. Con ella se relaciona directamente una segunda.

El juego no es la vida "corriente" o la vida "propriadamente dicha". Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia. Y el infante sabe que hace "como si...", que todo es "pura broma". El siguiente caso, que me refirió el padre de un niño, ilustra con especial claridad cuán profunda es la conciencia de esto en el niño. Encuentra a su hijo de cuatro años sentado en la primera silla de una fila de ellas, jugando "al tren". Acaricia al nene, pero éste le dice: "Papá, no debes besar a la locomotora, porque, si lo hacen, piensan los coches que no es de verdad." En este "como si" del juego reside una conciencia de inferioridad, un sentimiento de broma opuesto a lo que va en serio, que parece ser algo primario. Ya llamamos la atención acerca del hecho de que la conciencia de estar jugando en modo alguno excluye que el mero juego se practique con la mayor seriedad y hasta con una entrega que desemboca en el entusiasmo y que, momentáneamente, cancela por completo la designación de "pura broma". Cualquier juego puede absorber por completo, en cualquier momento, al jugador. La oposición "en broma" y "en serio" oscila constantemente. El valor inferior del juego encuentra su límite en el valor superior de lo serio. El juego se cambia en cosa seria y lo

serio en juego. Puede elevarse a alturas de belleza y santidad que quedan muy por encima de lo serio. Estas cuestiones difíciles se nos irán presentando ordenadamente tan pronto como nos ocupemos, con más detalle, de la relación del juego con la acción sagrada.

Provisoriamente se trata de una definición de las características formales propias de la actividad que denominamos juego. Todos los investigadores subrayan el carácter desinteresado del juego. Este "algo" que no pertenece a la vida "corriente", se halla fuera del proceso de la satisfacción directa de necesidades y deseos, y hasta interrumpe este proceso. Se intercala en él como actividad provisional o temporera. Actividad que trascurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica. Así es, por lo menos, cómo se nos presenta el juego en primera instancia: como un *internezzo* en la vida cotidiana, como ocupación en tiempo de recreo y para recreo. Pero, ya en esta su propiedad de diversión regularmente recurrente, se convierte en acompañamiento, complemento, parte de la vida misma en general. Adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra, como función cultural. Da satisfacción a ideales de expresión y de convivencia. Tiene su lugar en una esfera que se cierne sobre los procesos puramente biológicos de nutrición, procreación y protección. Con estas indicaciones parecemos contradecir el hecho de que, en la vida animal, los juegos desempeñan tan gran papel en la época de celo. Pero ¿será tan insensato colocar el canto y el pavoneo de las aves en celo, lo mismo que el juego de los hombres, en un lugar fuera de lo puramente biológico? Sin embargo, el juego humano, en todas sus formas superiores, cuando significa o celebra algo, pertenece a la esfera de la fiesta o del culto, la esfera de lo sagrado.

¿Es que el juego, por el hecho de ser imprescindible y útil a la cultura...

característica de desinterés? De ningún modo, porque los fines a que sirve están también más allá del campo de los intereses directamente materiales o de la satisfacción individual de las necesidades vitales. Como actividad sacra el juego puede servir al bienestar del grupo, pero de otra manera y con otros medios que si estuviera orientado directamente a la satisfacción de las necesidades de la vida, a la ganancia del sustento.

El juego se aparta de la vida corriente por su lugar y por su duración. Su "estar encerrado en sí mismo" y su limitación constituyen la tercera característica. Se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio. Agota su curso y su sentido dentro de sí mismo.

Esto constituye una nueva y positiva característica del juego. Este comienza y, en determinado momento, ya se acabó. Terminó el juego. Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace. Pero a esta limitación temporal se junta directamente otra característica notable. El juego cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento, ya sea inmediatamente después de terminado, como un juego infantil, una partida de bolos, una carrera, o trascurrido un largo tiempo. Esta posibilidad de repetición del juego constituye una de sus propiedades esenciales. No sólo reza para todo el juego, sino también para su estructura interna. En casi todas las formas altamente desarrolladas de juego los elementos de repetición, el estribillo, el cambio en la serie, constituyen algo así como la cadena y sus eslabones diversos.

Pero todavía es más clara la limitación especial del juego. Todo juego se desenvuelve dentro de su campo, que, material o tan sólo idealmente, de modo expreso o tácito, está marcado de antemano. Así como por la forma no existe diferencia alguna entre un juego y una acción sagrada, es decir, que ésta se desarrolla en las mismas formas que aquél, tampoco el lugar sagrado se puede diferenciar formalmente del campo de juego. El estadio, la mesa de juego, el círculo

mágico, el templo, la escena, la pantalla, el estrado judicial; son todos ellos, por la forma y la función, campos o lugares de juego; es decir, terreno consagrado, dominio santo, cercado, separado, en los que rigen determinadas reglas. Son mundos temporarios dentro del mundo habitual, que sirven para la ejecución de una acción que se consume en sí misma.

Dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto. He aquí otro rasgo positivo del juego: crea orden, es orden. Lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada. El juego exige un orden absoluto. La desviación más pequeña estropea todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula. Esta conexión íntima con el aspecto de orden es, acaso, el motivo de por qué el juego, como ya hicimos notar, parece radicar en gran parte dentro del campo estético. El juego, decíamos, propende, en cierta medida, a ser bello. El factor estético es, acaso, idéntico al impulso de crear una forma ordenada que anima al juego en todas sus figuras. Las palabras con que solemos designar los elementos del juego corresponden, en su mayor parte, al dominio estético. Son palabras con las que también tratamos de designar los efectos de la belleza: tensión, equilibrio, oscilación, contraste, variación, traba y liberación, desenlace. El juego oprime y libera, el juego arrebató, electriza, hechiza. Está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía.

Entre las calificaciones que suelen aplicarse al juego mencionamos la tensión. Este elemento desempeña un papel especialmente importante. Tensión quiere decir: incertidumbre, azar. Es un tender hacia la resolución. Con un determinado esfuerzo, algo tiene que salir bien. Este elemento se encuentra ya en el niño de pecho cuando trata de aprehender con sus manitas, en un gatito cuando juega con un carrete, en una niña cuando lanza y recoge la pelota. Domina en los juegos de habilidad del individuo como rompecabezas, solitarios, tiro al blanco, y va ganando en importancia a medida que el juego cobra mayor carácter pugnaz. En el juego de dados y en las pugnaz deportivas

alcanza su máximo nivel. Este elemento de tensión presta a la actividad lúdica, que por sí misma está más allá del bien y del mal, cierto contenido ético. En esta tensión se ponen a prueba las facultades del jugador: su fuerza corporal, su resistencia, su inventiva, su arrojo, su aguante y también sus fuerzas espirituales, porque, en medio de su ardor para ganar el juego, tiene que mantenerse dentro de las reglas, de los límites de lo permitido en él.

Estas cualidades de orden y tensión nos llevan a la consideración de las reglas de juego. Cada juego tiene sus reglas propias. Determinan lo que ha de valer dentro del mundo provisional que ha destacado. Las reglas de juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna, Paul Valéry ha dicho de pasada, y es una idea de hondo alcance, que frente a las reglas de un juego no cabe ningún escepticismo. Porque la base que la determina se da de manera incommovible. En cuanto se traspasan las reglas se deshace el mundo del juego. Se acabó el juego. El silbato del árbitro deshace el encanto y pone en marcha, por un momento, el mundo habitual.

El jugador que infringe las reglas de juego o se sustrae a ellas es un "aguafiestas" (*Spielverderber*: "estropeajuegos"). El aguafiestas es cosa muy distinta que el jugador tramposo. Este hace como que juega y reconoce, por lo menos en apariencia, el círculo mágico del juego. Los compañeros de juego le perdonan antes su pecado que al aguafiestas, porque éste les deshace su mundo. Al sustraerse al juego revela la relatividad y fragilidad del mundo lúdico en el que se había encerrado con otros por un tiempo. Arrebató al juego la ilusión, la *inlusio*, literalmente: no "entra en juego", expresión muy significativa. Por eso tiene que ser expulsado, porque amenaza la existencia del equipo. La figura del aguafiestas se destaca muy bien en los juegos de los muchachos. La cuadrilla no pregunta si el aguafiestas traicionó porque no se atrevió a jugar o porque no debió hacerlo, pues no conoce el "no deber" y lo califica como falta de atrevimiento. El problema de la obediencia y de

la conciencia no llega, por lo general, en ellos más allá del temor al castigo. El aguafiestas deshace el mundo mágico y por eso es un cobarde y es expulsado. También en el mundo de lo serio los tramposos, los hipócritas y los falsarios salen mejor librados que los aguafiestas: los apóstatas, los herejes e innovadores, y los cargados con escrúpulos de conciencia.

Pero puede ocurrir que estos aguafiestas compongan, por su parte, un nuevo equipo con nuevas reglas de juego. Precisamente el proscripto, el revolucionario, el miembro de sociedad secreta, el hereje, suelen ser extraordinariamente activos para la formación de grupos y lo hacen, casi siempre, con un alto grado de elemento lúdico.

El equipo de jugadores propende a perdurar aun después de terminado el juego. Claro que no todo juego de canicas o cualquier partida de bridge conducen a la formación de un club. Pero el sentimiento de hallarse juntos en una situación de excepción, de separarse de los demás y sustraerse a las normas generales, mantiene su encanto más allá de la duración de cada juego. El club corresponde al juego como el sombrero a la cabeza. Sería demasiado fácil pretender caracterizar todo lo que en la etnología figura con el nombre de fratria, clase de edad, sociedad de varones, como asociación de juego, pero, de todos modos, habrá que confesar lo difícil que es separar de la esfera del juego las uniones de tipo duradero, especialmente las que encontramos en las culturas arcaicas, con sus finalidades tan importantes, solemnes y hasta sagradas.

La posición de excepción que corresponde al juego se pone bien de manifiesto en la facilidad con que se rodea de misterio. Ya para los niños aumenta el encanto de su juego si hacen de él un secreto. Es algo para nosotros y no para los demás. Lo que éstos hacen "por allí afuera" no nos importa durante algún tiempo. En la esfera del juego las leyes y los usos de la vida ordinaria no tienen validez alguna. Nosotros "somos" otra cosa y "hacemos otras cosas". Esta cancelación temporal del mundo cotidiano se presenta ya de pleno en la vida infantil; pero también la vemos claramente en los grandes juegos, arraigados en el

culto, de los pueblos primitivos. Durante las grandes fiestas de iniciación en las que los adolescentes son acogidos en la sociedad de varones, no sólo ellos quedan desligados de las leyes y reglas ordinarias, sino que en toda la tribu se acallan las disensiones. Se suspenden provisionalmente todos los actos de venganza. Esta suspensión temporal de la vida social ordinaria en gracia a un tiempo sagrado de juego, la podemos encontrar también en culturas más avanzadas. Esta significación alcanza todo lo que, de cerca o de lejos, tiene algo que ver con las saturnales y los carnavales. En nuestro propio pasado, de costumbres privadas más rudas, de privilegios estamentales bien acuñados y de policía más transigente, se conocía la libertad saturnal de los muchachos de la tribu con el nombre de "estudiantadas". En las universidades inglesas pervive todavía, formalizado, en el *ragging*, que el diccionario define como "desordenado alboroto que tiene lugar desentendiéndose de la autoridad y de la disciplina".

Ese ser otra cosa y ese misterio del juego encuentran su expresión más patente en el disfraz. La "extravagancia" del juego es aquí completa, completó su carácter "extraordinario". El disfrazado juega a ser otro, representa, "es" otro ser. El espanto de los niños, la alegría desenfrenada, el rito sagrado y la fantasía mística se hallan inseparablemente confundidos en todo lo que lleva el nombre de máscara y disfraz.

Resumiendo, podemos decir, por tanto, que el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como sí" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

La función del "juego", en las formas superiores que tratamos aquí se puede derivar directamente, en su mayor parte, de dos aspectos esenciales con que se nos presenta.

El juego es una lucha por algo o una representación de algo. Ambas funciones pueden fundirse de suerte que el juego represente una lucha por algo o sea una pugna a ver quién reproduce mejor algo.

La representación puede consistir tan sólo en presentar ante espectadores algo naturalmente "dado". El pavo real y el pavo ordinario exhiben la magnificencia de su plumaje a sus hembras: pero en esto hay ya presentación, para causar admiración, de algo extraordinario y singularísimo. Si el ave ejecuta pasos de baile, entonces tenemos una representación, una escapada de la realidad habitual, una trasposición de ésta en un orden superior. Claro que no sabemos lo que entonces está ocurriendo dentro del animal. En la vida del niño semejante exhibición está ya muy llena de figuración. Se copia algo, se presenta algo en más bello, sublime o peligroso de lo que generalmente es. Se es príncipe o padre o bruja maligna o tigre. El niño se pone tan fuera de sí que casi cree que "lo es" de verdad, sin perder, sin embargo, por completo, la conciencia de la realidad normal. Su representación es una realización aparente, una figuración, es decir, un representar o expresar por figura. Si del juego infantil pasamos a las representaciones sacras cultuales de las culturas arcaicas, encontramos que "entra en juego", además, un elemento espiritual muy difícil de describir con exactitud. La representación sacra es algo más que una realización aparente, y también algo más que una realización simbólica, porque es mística. En ella algo invisible e inexpressado reviste una forma bella, esencial, sagrada. Los que participan en el culto están convencidos de que la acción realiza una salvación y procuran un orden de las cosas que es superior al orden corriente en que viven. Sin embargo, la realización mediante representación lleva también, en todos sus aspectos, los caracteres formales del juego. Se "juega", se lleva a cabo la representación, dentro de un campo de juego propio, efectivamente delimitado como fiesta, es decir, con alegría y libertad. Para ello se ha creado un mundo de temporada. Su efecto no cesa con el término del juego, sino que su esplendor ilumina el mundo de todos los días. Proporciona al grupo que ha celebrado

la fiesta seguridad, orden y bienestar, hasta que vuelve de nuevo la temporada de los juegos sagrados.

Podemos recoger ejemplos de esto por todas partes. Según la vieja doctrina china, la danza y la música tienen como fin conservar el mundo en marcha y predisponer a la naturaleza en favor del hombre. De las competiciones celebradas en los comienzos de las estaciones depende el curso próspero del año. Si no tuvieran lugar, la cosecha no llegaría a sazón².

La acción sagrada es un *dromenon*, esto es, algo "que se hace". Lo que se ofrece es un drama, es decir, una acción, ya tenga lugar en forma de representación o de competición. Representa un suceso cósmico, pero no sólo como mera representación, sino como identificación; repite lo acaecido. El culto produce el efecto que en la acción se representa de modo figurado. Su función no es la de simple imitación, sino la de dar participación o la de participar³. Es un *helping the action out* (un hacer que se produzca la acción)⁴.

Para la ciencia de la cultura no es esencial la forma en que la psicología conciba el proceso que se manifiesta en estos fenómenos. Acaso la psicología explicará la necesidad que lleva a tales representaciones como "identificación compensadora" o como "acción representativa" en vista de la imposibilidad de ejecutar la acción real, enderezada a su fin⁵. Lo que interesa a la ciencia de la cultura es comprender qué significan, en el ánimo de los pueblos, esas figuraciones en las que rige la transmutación de lo vivido en formas animadas de vida.

Tocamos aquí en la base misma de la ciencia de las religiones, en la cuestión de la esencia del culto, del rito y del misterio. Todo el viejo culto sacrificatorio de los *Vedas* descansa en la idea de que el arte cultural —sea sacrificio, competición o representación—, por el hecho de que representa, copia o figura un determinado acontecimiento cósmico deseado, fuerza a los dioses a que produzcan efectivamente este acontecimiento. Por lo que se refiere al mundo antiguo este aspecto ha sido tratado, partiendo de las danzas guerreras de los curetes de Creta, por

Miss J. E. Harrison, en forma convincente, en su libro *Themis. A Study of the Social Origins of Greek Religion*. No queremos abordar todas las cuestiones religiosas que el tema ofrece y nos detenemos sólo en el carácter de juego que presenta la acción cultural arcaica.

El culto es, por tanto, una exposición, una representación dramática, una figuración, una realización vicaria. En las fiestas sagradas, que vuelven con las estaciones, la comunidad celebra los grandes acontecimientos de la vida de la naturaleza en representaciones sacras. Estas representan el cambio de las estaciones en acciones dramáticas fantásticamente trasfiguradoras del orto y caída de los astros, del crecimiento y madurez de los frutos, del nacimiento, vida y muerte de hombres y animales. Los hombres miman, como expresa Leo Frobenius, el orden de la naturaleza al modo como tienen conciencia de él⁶. En una lejana prehistoria, cree Frobenius, la humanidad ha tomado conciencia de los fenómenos del mundo vegetal y animal y ha adquirido entonces sentido del orden del tiempo y del espacio, de los meses y de las estaciones y del curso solar. Y mima este orden total de la existencia en un juego sagrado. En estos juegos y mediante ellos realiza los acontecimientos representados y ayuda al orden del mundo a sostenerse. Pero estos juegos significan algo más, porque de las formas de este juego cultural ha nacido el orden de la comunidad de los hombres, las instituciones de su primitiva forma estatal. El rey es el sol, la realeza es la figuración del curso solar. Durante toda su vida el rey representa el papel de "sol" para compartir, finalmente, la suerte del astro: su propio pueblo le arrebató la vida con formas rituales.

La cuestión de en qué grado esta explicación de la muerte ritual del rey y de la concepción que encierra puede valer como cosa demostrada, es cosa que abandonamos a otro. Lo que nos interesa es otra cuestión: ¿qué se debe pensar de semejante actualización figurativa de la conciencia primitiva de la naturaleza? ¿Cómo transcurre el proceso que comienza con una experiencia de hechos cósmicos, que no ha cobrado expresión todavía y que desemboca en una elaboración lúdica de estos hechos?

Con razón rechaza Frobenius la explicación, demasiado trivial, que se satisface introduciendo el concepto de "instinto lúdico" como tendencia congénita⁷. "Los instintos, dice, son una invención de nuestra impotencia frente al sentido de lo real". Con el mismo rigor, y todavía mejores motivos, critica la propensión de una época, ya pasada, que para toda adquisición cultural buscaba la explicación con el "fin a que servía", en el "para qué", en las "razones que la motivaban", cosas todas que se interpolaban en la comunidad en estudio. Tal punto de vista lo califica Frobenius de "tiranía causalista de la peor especie", de "idea utilitaria anticuada"⁸.

La idea que se hace Frobenius del proceso espiritual, que ha debido de tener lugar en este caso, se expone como sigue. La experiencia de la naturaleza y de la vida, que no ha cobrado todavía expresión, se manifiesta en el hombre arcaico como una "emoción". "La figuración surge en el pueblo, lo mismo que en los niños y en los hombres creadores, de la emoción"⁹. La humanidad se siente "conmovida por la revelación del destino..." "La realidad del ritmo natural en el devenir y en el perecer ha impresionado su sensibilidad y esto ha conducido a una acción forzada y refleja"¹⁰. Según él, nos hallamos, por lo tanto, frente a un proceso de transmutación necesariamente espiritual. En virtud de la emoción, un sentimiento de la naturaleza se ensancha reflejamente en concepción poética, en forma artística. Esta es acaso la mejor aproximación, en palabras, que podemos ofrecer para el proceso de la fantasía creadora; apenas si la podemos denominar explicación. El camino que conduce de la percepción estética o mística, en todo caso alógica, de un orden cósmico, al sacro juego cultural, queda tan oscuro como antes.

En la formulación ofrecida por el gran investigador se descuida la determinación más detallada de qué se entiende por representar o "jugar" semejante tema sagrado. Repetidamente Frobenius emplea la palabra "jugar" al ocuparse de las representaciones culturales, pero no examina mayormente la cuestión de qué pueda significar en este caso jugar. Y hasta uno se pregunta si, en su exposición, no se

oculta una idea utilitaria a la que era tan contrario, y que en modo alguno armoniza con la cualidad "juego". El juego sirve, como expresa Frobenius, para actualizar, representar, acompañar y realizar el acontecimiento cósmico. De manera irresistible se adelanta un factor cuasi-racional. El juego y la figuración siguen teniendo, para él, la finalidad de expresar alguna otra cosa, a saber, cierta emoción cósmica. El hecho de que esta dramatización sea "jugada", parece para él de importancia secundaria. Teóricamente pudo haberse comunicado también de otro modo. Pero, en nuestra opinión, lo decisivo precisamente es el hecho de jugar. Este juego es, por su esencia, no otra cosa que una forma superior del juego infantil y hasta del animal que, en el fondo, tienen el mismo valor. En estas dos formas de juego es difícil encontrar su origen en una emoción cósmica, en un darse cuenta del orden del mundo que busca su expresión. Por lo menos, una tal explicación no tendría mucho sentido. El juego infantil posee de por sí la forma lúdica en su aspecto más puro.

Nos parece posible describir en otras palabras el proceso que lleva de la emoción de "la vida y la naturaleza" a una representación de este sentimiento en un juego sagrado. No tratamos de ofrecer una explicación de algo efectivamente no indagable, sino tan sólo presentar plausiblemente un proceso real. La comunidad arcaica juega como juegan el niño y los animales. Este juego está lleno, desde un principio, de los elementos propios al juego, lleno de orden, tensión, movimiento, solemnidad y entusiasmo. Sólo en una fase posterior se adhiere a este juego la idea de que en él se expresa algo: una idea de la vida. Lo que antes fue juego mudo cobra ahora forma poética. En la forma y en la función del juego, que representa una cualidad autónoma, encuentra el sentimiento de incardinación del hombre en el cosmos su expresión primera, máxima y sagrada. Va penetrando cada vez más en el juego el significado de una acción sagrada. El culto se injerta en el juego, que es lo primario.

Nos movemos aquí en un terreno donde apenas cabe penetrar con los recursos cognoscitivos de la psicología, ni tan siquiera con la teoría de nuestra facultad de conocer. Las cuestiones que aquí surgen tocan el fondo mismo de nuestra conciencia. El culto es suprema y santa gravedad. Sin embargo ¿puede ser el juego al mismo tiempo? Desde un principio vimos que todo juego, lo mismo el del infante que el del adulto, puede jugarse con la mayor seriedad. Pero ¿podría ir esto tan lejos que, a la emoción sacra de una acción sacramental, se le vincule todavía la cualidad lúdica? La deducción nuestra se encuentra aquí más o menos trabada por la rigidez de los conceptos formulados. Estamos acostumbrados a considerar la oposición entre juego y seriedad como algo absoluto. Pero, a lo que parece, esta oposición no penetra hasta el fondo.

Piénsese un momento en la gradación siguiente. El niño juega con una seriedad perfecta y, podemos decirlo con pleno derecho, santa. Pero juega y sabe que juega. El deportista juega también con apasionada seriedad, entregado totalmente y con el coraje del entusiasmo. Pero juega y sabe que juega. El actor se entrega a su representación, al papel que desempeña o juega. Sin embargo, "juega" y sabe que juega. El violinista siente una emoción sagrada, vive un mundo más allá y por encima del habitual y, sin embargo, sabe que está ejecutando o, como se dice en muchos idiomas, "jugando". El carácter lúdico puede ser propio de la acción más sublime. ¿No podríamos seguir hasta la acción cultual y afirmar que también el sacerdote sacrificador, al practicar su rito, sigue siendo un jugador? Si se admite para una sola religión, se admite para todas. Los conceptos de rito, magia, liturgia, sacramento y misterio entrarían, entonces, en el campo del concepto "juego". Hay que evitar el forzar demasiado la conexión interna del concepto, porque tendríamos, al extender demasiado ese concepto de juego, un mero juego de palabras. Pero creo que no incurrimos en este tropiezo si consideramos la acción sacra como juego. Lo es en cualquier aspecto por la forma y, por la esencia, en cuanto que traspone a los participantes en otro mundo. Para Platón se daba, sin reserva alguna,

esta identidad entre el juego y la acción sacra. No tenía reparo en incluir las cosas sagradas en la categoría de juego. "Hay que proceder seriamente en las cosas serias"¹¹ y no al revés. Dios es, por naturaleza, digno de la más santa seriedad. Pero el hombre ha sido hecho para ser un juguete de Dios, y esto es lo mejor en él. Por esto tiene que vivir la vida de esta manera, jugando los más bellos juegos, con un sentido contrario al de ahora." "Consideran la guerra como una cosa seria..., pero en la guerra apenas si se da el juego ni la educación, que nosotros consideramos como lo más serio"¹². También la vida de paz debe llevarla cada uno lo mejor que pueda. ¿Cuál es la manera justa? Hay que vivirla jugando, "jugando ciertos juegos, hay que sacrificar, cantar y danzar para poder congraciarse a los dioses, defenderse de los enemigos y conseguir la victoria"¹³.

En esta identificación platónica del juego y lo sacro, lo sagrado no desmerece porque se le califique de juego, sino que éste queda exaltado porque su concepto se eleva hasta las regiones más altas del espíritu. Decíamos al principio que el juego existió antes de toda cultura. También, en cierto sentido, se cierne sobre todas ellas o, por lo menos, permanece libre de ellas. El hombre juega, como niño, por gusto y recreo, por debajo del nivel de la vida seria. Pero también puede jugar por encima de este nivel: juegos de belleza y juegos sacros.

Desde este punto de vista podemos precisar más la conexión íntima entre culto y juego. De este modo se aclara el fenómeno de la amplia homogeneidad que ofrecen las formas rituales y las lúdicas, y mantiene su actualidad la cuestión de en qué grado toda acción sacra corresponde a la esfera del juego.

Vimos que entre las características formales del juego la más importante era la abstracción especial de la acción del curso de la vida corriente. Se demarca, material o idealmente, un espacio cerrado, separado del ambiente cotidiano. En ese espacio se desarrolla el juego y en él valen las reglas. También la demarcación de un lugar sagrado es el distintivo primero de toda acción sacra. Esta exigencia de

apartamiento es, en el culto, incluyendo la magia y la vida jurídica, de significación mayor que la meramente espacial o temporal. Casi todos los ritos de consagración e iniciación suponen, para los ejecutantes y para los iniciados, situaciones artificialmente aisladoras. Siempre que se trata de profesión de votos, de recepción en una orden o en una hermandad, de conjuración y sociedad secreta, nos encontramos, en una forma u otra, con esta demarcación. El hechicero, el vidente, el sacrificador comienzan demarcando el lugar sagrado. El sacramento y el misterio suponen un lugar consagrado.

Por la forma, es lo mismo que este encerrado se haga para un fin santo o por puro juego. La pista, el campo de tenis, el lugar marcado en el pavimento para el juego infantil de cielo e infierno, y el tablero de ajedrez, no se diferencian, formalmente, del templo ni del círculo mágico. La sorprendente uniformidad de los ritos de consagración en todo el mundo nos indica que tales ritos arraigan en un rasgo primordial y fundamental del espíritu humano. Generalmente esta uniformidad de formas culturales se suele explicar por una causa lógica, ya que la necesidad de demarcación y apartamiento se debería a la preocupación de defender lo consagrado de las influencias dañinas de fuera, que serían especialmente peligrosas en el estado que cobra lo consagrado. De este modo se coloca, en el origen del proceso cultural correspondiente, una reflexión razonable y un propósito utilitario, precisamente la explicación utilitaria que rechazaba Frobenius. No se cae en la idea de los astutos sacerdotes que inventaron la religión, pero en esta concepción queda, sin embargo, algo de la motivación racionalista. Si aceptamos, por el contrario, la identidad esencial y originaria de juego y rito reconocemos, al mismo tiempo, que los lugares consagrados no son, en el fondo, sino campos de juego, y ya no se presenta esa cuestión falaz del "para qué" y del "por qué".

Si resulta que la acción sacra apenas se puede diferenciar formalmente del juego, se plantea entonces la cuestión de si esta coincidencia entre el culto y el juego no se extenderá más allá del aspecto puramente formal. Asombra

que la ciencia de las religiones y la etnología no hayan insistido más en la cuestión de en qué medida las acciones sagradas, que trascurren en forma de juego, se verifican también con la actitud y el ánimo del juego. Tampoco Frobenius, según creo, ha planteado esta cuestión. Lo que yo puedo decir se limitará a observaciones aisladas, acarreadas de entre informaciones fortuitas. Es claro que la actitud espiritual en que una comunidad vive y recibe sus ritos sagrados es, a primera vista, de una altísima y santa seriedad. Pero subrayemos, una vez más, que también la actitud auténtica y espontánea del jugador puede ser de profunda gravedad. El jugador puede entregarse, con todo su ser, al juego, y la conciencia de "no tratarse más que de un juego" puede trasponerse totalmente. El gozo, inseparablemente vinculado al juego, no sólo se trasmite en tensión sino, también, en elevación. Los dos polos del estado de ánimo propio del juego son el abandono y el éxtasis.

Este estado de ánimo es, por naturaleza, inestable. En todo momento la "vida ordinaria" puede reclamar sus derechos, ya sea por un golpe venido de fuera, que perturba el juego, o por una infracción a las reglas o, más de dentro, por una extinción de la conciencia lúdica debido a desilusión y desencanto.

¿Qué ocurre con la actitud y el estado de ánimo en las fiestas sacras? La palabra "celebrar" lo denuncia casi. Se celebra el acto sagrado, es decir, que cae en el ámbito de la fiesta. El pueblo que acude a sus santuarios se reúne para una manifestación común de alegría. Consagración, sacrificio, danza sagrada, competición sacra, representaciones, misterios, todo se halla incluido dentro de las fronteras de la fiesta. Aunque los ritos sean sangrientos, las pruebas de los iniciandos crueles, las máscaras espantosas, todo se celebra, todo se ejecuta o juega como fiesta. La vida corriente se halla suspendida. Banquetes, festines y toda clase de desenfreno acompañan a la fiesta en toda su duración. Piénsese en ejemplos griegos o africanos y apenas si será posible trazar una línea clara de separación entre el ánimo que impera en las fiestas y la emoción sacra de los misterios.

Casi al mismo tiempo de la aparición de la edición holandesa de este libro, el investigador húngaro Karl Kerényi ha publicado un trabajo acerca de la naturaleza de la fiesta que guarda estricta relación con nuestro tema¹⁴. Según este autor, la fiesta posee también aquel carácter de autonomía primaria que nosotros señalamos en el concepto de juego. "Entre las realidades anímicas, la fiesta es una cosa por sí, que no se puede confundir con ninguna otra en el mundo"¹⁵. Lo mismo que nosotros decimos del juego, la fiesta es, para él, un fenómeno descuidado por la ciencia de la cultura. "Parece que el fenómeno de la fiesta se ha escapado por completo a los etnólogos"¹⁶. La ciencia se desliza sobre la realidad de la fiesta como si ésta no existiera¹⁷. Podríamos añadir que lo mismo pasa con el juego. Entre la fiesta y el juego existen, por la naturaleza de las cosas, las más estrechas relaciones. El descartar la vida ordinaria, el tono, aunque no de necesidad, predominantemente alegre de la acción —también la fiesta puede ser muy seria—, la delimitación espacial y temporal, la coincidencia de determinación rigurosa y de auténtica libertad, he aquí los rasgos capitales comunes al juego y a la fiesta. En la danza es donde ambos conceptos parecen presentarse en más íntima fusión. Los indios *cora* de la costa mexicana del Pacífico denominan sus fiestas sagradas de la mazorca tierna y del tueste del maíz "juego de sus dioses mayores"¹⁸. Las ideas de Kerényi sobre la fiesta como concepto cultural constituyen ya, en su forma provisional, que seguramente habrá de ser ahondada, un refuerzo y una ampliación del fundamento sobre el que descansa este libro. Sin embargo, tampoco con esta constatación de la relación existente entre el ánimo que acompaña a la fiesta sagrada y al juego está dicho todo. Porque el juego auténtico, independientemente de sus características formales y de su alegría, lleva, indisolublemente unido, otro rasgo esencial: la conciencia, por muy al fondo que se halle, de ser "como si". Queda, pues, la cuestión de en qué grado semejante conciencia puede vincularse a la acción sagrada que se ejecuta con entrega absoluta.

Limitémonos a los ritos sagrados de las culturas arcaicas,

cas, y no será imposible esbozar algunos rasgos del grado de seriedad con que se ejecutan. Si no me equivoco, los etnólogos parecen coincidir en que el estado de ánimo con que los salvajes celebran y contemplan las grandes fiestas religiosas no es de arrobamiento e ilusión completos. No falta una conciencia, muy al fondo, de que no es de verdad. Aw. E. Jensen, en su libro *Beschneidung und Reifezeremonien bei Naturvölker*, hace una exposición viva de esta actitud¹⁹. Parece ser que los hombres no tienen ningún miedo a los espíritus que, durante la fiesta, deambulan por todas partes y que aparecen a la vista de todos en sus momentos culminantes. Lo que no tiene nada de extraño, pues son ellos mismos los que realizan la escenificación de todas las ceremonias: han fabricado las máscaras, las llevan y las esconden, después de usarlas, de las mujeres. Hacen el ruido que anuncia la aparición del espíritu, marcan su huella en la arena, tocan las flautas que representan las voces de los antepasados y hacen sonar las carracas. En una palabra, su posición, nos dice Jensen, se parece a la de los podres que saben lo del disfraz de los reyes magos y lo ocultan al niño²⁰. Los hombres mienten a las mujeres acerca de lo que ocurre en el lugar consagrado y aislado de la maleza²¹. El estado de los iniciados mismos oscila entre la emoción extática, la demencia simulada, el calofrío de espanto y la comedia infantil para darse importancia²². Tampoco las mujeres son engañadas del todo. Saben demasiado quién es el que está detrás de cada máscara. Sin embargo, se agitan terriblemente si la máscara se les acerca en actitud amenazadora y huyen con gritos de espanto. Estas expresiones de miedo, dice Jensen, son en parte totalmente espontáneas y auténticas, pero, por otro lado, deber tradicional. "Hay que hacerlo así." Las mujeres son, por decirlo así, las comparsas en la fiesta y saben que no tienen que echarla a perder²³.

Como vemos, no es posible marcar el límite en el cual la seriedad sacra se afloja hasta el punto de llegar a ser *fun*, guasa, una broma. Entre nosotros, un padre un poco infantil puede enfadarse de verdad si sus hijos le sorprenden cuando se está vistiendo de *ey* masjed. Un padre *kwakiurl* de

la Columbia británica mató a su hija porque le sorprendió en un trabajo de talla para una ceremonia²⁴. La oscilación de la conciencia religiosa de los negros *loango* es descrita por Peschuël Loesche con palabras muy parecidas a las usadas por Jensen. Su creencia en las representaciones sacras y en los ritos es, en cierto modo, una medio creencia, pues coincide con la burla y con la afectación de indiferencia. Lo importante es el estado de ánimo que reina en la fiesta²⁵. En el capítulo "Primitive Credulity" de su libro *The threshold of Religion*, R. R. Marett ha demostrado cómo en la fe primitiva juega siempre un determinado elemento de *make-believe*, de hacer creer. Ya se sea hechicero o hechizado, se es a la vez engañador y engañado. Pero se quiere ser el engañado²⁶. Así como el salvaje es un buen actor que se entrega por completo, como un niño, a su papel, también es un buen espectador y también, como el niño, puede asustarse espantosamente con el ruido de algo que sabe que no es ningún león auténtico²⁷. El nativo, dice Bronislaw Malinowski, siente y teme su fe más de lo que se la formula claramente²⁸. El comportamiento de las personas a las que la comunidad primitiva atribuye propiedades sobrenaturales, puede describirse de la mejor manera como un *playing up to the role*, están representando su pa-

A pesar de esta conciencia, en parte eficaz, de la no autenticidad del acontecer mágico y sobrenatural, esos mismos investigadores llaman la atención para que no se saque la consecuencia de que todo el sistema de creencias y prácticas no sea más que un engaño inventado por un grupo incrédulo con el objeto de dominar a grupos crédulos. Semejante idea no la ofrecen sólo los viajeros, sino, en ocasiones, la misma tradición de los nativos. Pero no puede ser la idea justa. "El origen de una acción sacra no puede residir más que en la credulidad de todos, y la conservación engañosa de la misma, con el fin de aumentar el poder de un grupo, no puede ser más que el resultado final de una evolución histórica"³⁰.

De lo dicho se deduce claramente, a mi entender, que cuando se habla de las acciones sacras de los pueblos pri-

mitivos, no hay que perder de vista ni un momento el concepto "juego". No sólo porque en la descripción del fenómeno haya que acudir de continuo a la palabra jugar, sino porque en el mismo concepto de juego se comprende del mejor modo la unidad e inseparabilidad de fe e incredulidad, la alianza de la gravedad sagrada con la simulación y la broma. Jensen admite en este caso la analogía del mundo infantil con el mundo de lo primitivo, pero mantiene, en principio, una diferencia entre la actitud del niño y la del salvaje. El niño, cuando se presenta el rey mago, se halla ante una aparición "completamente elaborada" y en una situación a la que se acomoda inmediatamente con las capacidades que le son propias. "Pero las cosas pasan de muy distinto modo en la actitud creadora de aquellos hombres que han originado las ceremonias de que tratamos: no tienen que habérselas con apariciones ya fabricadas, sino con la naturaleza que les rodea, pues han concebido y tratado de representar sus inquietantes demonios"³¹. Aquí tropezamos con las opiniones, ya citadas, del maestro de Jensen, Frobenius. Pero surgen dos reparos. En primer lugar, Jensen establece la diferencia entre el proceso espiritual que transcurre en el alma del niño y el que transcurre en el alma del creador de un rito. Pero este último proceso no lo conocemos. Nos encontramos con una comunidad cultural que, lo mismo que el niño entre nosotros, recibe ya elaboradas, como tema tradicional, sus representaciones culturales, y reacciona ante ellas lo mismo que el niño. Pero aun prescindiendo de esto, también se escapa por completo a nuestra observación el proceso de este enfrentamiento con la experiencia de la naturaleza que conduce a la "concepción" y "representación" en una acción cultural. Frobenius y Jensen no hacen sino acercarse a la cuestión con una metáfora fantástica. Todo lo más que se puede decir del proceso operante en la figuración, es que se trata de una función poética, y como mejor se la caracteriza es designándola función lúdica.

Consideraciones de este tipo nos adentran en el problema de la naturaleza de las ideas religiosas primarias. Como es sabido, de las concepciones más importantes

compartidas por cualquiera que se haya dedicado a la ciencia de las religiones es la siguiente: cuando una forma religiosa supone entre dos cosas de orden diferente, por ejemplo, un hombre y un animal, una sacra identidad esencial, en este caso la relación no queda expresada de una manera limpia y adecuada con nuestra idea de unión simbólica. La unidad entre los dos términos es mucho más esencial que entre una sustancia y su símbolo figurativo. Se trata de una unidad mística. Una cosa "se ha convertido" en otra. En su danza mágica el salvaje "es" un canguro. Pero hay que ponerse en guardia contra las deficiencias y diversidades de la capacidad expresiva del hombre. Para hacernos una idea del estado de ánimo del salvaje nos vemos obligados a reproducir este estado con nuestra terminología y, querámoslo o no, transformamos las ideas creyentes del salvaje en la rigurosa determinación lógica de nuestros conceptos. De este modo expresamos la relación entre él y su animal como si, para él, significara un "ser" mientras que para nosotros es un "jugar". Ha adoptado el "ser" de un canguro, y nosotros decimos: desempeña, "juega" el papel de canguro. Pero el salvaje no conoce ninguna diferencia conceptual entre "ser" y "jugar", nada sabe de identidad, imagen o símbolo alguno. Y por eso nos preguntamos si no será el mejor modo de aproximarse al estado de ánimo del salvaje en su acción sacra mantenernos en el término primario "jugar". En nuestro concepto "juego" la diferencia entre fe y simulación se cancela. Este concepto se une sin violencia alguna con el de consagración y el de lo sagrado. Cualquier preludio de Bach, cualquier verso de la Tragedia nos manifiesta esto. Si consideramos toda la esfera de la llamada cultura primitiva como una esfera de juego, se nos abre la posibilidad de una comprensión mucho más directa y general de su peculiaridad que con cualquier análisis psicológico o sociológico, por muy agudos que sean.

Es un juego sagrado, imprescindible para el bienestar de la comunidad, preñado de visión cósmica y de desarrollo social, pero es siempre un juego, una acción que, como la vio Platón, se ejecuta fuera y por encima de la esfera de la vida prosaica de la necesidad y de lo serio.

En esta esfera del juego sagrado se encuentra a sus anchas el niño, el poeta y el salvaje. La sensibilidad estética del hombre moderno le ha aproximado un poco a esta esfera. Pensamos en la moda que considera la máscara como objeto artístico. El entusiasmo actual por lo exótico puede ser, en ocasiones, un poco *snob*, pero tiene, de todos modos, un peso espiritual mayor y mayor valor cultural que el gusto del siglo XVIII en que turcos, indios y chinos estaban de moda. El hombre moderno tiene, sin duda, una capacidad muy desarrollada para comprender lo lejano y extraño. Nada le ayuda mejor para ello que su sensibilidad para todo lo que sea máscara y disfraz. Mientras la etnología señala su enorme significación social, el profano culto experimenta la inmediata emoción estética compuesta de belleza, de espanto y de misterio. También para los adultos cultos hay algo misterioso en la máscara. La visión de enmascarados nos conduce, en la pura percepción estética, a la que no se vincula ninguna idea religiosa definida, fuera de la vida ordinaria, a un mundo distinto del de todos los días, al mundo del salvaje, del niño, del poeta, a la esfera del juego.

Si podemos hacer converger nuestras ideas acerca de la significación y peculiaridad de los actos culturales primitivos en el concepto inderivable de juego, nos queda, sin embargo, una cuestión en extremo peliaguda. ¿Qué ocurre si pasamos de las formas religiosas inferiores a las superiores? La mirada se eleva de los fantasmas sombríos de los pueblos primitivos, australianos, africanos o indios, al culto sacrificatorio védico, que ya está preñado de la sabiduría de los *upanishads*, a las homologías místicas de la religión egipcia, a los misterios órficos o a los eleusinos. En realidad, su forma está todavía muy próxima a lo primitivo, hasta en detalles fantásticos y sangrientos. Pero reconocemos en ellos, o por lo menos sospechamos, un contenido de sabiduría y verdad que nos impide tratarlos con la habitual suficiencia, que tampoco es, sin embargo, razonable respecto a las culturas llamadas primitivas. La cuestión es si, en virtud de la homogeneidad formal, podemos también atribuir la calificación de juego a la conciencia sagrada de la

fe que llena estas formas superiores. Si nos hemos apropiado la concepción platónica del juego, a lo cual nos conduce lo que hemos anticipado, entonces no encontraremos el menor reparo. Platón pensaba en los juegos consagrados a la divinidad como lo más alto a que el hombre puede dedicar su afán en la vida. No por eso se renuncia a la valoración de los misterios sacros como la expresión más alta de algo que escapa a la razón lógica. La acción sacra queda comprendida, en lugar importante, dentro de la categoría juego, sin que por eso pierda, en esta subordinación, el reconocimiento de su carácter sagrado.

Hetzer, Hildegard (1978), "La importancia vital del juego", en *El juego y los juguetes*, Buenos Aires, Kapelusz, pp. 7-14.

1.
**La importancia vital
del juego**

1. JUGAR, CONDICION INDISPENSABLE DE LA VIDA INFANTIL

Sabemos que *los niños necesitan jugar*; más aún, somos conscientes de que en ciertas fases de su evolución el juego constituye el contenido principal de sus vidas. Con razón, hablamos del niño pequeño como del niño que juega, y de la primera infancia como la edad del juego. Además, nos preocupa bastante observar a un niño de esa edad que juega poco y sin entusiasmo. Un niño que no juega como debería hacerlo generalmente tiene problemas. Detrás de esta comprobación se oculta, además, el temor de que ese niño no llegue a ser un adulto "normal". Porque el juego fecundo que se desarrolla en la niñez es sin duda alguna la mejor base para una adultez sana, exitosa y plena. Los niños —y no sólo los más pequeños— aprenden a conocerse a sí mismos, a los demás y al mundo de las cosas que los rodean, por medio del juego. Aparte de los conocimientos y habilidades que adquieren al jugar, se ejercitan en el uso del material de juego y en su propia actividad. Descubren, por ejemplo, la alegría de estar en actividad, la disposición de conocer algo nuevo y de poner a prueba todas sus posibilidades de cambiar el mundo circundante en vez de aceptarlo todo tal cual lo encuentran. El juego ofrece a los niños la oportunidad de desplegar su iniciativa, de ser independientes, en lugar de dejarse llevar por lo que ya está dado. Actúan de acuerdo con sus necesidades; se realizan a sí mismos; tienen ocasión de ser ellos mismos. No se debe subestimar el valor que éstas y otras experiencias lúdicas tienen para la formación de la personalidad, pues todo lo que los niños aprenden en este sentido por medio del juego, igual que los conocimientos y habilidades que por él adquieren, luego lo transfieren a la vida. Si no fuese así, sería inútil todo intento de solucionar, por medio de terapias de juego, los problemas de adaptación de algunos niños.

El niño se verá privado de muchas experiencias útiles si por alguna razón determinada no puede jugar o se le inhibe su predisposición al juego. Algunas enfermedades orgánicas y trastornos psíquicos acarrearán una disminución de la alegría y el entusiasmo que produce el juego. En esas ocasiones, los niños se entregan a una actividad inquieta y desasosegada que muchas veces degenera en una actividad destructiva, o permanecen total-

impuesta desde afuera. En segundo término, se debe al hecho de que el niño puede "derrochar" su energía y su tiempo sin vacilar. Cualquiera persona que alguna vez recorra plácida y reposadamente, como en un día de fiesta, el camino que lo lleva a su lugar de trabajo —que en jornadas laborables suele recorrer a toda prisa para llegar cuanto antes—, experimentará esa diferencia entre la estrechez compulsiva y la amplitud de visión, dada por una actividad dirigida hacia un fin inmediato y otra carente de finalidad utilitaria. En virtud de esta experiencia y otras similares reconocerá también que la relación con el medio varía totalmente según esté dada por el juego o por el trabajo. Quien se dirija a las cosas jugando será cautivado por ellas de una manera muy peculiar. Las aprehenderá de modo muy diferente a cuando —determinado a alcanzar una meta— reflexiona acerca de cada paso que debe dar. Nosotros, los adultos, experimentamos esa entrega de todo nuestro ser cuando, por ejemplo, en un día estival que pasamos en la playa, jugamos con la arena dejándola escurrir entre los dedos, la echamos sobre nuestro cuerpo, la revolvemos o trazamos sobre ella figuras con los dedos de las manos y los pies. Al hacerlo sentimos claramente nuestra entrega total, y tal vez descubramos, con feliz asombro, una faceta nuestra que se estaba arrojando. Experimentamos ese material —la arena—, pero también nos experimentamos a nosotros mismos en una armonía que muchas veces hablamos pasado por alto. A menudo, los niños pequeños nos sorprenden descubriendo en las cosas cualidades que se nos escapaban por completo. Esta es una consecuencia de su entrega incondicional y absoluta a las cosas que manipulan. Así adquieren variadas experiencias que les serán útiles en sus actividades futuras.

En primer lugar, lo que interesa a los niños es el contacto con las cosas o el material que tienen en sus manos; quieren experimentarlas a fondo. Cuando todavía no comprendíamos cabalmente la importancia que tiene para los niños el garabateo previo al dibujo, tratábamos de disuadirlos de esa actividad enseñándoles a "dibujar bien". Actualmente, los dejamos expresarse libremente porque reconocemos la importancia de las experiencias así adquiridas. Además, hemos comprobado que el garabateo, como experimentación y prueba de materiales, no se limita al dibujo. También el juego con la arena, arriba descrito, es un "garabateo".

Esas experiencias muchas veces tienen un efecto relajador en quien se entrega a ellas. Si nos dedicamos a experimentar nuevamente un pedacito del mundo, por pequeño que sea, se liberarán muchas de nuestras tensiones. Ese nuevo comienzo se vivencia como una renovación de uno mismo.

En el juego volvemos a los hechos primitivos de nuestra vida en toda su amplitud y profundidad. Por lo tanto, éste implica la posibilidad de una incansante renovación. Por la libre elección de la actividad lúdica a la cual uno quiere entregarse, se pueden poner en acción todas las fuerzas que no nos es dado emplear en el trabajo. Ese empleo no está supeditado a modelos preestablecidos entre los cuales no habría posibilidad de opción. Se puede elegir la forma, pero, sobre todo, el juego no exige un éxito inmediato que otorgue utilidad evidente. Es posible seguir caminos nuevos, aunque el desenlace sea incierto. Esto significa que el juego genera fuerzas productivas y creativas.

Con frecuencia se dice que el juego beneficia también al trabajo y que una condición decisiva para la preservación de la salud. Pero, además, nunca se debe olvidar que ofrece al ser humano la posibilidad de evolucionar en un espacio de libertad.

5. LA ACTIVIDAD LÚDICA Y EL DESPLIEGUE DE ENERGÍAS

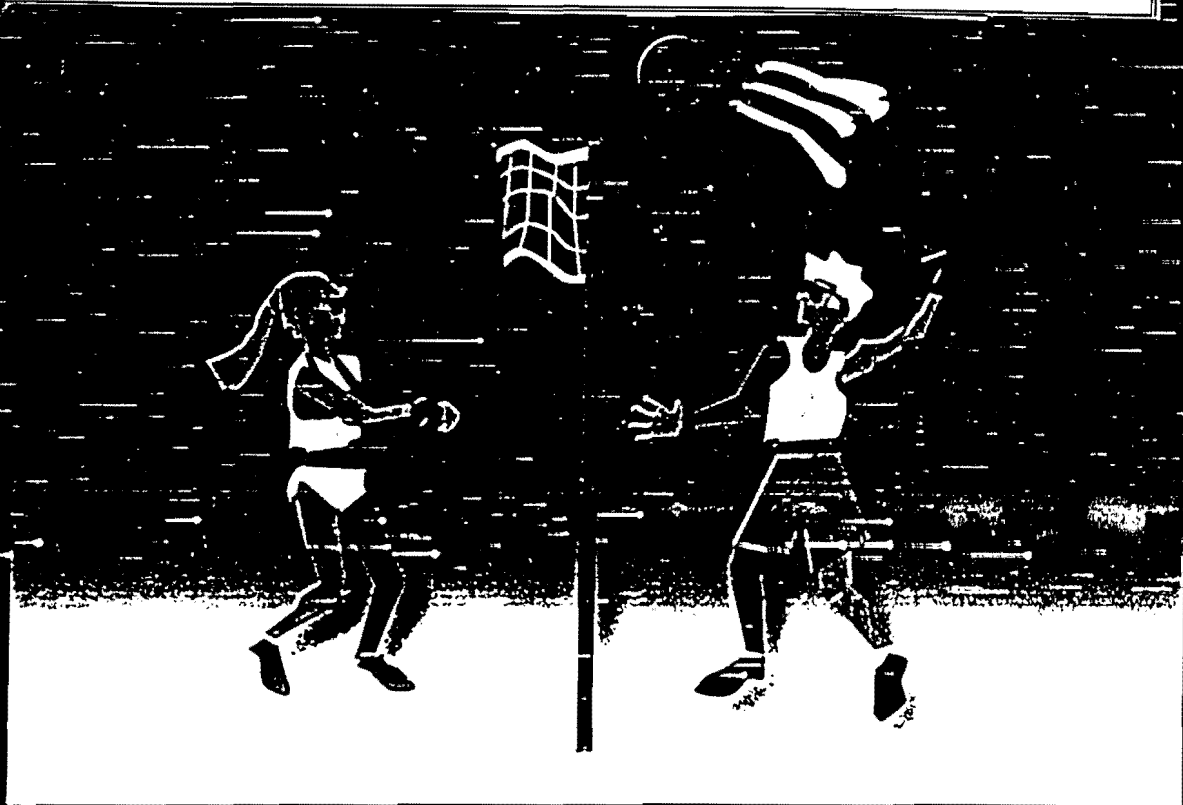
El garabateo del niño es un ejemplo de juego puro. Pero muchos juegos tienen características diferentes de esa actividad de garabatear. Si observamos únicamente la acción, percibimos que ésta no se distingue de acciones que se realizan en el trabajo. El niño que va a primer grado traza letras en el pizarrón, quejándose por el duro trabajo. Poco después encontramos "jugando a la escuela" con sus compañeros y representa de muy buen humor el papel del alumno que "escribe" diligentemente en la pizarra. De modo que lo importante no es lo que se hace, sino la actitud que se adopta al hacerlo. La actitud de juego es muy diferente a la de trabajo. Quien juega está libre; quien trabaja permanece sujeto a la compulsión de la tarea. Los niños que se dedican a un juego por obligación pierden la sensación de libertad que éste les brinda. Y si la actitud y la libertad de juego existen, tampoco se puede desplegar aquello que hace al juego genuino. No dudamos, el niño mayor y el adulto persiguen en sus actividades lúdicas ciertos fines que se propusieron con anterioridad. Realizan trabajos manuales de acuerdo con un plan preestablecido; forman colecciones; se dedican al deporte o a la música; leen o hacen labores, etc. Esas ocupaciones destinadas a los momentos de ocio son, en última instancia, juego, porque se realizan con libertad. Nótese la diferencia que existe entre el ejemplo del joven que pasa su tiempo libre jugando al fútbol y el futbolista profesional que se dedica a la pesca, que se dedica a ese pasatiempo los domingos; con el hombre que se gana la vida pescando. El primero puede renunciar a la pesca deportiva en cualquier momento si otro deporte o pasatiempo le parece más atractivo. O, si lo desea, puede pasar la tarde del domingo echado sobre el pasto y contemplando las nubes. En cambio, el otro se tiene que dedicar a su faena y seguir adelante, porque se trata de una tarea objetivamente obligatoria. Las tareas que se realizan durante el juego por el contrario, sólo son subjetivamente obligatorias, es decir, que durante el juego no las abandona con la misma libertad con que eligió.

Así, pues, podemos decir que el ocio es una forma de aliviar las tensiones producidas por el trabajo o la obligación cotidianos. En principio, existe otra forma de liberar la tensión compulsiva que produce el trabajo: la actividad en libertad. Esa actividad libre que produce una abreactación, se distingue del juego en un punto importantísimo: todo juego es, por cierto, una actividad carente de un fin, pero siempre ordenada, en la cual interviene un factor formativo. El movimiento lúdico es cerrado en sí mismo y sigue un determinado desarrollo. Quien observe a algunos niños que juegan y a otros que se dedican a acciones en libertad, se percatará de las diferencias existentes. Las actividades en libertad nos "liberan" de algo que nos inhibe. Pero es interesante observar que también el juego, también el c

LOS JUEGOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS 12 A LOS 14 AÑOS

Antonio García López
Francisco Ruiz Juan
Francisco Gutiérrez Hidalgo
José Luis Marqués Escámez
Rosalía Román García
Manuel Sámpér Marquez

García López, Antonio et al. (2002), "Conceptualización" en *Los juegos en la educación física de los 12 a los 14 años*, Barcelona, INDE, pp. 13-27.



INDE
027

Conceptualización

García López, Antonio et al. (2002), "Conceptualización", en *Los juegos en la educación física de los 12 a los 14 años*, Barcelona, INDE, pp. 13-27.

1. INTRODUCCIÓN.
2. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO.
3. CONCEPTUALIZACIÓN ACERCA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.
4. CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS.

1. INTRODUCCIÓN

La presente obra es una recopilación de 400 juegos, producto del análisis bibliográfico y de la investigación y puestos en práctica, relacionados con la actividad física, organizados de forma sistemática, atendiendo a la clasificación que aparecerá posteriormente y que a su vez se presentan en una base de datos en formato Access, que se adjunta en CD ROM.

La base de datos es de fácil manejo y utilización. Cada juego aparece ilustrado para favorecer su interpretación, estando destinados a todos aquellos que trabajan en el ámbito físico-deportivo. En el estudio de cada juego hemos distinguido doce apartados que a continuación pasamos a describir brevemente:

- Nombre del juego: Hemos procurado que cada juego aparezca con un título que pueda ajustarse exhaustivamente al concepto básico que en él se desarrolla de tal forma que sea fácil un acercamiento a la idea principal.
- Etapa: En esta edición hemos centrado nuestro trabajo en el periodo evolutivo 12-14 años, correspondiente a Educación Secundaria Obligatoria.
- Ciclo: Todos los juegos pertenecen al Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
- Lugar: Se especifican los lugares más apropiados para que el juego pueda ser efectuado en las mejores condiciones.

- **Material:** Una de las posibilidades que ofrece este trabajo es poder realizar una selección de los juegos en función del material de que podamos disponer. A pesar de todo, hemos seleccionado los juegos teniendo en cuenta que el material requerido fuera de fácil adquisición y común en los lugares habituales de la práctica de la actividad física.
- **Objetivo a desarrollar:** Los objetivos están formulados en términos de capacidad de tal forma que se puedan tener presentes en todo momento los aspectos que se persiguen alcanzar y sobre los que hay que incidir.
- **Bloque específico:** Es evidente que existen multitud de clasificaciones sobre los juegos en función de los aspectos considerados. Nosotros hemos optado por clasificarlos, y agruparlos en bloques específicos, según el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 26.09.91) y los distintos decretos de enseñanza que regulan la ESO en las distintas comunidades autónomas (Real decreto 1345/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia, Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía...).
- **Organización:** Se indican, en este apartado, cuáles son los agrupamientos necesarios para poder llevar a cabo los juegos (gran grupo, pequeño grupo, tríos, por parejas o individuales). Estos agrupamientos son a nivel orientativo ya que, en función de la realidad en que nos encontremos, pueden verse sometidos a modificaciones. La importancia de este apartado puede estar en la previsión del material, espacios y tiempos necesarios para realizarlo.
- **Gráfico:** Hemos visto conveniente introducir en cada juego un gráfico que pueda ayudar a comprender el mismo. De esta forma, después de una primera lectura del texto escrito, resultará más sencillo recordar los juegos mediante una rápida visualización de las ilustraciones que lo acompañan, lo cual disminuirá el tiempo de preparación de las sesiones.
- **Desarrollo:** Sin querer extendernos mucho, hemos realizado una breve y clara descripción de cómo debe desarrollarse el juego y dónde todos los aspectos a tener presentes queden recogidos.
- **Reglas:** Se aportan las reglas básicas del juego que hay que tener presentes y en base a las cuales se desarrollará el mismo.
- **Variantes:** En este apartado se indican algunas variaciones, cambios, modificaciones que pueden realizarse y que pueden llevar a enriquecer algunos juegos, tanto que, incluso, podrían considerarse juegos distintos, con lo que nos encontramos que la base de datos recoge bastantes más de los 400 juegos iniciales.

2. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

2.1. Aproximación al concepto de juego

La primera cuestión que nos planteamos es qué entendemos por juego. Todos tenemos del juego alguna idea más o menos perfilada, incluso seríamos capaces de hacer una aproximación basada en nuestras vivencias, pero ¿realmente sabemos lo que es el juego? Según González (1987) la palabra juego abarca muy diferentes y numerosas acepciones. Se designan con ella actividades muy variadas y de difícil delimitación. Para Castejón (1999) es un término tan evocador, que puede confundirse en un laberinto de dobles sentidos e interpretaciones.

La palabra juego proviene del vocablo latino *lucus*, que para los romanos significó broma, alegría, jolgorio o diversión. El diccionario de las Ciencias de la Educación lo define como: "Actividad lúdica que comporta un fin en sí misma, con la independencia de que en ocasiones se realice con un valor extrínseco".

Muchos autores, representantes de las más diversas disciplinas, han intentado definir el juego, encontrándose con las consecuentes limitaciones al pretender encerrar en pocas palabras una dimensión casi inabarcable del ser humano. Así podemos encontrar posturas psicológicas, pedagógicas, filosóficas, biológicas, históricas, antropológicas, etc. En cada una de ellas encontraremos una óptica del juego, pero no deja de ser una óptica parcial.

Huizinga (1972) considera el juego como una acción o actividad libre voluntaria, realizada dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, según un orden sometido a reglas, libremente consentidas pero absolutamente imperiosas, provista de un fin en sí misma, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real.

Destaca en esta definición la importancia que tiene el juego para la persona como ser social, ya que tiene que cumplir unas reglas que son libremente aceptadas y, además, todo con diversión.

Callois (1958), indica que la función propia del juego es el juego en sí mismo. Éste ejercita unas aptitudes que son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias de adulto.

Rüssel (1970), que ha estudiado el juego desde el campo de la psicología, afirma que "el juego es una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma".

Lavega (1998) y Puig (1994) recogen la siguiente definición de Zapata: "El juego infantil es medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de socialización, regulador y compensador de la afectividad, un efectivo instrumento de

desarrollo de las estructuras del movimiento; en una palabra, resulta medio esencial de organización, desarrollo y afirmación de la personalidad".

Serriano Rodríguez Herrero, citado por Moreno (1999), señala que "el juego infantil es una actividad pura, espontánea y placentera que contribuye al desarrollo integral del niño".

Analizando todas estas definiciones podemos sintetizar de alguna manera que el juego es un fenómeno integral que abarca todos los campos del desarrollo humano. Castjón (1999) consideran que éste es un factor a tener en cuenta a la hora de exprimir todas las posibilidades que el juego nos proporciona.

2.2. Características del juego

Con el objeto de profundizar en el estudio de los juegos recogemos a continuación cuáles son sus características más significativas (García y otros, 1998):

- **Placentero:** El juego debe producir placer a quién lo practica y no suponer en ningún caso motivo de frustración.
- **Natural y motivador:** El juego es una actividad motivadora y por consiguiente el niño la practica de forma natural.
- **Voluntario:** Hay que entender el juego como una actividad libre, nunca obligada desde el exterior.
- **Mundo aparte:** La práctica del juego evade de la realidad, se sale del marco de lo cotidiano, introduciendo al niño o adulto en un mundo paralelo y de ficción y logrando satisfacciones que no se alcanzan en la vida real.
- **Creador:** La práctica del juego favorecerá el desarrollo de la creatividad de la espontaneidad y contribuirá a favorecer un desarrollo más equilibrado.
- **Expresivo:** El juego es un elemento favorecedor de la exteriorización de sentimientos y comportamientos que en situaciones normales mantenemos reprimidas.
- **Socializador:** Probablemente es una de sus principales características, en especial en las primeras edades escolares. Su práctica favorece el desarrollo de hábitos de cooperación, convivencia y trabajo en equipo.

Lavega (1998), siguiendo a autores como Huizinga, Callois, Cagigal, Bandet y Sarrazinas entre otros, vislumbra en el concepto de juego una serie de características, entre las que considera más representativas las siguientes:

- El juego es una actividad libre. Es un acometer voluntario, nadie está obligado a jugar forzosamente.
- El juego siempre se localiza en unas limitaciones espaciales y en unos imperativos temporales establecidos de antemano.

- **Inclerto.** Al ser una actividad creativa, espontánea, original, el resultado final del juego fluctúa constantemente, lo que motiva la presencia de una agradable incertidumbre que nos cautiva a todos.
- **Gratuito.** Es una manifestación que tiene un fin en sí misma, es desinteresada e intrascendente. Esta característica va a ser muy importante en el juego infantil, por no posibilitar ningún fracaso.
- **Ficticio.** Es un mundo aparte, es como un cuento narrado con acciones, alejado de la vida corriente, es un continuo mensaje simbólico.
- **Convencional.** Todo juego (colectivo) es resultado de un acuerdo social, establecido por los jugadores, quienes diseñan el juego y determinan su orden interno, sus limitaciones, sus reglas.

Moreno (1999) encuentra en los juegos otra serie de características que nos complementan todas las descritas hasta ahora:

- El juego motiva al niño, estimula su creatividad, originalidad y espontaneidad; el juego es fuente de aprendizaje, es exploración y experimentación.
- El juego es una actividad natural, voluntaria y deseada.
- Todos los juegos tienen reglas, normas que afectan a todos por igual; por ello son escuela de civismo y ciudadanía. Con ello aprenden comportamientos sociales, aprenden a relacionarse con los demás.
- El juego desarrolla habilidades y destrezas básicas, cualidades físicas en general. Sirve para conocer las propias aptitudes y sus límites.
- Jugando, niños y niñas asimilan y organizan el mundo que les rodea; es una forma privilegiada que tienen para adaptarse a la realidad, para conocer el entorno inmediato y aprender a conocerse.
- El niño que juega es un niño sano; El juego hace posible en el niño un desarrollo y una mejora global en el orden intelectual, físico, social, afectivo y emocional para tener una personalidad equilibrada y para la autorrealización personal.

Podemos concluir que debemos concebir el juego como un factor de desarrollo global (cognitivo, afectivo, social y motor) y de autorrealización personal que supone una oportunidad inmejorable para el mejor y más equilibrado desarrollo de las personas, haciéndolas más felices y más humanas.

Finalmente, considerando el juego desde un punto de vista psicopedagógico, se valora éste como un elemento favorecedor de todo tipo de aprendizajes. El juego puede proporcionar al niño una gran variedad de experiencias y estímulos, todo un bagaje de vivencias útiles y necesarias para su adecuado desarrollo. Por tanto la actividad lúdica debe ser un elemento que impregnará toda la práctica educativa (García y otros, 1998).

La educación del alumno debe entenderse en su más amplio sentido y concepción. A pesar de estar inmersos en la Educación Física, nuestra intención no sólo

desarrolla potencialidades físicas, sino que participa de la formación globalizadora del alumno. En este sentido, el juego tradicional, deportivo y recreativo, se presenta como un adecuado procedimiento para conocer nuevas posibilidades de usar el cuerpo y de educarse.

3. CONCEPTUALIZACIÓN ACERCA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

3.1. El juego en los diferentes elementos del currículum de Educación Física en la E.S.O.

La LOGSE (1990), entre otras cosas, propone metodologías activas, participativas y lúdicas orientadas al desarrollo general del alumno.

Los Diseños Curriculares consideran que la práctica lúdica es una fórmula altamente motivante para la consecución de los objetivos propios de la Educación Física.

Anulizados los distintos decretos que establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Real decreto 1345/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia, Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía,...), y más concretamente en referencia a los bloques de contenidos del área de Educación Física, nos encontramos que se considera el juego como un bloque temático fundamental y que se le da gran relevancia al juego en este período como elemento educativo de vital importancia. En función de ello, quisiéramos realizar las siguientes consideraciones, tomadas de García y otros (1998):

- El juego es una actividad intrínsecamente motivadora y, por consiguiente, facilita el acercamiento natural y la práctica normalizada del ejercicio físico.
- La actividad lúdica se ajusta a los intereses de los alumnos y evoluciona en función de ellos. La atención a las diferentes edades, justifica una concepción flexible de estas actividades en función del desarrollo psíquico y los niveles de adaptación social del alumno.
- Según esta concepción, el juego debe revestir diferentes modalidades según la complejidad de las normas que lo regulan, el grado de implicación que exija a los participantes y las capacidades que pretende desarrollar.

- En el juego intervienen componentes fundamentales de dominio y organización espacio/temporal, y por consiguiente, su práctica en los primeros tramos de la etapa educativa contribuye a la adquisición de conceptos y estrategias relacionadas con esas dos nociones básicas.
- La actividad lúdica debe entenderse no sólo como un núcleo de contenidos o aspectos de la realidad que el alumno debe aprender, sino también como una estrategia metodológica que afecta al resto de los contenidos y les da un tratamiento adecuado.
- Es, en efecto una forma de conocer hechos y situaciones del entorno social y cultural. Existe en el juego una respuesta a diferentes situaciones vivenciales del alumno, y a través de las mismas, se integran en el espacio escolar, las calles, el barrio y diferentes manifestaciones populares. Su práctica habitual debe desarrollar en el alumno actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social basados en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia.
- Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indiscutible e indudable riqueza.
- Conviene, por tanto, tener en cuenta la importancia de que los alumnos practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio de nuestra Comunidad.
- Debe valorarse la participación individual y en equipo, la práctica del juego, en sí y no en función del éxito o el fracaso y la erradicación de las situaciones agresivas, violencia y desprecio hacia los demás. Es necesario también, la aceptación de las limitaciones propias y ajenas, la integración en el papel que le corresponde y el respeto a las normas y reglas establecidas.

Estas consideraciones podríamos completarlas con las siguientes:

- Al comienzo de la etapa, los juegos colectivos y genéricos darán paso a juegos específicos, e incluso a deportes adaptados o reducidos. Hay que especificar que los juegos como actividades lúdicas no tiene que derivar en aprendizajes deportivos, sino que constituyen en sí mismos contenidos de interés para el alumno.
- Los juegos y deportes son un buen instrumento para que los alumnos se conozcan y sepan adaptar el esfuerzo físico a sus características. Esto supone así mismo la posibilidad de lograr una adecuación del rol personal en los distintos grupos y equipos, poniendo al servicio de las actividades colectivas su máxima participación, aceptando su propio trabajo y el de los demás como elemento integrador del esfuerzo colectivo. También suponen un contexto muy adecuado para fomentar en los alumnos actitudes de autoexigencia y superación.

3.2. El juego como elemento educativo

En nuestras clases de Educación Física habitualmente hemos programado los deportes clásicos tradicionales (habilidades específicas de corte tradicional como el atletismo, balonmano, baloncesto, voleibol...), con el peligro de que al ser deportes que tienen un gran reflejo en nuestra vida diaria (los practicamos y los vemos practicar asiduamente, ya sea de forma directa o por televisión), nos plantean serios problemas en nuestras clases, ya que el alumnado se empeña en exteriorizar imágenes captadas de grandes jugadores en programas de televisión y no les podemos llegar a transmitir el objetivo puntual que nos proponíamos (García Buhillo, 1994). Todo esto como consecuencia de que tradicionalmente el juego se ha venido considerando, tanto por los padres como por los profesores como algo banal y sin importancia. Éste se entendía como una actividad para pasar el tiempo y estaba en contraposición con el trabajo.

Hay día, sin embargo, el juego no sólo está aceptado, sino recomendado como elemento educativo de vital importancia.

Han sido muchos los autores que han relacionado el juego con la educación y el aprendizaje. Ya Platón afirmaba que el juego es un factor determinante de la formación del ciudadano perfecto, haciendo hincapié también en la importancia del respeto de las reglas de juego como aprendizaje para una vida comunitaria armónica. Posteriormente, diferentes autores han postulado la importancia del juego en la educación. Dewey, Montessori, Deerey y desarrollan posturas que integran el juego dentro del campo educativo.

García-Fogeda (1987), afirma que el juego es el colofón de todas las actividades motrices, una especie de actividad integradora de todas las percepciones, coordinaciones y otras cualidades básicas.

Y la idea que nosotros proponemos desde aquí es que los juegos son actividades que nos proporcionan un amplio abanico de tareas de una gran riqueza motriz (incluso más que los deportes clásicos -véase Parlebas, 1988 y 1997-) y en un ambiente mucho más lúdico y festivo (lo que nos lleva a acabar con uno de los grandes problemas de esta etapa: la motivación). Es decir, que el juego lo consideramos como una actividad fundamental para el adecuado y correcto desarrollo físico, psíquico y social del alumno. Incluso en la misma Declaración Universal de los Derechos del niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, se dice que "El niño debe disfrutar plenamente de los juegos y recreaciones, las cuales deberán estar orientadas hacia fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán en promover el goce de este derecho".

Los juegos que recogemos en este libro son en su mayoría juegos de siempre (juegos de correr y saltar, juegos de correr, coger y esconderse, juegos de lanzar, juegos de comba, juegos de correr, juegos de filas, juegos de fuerza...), aunque tam-

bién hay juegos de educación física convencional, juegos predeportivos y deportivos, juegos de..., que solemos utilizar normalmente en nuestras clases. Nosotros los hemos recopilado para que el maestro escoja en función de sus necesidades el juego o juegos que mejor se adapten a las características y habilidades que quiera desarrollar, y oriente a los niños, ayudándoles a entender el proceso que se produce dentro de un determinado juego, y adaptándolo a la realidad de su aula y a las características de su alumnado.

Para Romero (1998) la actividad lúdica debe entenderse no sólo como un núcleo de contenidos o aspectos de la realidad que el alumno debe aprender, sino también como una estrategia metodológica que afecta al resto de contenidos y les confiere un tratamiento determinado.

En base a todo lo dicho hasta aquí consideramos que el juego tiene tanta importancia que va a ser un elemento clave para la educación de nuestros alumnos y, por ello, nuestra propuesta consiste en confeccionar todas las sesiones de las unidades didácticas correspondientes a este ciclo a base de juegos, ya que la utilización del juego como instrumento educativo, y más concretamente en el área de Educación Física, conlleva una serie de ventajas y de aportaciones pedagógicas (García y otros, 1998):

- Es una realidad motriz que reporta al alumno placer y satisfacción.
- Contribuye a la afirmación y desarrollo de la personalidad del niño.
- El juego ayuda al alumno a desarrollar las capacidades físicas y las habilidades y destrezas básicas.
- El juego es un elemento imprescindible para el desarrollo de aprendizajes significativos.
- En el juego es el propio alumno el que aporta soluciones a los problemas planteados. Tiene un carácter creativo lleno de imaginación y fantasía.
- Mediante el juego desarrollamos todos los ámbitos de la conducta humana: cognitivo, motor y socio afectivo.
- El juego posibilita una mayor interacción entre los alumnos, favoreciendo el desarrollo de hábitos de cooperación y convivencia. Tiene un componente social muy fuerte.
- El juego permite el conocimiento de las tradiciones y la cultura del entorno del alumno.

Por otra parte, Lavega (1998) considera que todo juego empleado en el ámbito educativo debe reunir una serie de condiciones:

- Debe permitir en primera instancia el desarrollo global del alumno, aunque posteriormente se pueden potenciar aspectos más específicos.
- Debe constituir preferentemente una vía de aprendizaje de comportamiento cooperativo, evitando situaciones de marginación que a veces crea la excesiva competitividad.

- Debe mantener en actividad a todos los alumnos, por lo cual deberemos de huir de los juegos eliminatorios, buscando otras opciones.
- Se evitarán jugadores espectadores (todos los alumnos, incluso los exentos, pueden asumir un rol en el juego).
- Se buscará un buen equilibrio entre la actividad ludomotriz y el descanso.
- Todo juego educativo debe suponer en todo momento un reto (estímulo) para el alumno, pero un reto que se pueda alcanzar.
- Se evitará que en los juegos destaquen siempre los mismos alumnos.
- El juego educativo debe de poder volverse a practicar siempre con el mismo interés que en la primera ocasión.

En resumen, el juego es, sobre todo, recreación, y su finalidad reside en él mismo. Es una actividad física gratuita ya que se hace sin esperar nada a cambio. Se hace simplemente por el placer de hacerlo, por divertirse, aunque esto derive en otros logros secundarios (Fernández Ordóñez, 1995).

Desde nuestra perspectiva la utilización del juego en la sesión de Educación Física persigue un objetivo fundamental: "Ser un elemento motivador a través del que conseguir los objetivos propios del área". Es decir, utilizarlo como medio para conseguir unos fines establecidos, sistematizando la práctica del juego como medio en todos los bloques de contenidos.

Lo que pretendemos no es hacer unidades didácticas sobre juegos, sino utilizar el juego como estrategia educativa en la clase de educación física, desarrollando de paso todos los contenidos que abarca la Educación Física en este primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. No obstante no debemos olvidar que además de tratar el juego como procedimiento (lo utilizamos así cuando planteamos su utilización como estrategia metodológica para la consecución de objetivos referidos a otros núcleos de contenidos: Condición Física, Cualidades Motrices, Expresión Corporal...; es decir, el fin primordial de la actividad será mejorar aspectos motrices de los niños, utilizando como motivación hacia la práctica el juego), deberemos tratarlo como contenido (la utilización del mismo para conseguir objetivos relacionados con su carácter lúdico, buscando ante todo el placer que produce su práctica y utilizando el mismo para alcanzar fines más relacionados con aspectos afectivos y sociales que motrices; en esta línea se podrán utilizar toda la gama de juegos que ponemos a vuestra disposición). (Rivera García, 1992).

Por ello hemos clasificado los juegos en los distintos bloques que aparecen en el punto siguiente, de forma que creemos que abarcan todos los contenidos que aparecen en los distintos decretos en los que establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria.

La utilización del juego en el área de Educación Física responde a una verdadera técnica cuya selección depende de una serie de factores que señalamos a continuación:

- a) **Los objetivos:** Los juegos serán seleccionados según los objetivos que queramos conseguir en la sesión de Educación Física.
- b) **El número de alumnos:** El grupo de clase condicionará el tipo de juegos que podamos utilizar.
- c) **El terreno de juego:** Aunque en principio, cualquier espacio parece indicado para desarrollar los diferentes juegos, son necesarios unas condiciones mínimas que permitan la realización de los mismos.
- d) **El material didáctico:** Según los recursos materiales de los que dispongamos podremos utilizar unos juegos u otros.
- e) **Momento de la sesión donde se utilice el juego:** Los juegos a seleccionar serán distintos según sean utilizados en el calentamiento, parte principal o en la vuelta a la calma.
- f) **Control del esfuerzo:** Debemos alternar juegos de mayor intensidad con otros de relajación que sirvan para descansar o evitar el sobreesfuerzo.
- g) **Control de la motivación:** Debemos utilizar siempre los juegos más motivantes después de otros que lo sean menos.

3.3. Consideraciones didácticas específicas

La presentación del juego es de gran importancia para el alumno que tenga que ejecutarlo y de ello depende en gran medida su éxito o fracaso. De ahí que debamos tener en cuenta una serie de recomendaciones antes del inicio del juego, durante el desarrollo y una vez finalizado éste.

3.3.1. Recomendaciones antes del inicio

- Lograr un clima necesario de atención: se debe de conseguir un ambiente de silencio general e intentar acaparar la atención de todos los alumnos.
- Hablar alto, despacio y con naturalidad.
- Utilizar esquemas y/o ejemplos que favorezcan la total comprensión del juego.
- Ser breve.
- Colocarse en una posición claramente visible para todos (es aconsejable que los alumnos se sienten).
- Conservar un orden en la explicación (explicación clara).

- No dar explicaciones exhaustivas en un primer momento. Concretar lo básico e ir completando la información a lo largo del desarrollo con pequeños matices.
- Organización previa del grupo de clase para la realización del juego.
- Reparto de papeles entre los participantes.
- Por último se distribuirá el material entre los alumnos.
- No llevar a cabo el juego, si antes no se ha entendido su funcionamiento. Es aconsejable algún tipo de demostración.

3.3.2. Recomendaciones para el desarrollo

- Que todos intervengan en la actividad.
- Controlar el grado de motivación.
- Exigir a cada uno en función de las posibilidades individuales.
- Cambiar de juego antes de que se pierda el interés.
- Animar a la participación.
- Hacer de juez o árbitro en el desarrollo de los juegos.

3.3.3. Después de la realización del juego

- Solicitar variantes a los alumnos, puesto que el juego es juego y, por tanto, se pueden variar reglas, normas, material o espacios, y seguirá siendo juego.
- Que manifiesten su grado de aceptación del juego.
- Recordar los objetivos perseguidos con el juego.
- Valorar las intervenciones de los alumnos.

3.3.4. Recomendaciones generales

- No obstante todo lo expuesto, y siguiendo a Trigo (1995), el profesor debe:
- Orientar y ayudar al alumno a entender el proceso que se produce dentro de cada juego, intentado no dirigir en la mayoría de los casos.
 - Observar la conducta de los alumnos desde dentro (jugando el mismo) y desde fuera del juego.
 - Intervenir en el momento adecuado, corrigiendo cualquier conducta no educativa.

3.4. El juego en la sesión de Educación Física

A la hora de utilizar el juego en la clase de Educación Física, proponemos la siguiente estructura para cada una de las sesiones de las distintas unidades didácticas a impartir a lo largo del ciclo.

La estructuración consta, fundamentalmente de tres fases:

a) Fase inicial o de adaptación (o preparatoria, como la denomina Pierón, 1988). Su duración puede ser de unos 10/15 minutos, siempre dependiendo del tiempo real del que dispongamos. Se corresponde con la parte que tradicionalmente hemos llamado calentamiento y pretende introducir al alumno al trabajo específico que va a realizar posteriormente, es decir, preparar al organismo para una mejor realización y adaptación rápida a la actividad. La intensidad será suave, pero progresivamente ascendente. En esta fase los juegos deben lograr movilizar todo el cuerpo o su mayor parte. Serán juegos activos y dinámicos que involucren a todos los alumnos (juegos motores de locomoción, saltos, coordinación, vélocidad....).

Los objetivos a conseguir en esta fase son tanto fisiológicos (adaptación motriz al trabajo) como psicológicos (adaptación psíquica).

b) Fase principal (o fundamental, según Pierón, 1988). Su duración puede oscilar entre los 35 y los 45 minutos. Es la fase de consecución de los objetivos previstos para la sesión (objetivos didácticos específicos). En esta fase, de intensidad media/alta, deberíamos asegurarnos la participación constante e ininterrumpida de los alumnos. Los tipos de juegos a utilizar en esta fase serían aquellos que faciliten el aprendizaje de los contenidos hacia los que se dirige el trabajo de la sesión (juegos de condición física, predeportivos,...). Los juegos referidos al bloque de actividad física en el medio natural se podrían utilizar en las salidas al medio natural programadas por cualquiera de las áreas).

c) Fase final, de vuelta a la calma (Pierón, 1988) o de recuperación. Su duración será de unos 5 minutos. En esta fase el objetivo sería la normalización del alumno, tanto en el ámbito físico como psíquico, después del esfuerzo realizado. En esta fase la intensidad será progresivamente descendente. Los juegos válidos para esta fase podrían ser los expresivos, de flexibilidad o, simplemente, un comentario sobre las actividades realizadas durante la sesión.

3.5. Evaluación

Tal y como propone la LOGSE, la evaluación de los aprendizajes alcanzados por nuestros alumnos deberá ser continua y global a lo largo de todo el proceso, teniendo en cuenta los niveles iniciales de cada alumno, su evolución en el tiempo, el objetivo que interese evaluar, etc.

Entendemos que el principal instrumento de evaluación debería ser la observación del alumno de una forma sistematizada en función de los parámetros relacionados y derivados de los objetivos didácticos que nos hayamos propuesto.

Es decir, que la observación cotidiana y minuciosa (y su posterior registro), en las situaciones habituales de la clase, de los principales elementos que consideramos estrechamente relacionados con el contenido y los objetivos propuestos, debe desempeñar un papel fundamental.

4. CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS

Al estudiar como se puede clasificar el juego nos encontramos ante una ardua tarea. Los juegos se pueden agrupar de muchísimas formas, según los criterios y los objetivos que se persiguen.

Desde esta óptica, podemos encontrar clasificaciones sociológicas, clasificaciones psicológicas, clasificaciones que atienden a la estructura interna de la praxis lúdica, según el grado de autoridad, según el grado de competición, según la participación, según la dimensión social, según el tipo de movimiento, según la dificultad motriz, según el material,...

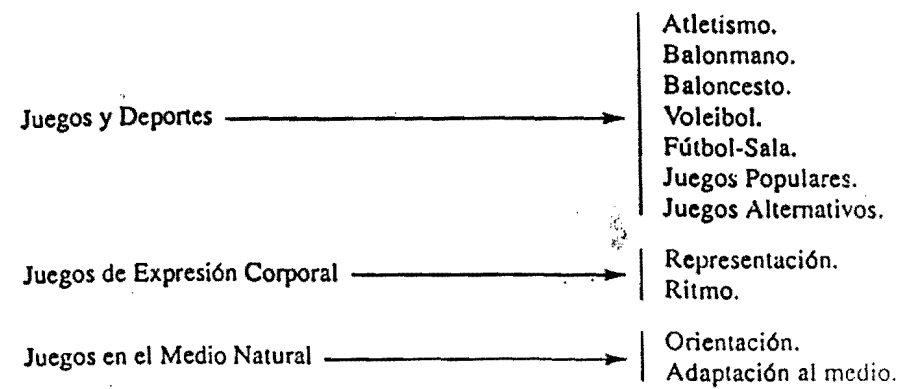
No estando muy de acuerdo con ninguna de estas clasificaciones, puesto que los juegos es muy difícil encasillarlos, dado que suelen ser multifuncionales (Trigo, 1994b), es decir que un mismo juego pueden tener varios objetivos distintos, nosotros hemos optado por clasificar y agrupar los juegos en función de los bloques específicos que marcan la mayoría de los Decretos que fijan las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en las distintas Comunidades Autónomas y del objetivo principal que creemos desarrolla el juego. Esto no quiere decir que todo el mundo tenga que estar de acuerdo con esta clasificación, pero es una más y a nosotros nos vale así.

Dicha clasificación se divide en los siguientes apartados:

Juegos para el desarrollo de la Condición Física → Resistencia.
Fuerza.
Velocidad.
Flexibilidad.

Juegos para el desarrollo de las Cualidades Motrices → Saltos.
Giros.
Equilibrio.
Coordinación.
Agilidad.

035



Reflexiones acerca del juego

Doctora en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada (España)

Dra. Carmen Trigueros Cervantes
ctriguero@ugr.es

Resumen

Que en la actualidad el juego es considerado como uno de los mejores recursos pedagógicos, es algo que no se nos escapa a nadie, pero entiendo que para adentrarnos en el estudio del nuevo significado otorgados al juego en la Educación, y en la Educación Física en particular, es necesario realizar una reflexión seria sobre este fenómeno universal y así comprender mejor el mismo, lo que nos hará percibir mejor la situación actual del juego dentro de nuestro sistema educativo y el papel que juega dentro de nuestra sociedad.

Palabras clave: Juego. Educación.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 46 - Marzo de 2002

Lecturas: EF
revista
www.efdepo

1. Aproximación al fenómeno del juego

Antes de realizar un análisis reflexivo en torno al juego, entiendo que es necesario hacer referencia a la caracterización o funciones¹ que cumple en la vida de las personas. El análisis de sus características nos va a permitir comprender mejor las cualidades de este fenómeno, a la par que pondrá en evidencia las diferentes perspectivas que existen en torno a él.

Huizinga (1998, p.42-51) establece las características del juego que más relevancia han presentado en los últimos tiempos, estas se concretan en:

- **El juego es una actividad libre.** *"El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego"* (Huizinga, 1998, p.42). Por lo tanto, el juego no debe suponer ninguna obligación y es una actividad que se puede abandonar en cualquier momento.
- **El juego no es la vida «propiamente dicha».** Es un escape de la vida corriente, donde todo es pura broma y se actúa «como sí...». Siendo algo superfluo que no tiene una consecuencia práctica en sí mismo y es una actividad desinteresada. *"Actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción de su misma práctica"* (Ibídem, p.44).
- **Se juega dentro de unos límites de tiempo y de espacio.** *"Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace"* (Ibídem, p.45). Considera que una vez que se ha jugado, esa actividad permanece en el recuerdo como creación o tesoro espiritual, pudiendo ser transmitido como tradición para que se juegue inmediatamente o transcurrido algún tiempo; cobrando una sólida estructura como forma cultural.

Educación física y deportes. Revista digital, año 8, núm. 46, marzo, Buenos Aires (consultado en la página electrónica www.efdeportes.com).

- **El juego exige un orden absoluto.** Todas sus acciones están reguladas y la desviación más pequeña estropea el juego, le hace perder su carácter y lo anula. Posee las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas; ritmo y armonía.
- **El juego produce tensión, emoción y misterio.** Existe incertidumbre sobre lo que va a ocurrir. Esta característica, junto con la del orden, hacen que se tengan que considerar las reglas del juego. "*Las reglas de juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna*" (Ibidem, p.48).

Desde otra perspectiva, la sociológica, cercana a la antropológica, donde los juegos disciplinan los instintos por ser, por un lado, espacios para el placer y la diversión, y por otro, acatamiento de una serie de restricciones proporcionando un modelo controlado de la realidad. Callois en 1967 considera que el juego es una actividad que tiene las siguientes cualidades:

1. *Libre: a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre;*
2. *Separada: Circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y determinados por anticipado;*
3. *Incierta: cuyo desarrollo no podría estar determinado ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar;*
4. *Improductiva: por no crear ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y salvo desplazamiento de propiedad en el círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida;*
5. *Reglamentada: sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta;*
6. *Ficticia: acompañada de una conciencia específica de la realidad secundaria o de una franca irrealidad en comparación con la vida corriente (Callois, 1986, pp.37-38).*

Evidenciamos entre las características que ambos establecen, que existe un gran paralelismo entre ellas, sorprendiéndonos en este sentido que Callois las utilice como definición del juego.

Podríamos exponer las características que plantean otros muchos autores Fingermann (1970, pp.2-6); Gutiérrez Delgado (1991, pp.112-117); Schmidt (1995, pp.85-88); Lavega² (1996, p.797); Gutiérrez, Bartolomé y Hernán, (1997, pp.153-154); etc. pero sería seguir reiterando sobre las ya expuestas.

Analizando todas las características anteriormente descritas, vemos que algunas son coincidentes, independientemente del paradigma bajo el que estén formuladas, siendo una de ellas la reglamentación: "*todo juego, Incluso representativo es mantenido por una regla*" (Gutton, 1982, p.189); "*no hay juego sin reglas*" (Vigostki⁴, 1989, p.144) y (Öfele, 1999, p.4); Estos, y otros autores, consideran que ni el más elemental de los juegos carece de ellas, ya que una vez que nos desprendemos del orden de la vida cotidiana es necesario fundar un nuevo orden⁵: el juego; siendo las reglas las que ponen limitaciones a la libertad dentro del mismo. Pero existen otros autores, fundamentalmente relacionados con un paradigma psicológico como Buytendijk⁶ citado por Rüssel (1970, p.173); Rüssel (1970, p.161); Piaget⁷ (1980, p.158) y Navarro Adelantado (1995, p.19), éste último en una línea antropológico-social,

sí considera que existen juegos sin reglas (juegos simbólicos, juegos configurativos, juegos de personajes, juegos de entrega, juegos funcionales, etc.). En este sentido, Rüssel (1970, p.226) va más allá, y llega a diferenciar entre el «juego infantil» y el «juego», considerando que el primero no tiene un curso fijado y se desarrolla sin formas delimitadas de antemano, mientras que el segundo responde a un modo de actuar conocido, que puede repetirse de forma análoga, porque está sometido a reglas. Así, para Hetzer citado por Rüssel (1970, p.170) el juego regulado propiamente dicho está ligado a la tradición considerando que se transmite de una generación a otra, en parte manteniéndose tenazmente en su integridad y en otra parte modificándose de modo lento pero continuo.

Otra característica recurrente, es que el juego no es la vida real *"cuando uno entra en un juego, su historia personal se interrumpe"* (Ófele, 1999, p.2), dentro del juego no rigen ni las jerarquías, ni los valores, ni las escalas éticas, ni los prejuicios que reinan fuera, es una forma de relacionarse con el mundo donde uno se muestra tal cual es. Existe el sentimiento perceptible de «ser otro», siendo este considerado por Rüssel (1970, p.229) la causa de la gran difusión del juego en la infancia. Nosotros entendemos que ésta es una de las características que lo hace más atractivo para los adultos.

Es evidente, que muchos juegos son competitivos, pero esta no es una característica explicitada por la mayoría de los autores, quizás sea porque la finalidad del juego está en sí misma y *"por regla general el resultado depende en buena parte del azar y sólo tiene validez momentánea, porque si se continúa jugando y ora gana uno, ora gana otro, sin que se ponga atención en quién gana más veces"* (Rüssel, 1970, p.18).

Después de analizar las diferentes conceptualizaciones y caracterizaciones del juego podríamos concluir con las palabras de Bruner:

"El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía".
(Bruner, 1984, p.219)

Pero el establecimiento de características en torno al juego tampoco está exenta de críticas, así Rüssel (1970, p.248) considera que en la caracterización del juego se pueden integrar las cosas más heterogéneas por su cualidad y su procedencia, y no por la mayor o menor capacidad de síntesis de los autores, sino por la naturaleza intrínseca del juego.

2. Reflexiones acerca del juego

"Para un niño, jugar es la cosa más seria del mundo".
(Battlori, 1993, p. 38)

A menudo se interpreta que las acciones que realizan los niños/as en sus juegos le permiten la evasión de la realidad, el vivir feliz, ajenos a lo que acontece a su alrededor, pero Martínez Criado (1998, p.15) y Torres Santomé (2000, p.67) nos apunta que jugar, en ocasiones, también conlleva pena o sufrimiento, así, Vygostki (1989, p.141) considera inadecuado que el juego pueda definirse como una actividad placentera por dos razones: una, porque existen otras experiencias que proporcionan al niño mayor placer y otra, es que existen juegos que en sí mismos no son placenteros, sino que dependen del resultado.

Sánchez Blanco (1998, p.302) y Martínez Criado (1998, p.47) nos indican, como el niño/a pone una gran seriedad sobre todas estas acciones de sus juegos, máxime si están involucrados

los otros, así: "no es cierto que jugar no sea una actividad seria. Lo es tanto en un sentido inmediato como en sus consecuencias futuras" (Martínez Criado, 1998, p. 47); siendo un error interpretar que todo lo que hace el niño o la niña le produce placer y disfrute, porque estas acciones le sirven para reelaborar un sin fin de experiencias cotidianas que en absoluto le resultan agradables y que por el contrario, conllevan vivencias muy displacenteras. El juego no es una actividad rutinizada que enseñamos estandarizadamente a los niños y niñas en el seno del aula, "el juego es la vida misma para las niñas y niños en cuanto hay un componente de disfrute y displacer que lo acompaña e involucra a los otros y otras" (Sánchez Blanco, 1998, p.304). Ante esta postura, otros autores como Huizinga (1998, p.59) difieren, y a pesar de considerar que el juego puede ser una actividad seria, afirman que el niño que juega, sabe que juega, y lo hace por gusto y recreo, por lo que la actividad sigue manteniendo el carácter lúdico.

Otra reflexión que cabe realizar acerca del juego, es sobre la libertad⁸, característica que muchos autores Caillois (1986, p.31); Seybold (1986, p.55); Garaigordobil (1990, p.18); Scheuerl⁹ citado por Rüssel (1970, p.254); y Huizinga (1998, p.42); entre otros, otorgan al juego; y que algunos consideran contradictoria: "en cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el pequeño se ve obligado a actuar en consecuencia" (Vygostki, 1989, p.157); y que otros como Bulan citado por Öfele (1999, p.2) cuestionan, proponiendo una clasificación del juego según los momentos de libertad que se abren dentro de él, en los que se encuentra con algunos casos donde no existe esa libertad de decisión en cuanto a participación.

Y la pregunta que nos surge es: ¿respetamos la libertad de jugar cuando llevamos los juegos a la escuela, o es otra actividad más impuesta por los intereses del docente? La respuesta no siempre es la misma, pero en muchas ocasiones cercenamos la libertad de los jugadores y no les dejamos otra salida que la de jugar o asumir un papel que ellos no quieren, o incluso, como considera (Lequeux, 1984, p.10), convertimos los juegos en ejercicios por su gradación y su control. Nos empeñamos en que los niños/as jueguen "útilmente" en la escuela, preocupándonos por crear las condiciones para que surjan los aprendizajes concebidos de antemano, "no olvidemos como a veces el juego en los escenarios escolares ha servido como excusa para que el adulto pueda "manipular" a los niños y niñas para aprender aquello que a éste le interesa que aprendan, llegando a provocar incluso que los pequeños y pequeñas olviden sus propios intereses e iniciativas" (Sánchez Blanco, 1998, p.303). En este sentido Ginez (1997, p.15) considera que el docente está obligado a conocer las posibilidades pedagógicas de cada juego y saber explotarlas en función de las necesidades del grupo.

Que el juego es una actividad formativa¹⁰ en el desarrollo de los niños y niñas, nadie lo pone en duda, pero cuándo un juego se practica con el objetivo de adquirir capacidades o conocimientos ¿dicho juego se habrá transformado en trabajo¹¹, o mantiene su carácter si persiste en el niño el placer de hacer, actuar y la alegría? Parece ser que estamos abocados al ludismo¹², tendencia cuyo máximo representante, según Echeverría (1980, p.13) lo encontraríamos en Fourier, que preconiza que habría que educar a los niños y niñas y organizar a la sociedad, de manera que todas las actividades que hay que llevar a cabo para sacarla a flote, fuesen realizadas por sus protagonista como un puro entretenimiento, satisfactorio y gratificante, incluso las más desagradables, "por tanto la actividad lúdica debe ser un elemento que impregnará toda la práctica educativa" (García López et al., 1998, p.13). No hay duda de que el método puede ser efectivo, pero de momento utópico; sin embargo, como recoge Echeverría (1980, p.13) la pedagogía moderna ha incorporado algo de esta concepción del juego, según la cual desempeña una función educadora¹³ importante y peculiar.

Numerosos investigadores de la educación y el juego, como Isaacs, (1930); Schiller, (1954); Lee, (1977); Sylva, (1977); Yardley, (1984); Curtis, (1986) citados por Moyles (1990, p.38) o más recientemente Moor (1981, p.14); Ortega y Lozano (1996, p.13) y Guitart (1996, p.25), o

Summer & Giovannini (1995), Stringer (1996), Glaves (1996), White (1996) y Schiller (1998) en el ámbito anglosajón y Aranda (1996); Vaca Escribano (1995), Méndez (1997), Justo (1997) en el ámbito español citados por Viciano (2000, p.132); lejos de plantearse si el juego pierde su carácter, consideran que el aprendizaje más valioso es el que se produce a través de él: *"si consideramos que el juego es uno de los primeros lenguajes del niño y una de sus primeras actividades, a través del cual conoce el mundo que lo rodea incluyendo las personas, los objetos y el funcionamiento de los mismos y la forma de manejarse de las personas cercanas, no podemos excluir el juego del ámbito de la educación formal"* (Ófele, 1999, p.4); así, Moyles (1990, p.38) afirma que tanto en la formación inicial como en la actualización y perfeccionamiento de los profesores se debe garantizar que estos obtengan una formación con el objeto de conservar el papel vital del juego en el desarrollo de los alumnos y alumnas.

Pero lejos de esta tendencia que defiende el juego en la escuela, también hay autores como Krou citado por Raabe (1980, p.19) y Mateos (1998, p.246), que consideran que el juego, en su desarrollo natural (en la calle, sin la vigilancia del adulto) conlleva un aspecto educativo: la estructuración, la aceptación de normas por parte de los jugadores, y el estricto cumplimiento de las decisiones arbitrales del grupo; pero que si el profesor interviene para modificar las reglas por causas como el agotamiento de un jugador, el aburrimiento del grupo, etc., estará contraviniendo la esencia misma del juego, *"la función del juego es autoeducativa. A nuestro parecer, lo único que puede favorecer el adulto es favorecer la creación de grupos de juego, responder a las preguntas que le hagan espontáneamente los niños con ocasión de esos juegos y aportar los materiales que ellos puedan pedirle"* (Krou citado por Raabe, 1980, p.19).

Sin ser tan extremista, Arcusa (1990, p.29) se preocupa por si en ese empeño de facilitar y utilizar el juego en la escuela, no estaremos penetrando indebida y arbitrariamente en ese santuario levantado a la autonomía infantil, que es el juego, por ello considera que antes de intervenir en el mundo de los juegos infantiles hemos de despojarnos de la mentalidad, de los enfoques y actitudes adultas inadecuadas. Scheines en esta misma línea, pero de expresión más radical, opina que el juego no tiene cabida en la escuela: *"sólo cuando jugamos juegos inútiles, cuando jugamos simplemente, el juego resulta "útil" en una dimensión trascendente, ontológica: nos hace crecer como seres humanos. Pero poner contenidos pedagógicos en los juegos de los chicos para que aprendan, es algo horroroso"* (Scheines, 1999, p.3).

Nosotros consideramos que el tiempo que el niño pasa en la escuela no deja de ser parte de su vida y el juego no se puede sacar de la vida de los niños y niñas; siempre que no se realice un abuso¹⁴ y/o un mal uso del mismo, coincidiendo con Lavega cuando afirma: *"no deberíamos prostituir su uso presentándolo de cualquier manera, como actividad complementaria y poco importante"* (Lavega, 1995, p.12).

¿Todos los valores que transmiten los juegos son positivos?, ¿la competición es educativa?, ¿son coeducativos los juegos?, ¿existe la solidaridad en los juegos?, ¿se fomenta la agresividad con los juegos? En definitiva ¿el juego cumple las exigencias de los valores promulgados por nuestro sistema educativo? Estas son cuestiones sobre las que también merece la pena reflexionar, aunque partimos de la premisa de que esto dependerá, en parte, del planteamiento que se haga con ellos dentro del aula. Un ejemplo de ello lo podemos ver en la canción utilizada en un juego de palmas:





Sancho Panza y su barriga-ga-ga
ha matado a su mujer-jer-jer
por que no le da dinero-ro-ro
para irse, para irse
al café-fé-fe

En ella se observan valores relacionados con la violencia doméstica, y bien podemos utilizar el juego sin hacer referencia a ello, aspecto que en absoluto consideramos educativo, o bien lo podemos utilizar para hacer reflexionar críticamente a niños y niñas sobre los valores que se están transmitiendo.

Lecturas: Educación Física y Deportes · <http://www.efdeportes.com> · Año 8 · Nº 46

sigue 

Reflexiones acerca del juego

Dra. Carmen Trigueros Cervantes

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 46 - Marzo de 2002

2 / 2

Muchos autores como Rubio Camarasa¹⁵ (1980, p.8); Palacios, Couso, Diez y Mouriño, (1994, p.25); Lavega (1995, p.12) y Ófele (1999, p.5) estiman que la competición bien usada es un elemento educativo que permite al alumno introducirse en el sistema competitivo que impeña en nuestra sociedad; mientras Guitar (1990, p.10; 1996, p.28); Gallardo y Toro (1993, p.27) y Cascon y Martín (1995, p.6) entre otros se oponen parcial o totalmente al uso de juegos competitivos en la escuela, abogando por los juegos cooperativos. Nosotros compartimos la opinión de Linaza (1996, p.34) en la que ambos aspectos, competición y cooperación, son necesarios en el funcionamiento y desarrollo social y por ello justificamos su utilización, aunque su presencia simultánea y equilibrada es de gran complejidad: *"el predominio de la cooperación dificulta que cada individuo dé lo mejor de sí mismo en competición con el otro. Por el contrario, el predominio de la competición llega a ahogar la posibilidad de atenerse a las reglas que, precisamente regulan los límites de dicha competición"* (Linaza, 1996, p.34).

En cuanto al sexismo y la coeducación de los juegos, hemos de recordar que lo que los niños y niñas interiorizan y aprenden en los juegos no son, ni más ni menos, que las concepciones, valores y actitudes de su sociedad, por tanto no consideramos "culpables" a los juegos en sí mismos en cuanto a los problemas de discriminación sexual, sino a la sociedad en la que surgen y son realizados. Baste el ejemplo de una canción para saltar a la comba, para ver la concepción¹⁶ que de la mujer se tenía no hace muchos años (yo jugaba con esta canción):



*"Arroz con leche, me quiero casar con una señorita de este lugar,
que sepa coser, que sepa bordar, sepa la tabla de multiplicar"*

(Recogida por Escribano, et al., 1994, p.190)

Pero como indicábamos con anterioridad, creemos que aspectos educativos de gran vigencia en estos momentos como la coeducación, la cooperación y el trabajo en grupo, la valoración del medio, etc. tienen multitud de posibilidades de ser desarrollados a través del juego. Aunque no debemos olvidar que la escuela sigue siendo un lugar donde se transmite un determinado tipo de cultura, la dominante, obviando cualquier otro tipo de cultura, incluso la cultura popular del entorno y la cultura de los propios alumnos y alumnas, a pesar de tener reconocida su importancia desde la Administración Educativa. Maestros y maestras siguen imponiendo la cultura académica, y en el caso de los juegos la cultura lúdica que ellos llevan implícita desde su conocimiento profesional, proponiendo episodios de enseñanza y aprendizaje poco funcionales, escasamente significativos y descontextualizados en bastantes ocasiones, aunque gozan de la aceptación de los alumnos y alumnas por su alto nivel intrínseco de motivación. La cultura sigue siendo un instrumento de poder en manos del poder político y social, que está profundamente involucrada en formas de inclusión y de exclusión de determinadas verdades y valores.

Notas

1. Autores como Bruner (1984, p.211) y Trigo (1994, p.385) se refieren a la caracterización del juego como las funciones que asume el mismo.
2. Lavega (1996, p.797), se refiere a la voluntariedad, la incertidumbre, el placer, la creatividad y el pacto y modificación de las reglas, como los elementos constitutivos del juego de dimensión cualitativa.
3. Gutton (1982, p.190), define las reglas como las leyes que unen los elementos de la estructura lúdica, en el espacio y en el tiempo, considerando que existen dos clases de reglas de juego: unas que aseguran el vínculo entre los elementos del juego, asegurando el placer en el juego al hacer posible en el juego cosas que en la realidad no lo serían; y otras, que aseguran la separación entre el jugador y lo jugado, siendo las que regulan la entrada y salida de un juego, su desarrollo, etc.
4. Vygostki (1989, p.145) se refiere no a las reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, sino a las reglas que se desprenden de las situaciones imaginarias.
5. Sheines (1999, p.6), considera que el orden es la disposición armónica de un conjunto de cosas, diferenciándose de "la" orden que es un mandato para ser obedecido.
6. Buytendijk citado por Rüssel (1970, p.173), considera que de ningún modo debe atribuirse que sólo los juegos sometidos a reglas sean verdaderos juegos.
7. Piaget (1980, p.154-158) considera que existen tres grandes clases de juegos:
 - Juegos de ejercicio: Ponen en acción un conjunto variado de conductas, sin modificar su estructura tal cual se presenta en el estado de adaptación, sin otro fin que el placer, sin intervención de símbolos o ficciones ni reglas.
 - Juegos simbólicos: Implica una representación, donde el símbolo supone la representación de un objeto ausente que comienza por la imitación de cosas y personas, para ir transformándose en una representación adaptada.
 - Juegos de reglas: Implican relaciones sociales o interindividuales. La regla implica la regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta. Son comunes a los niños y a los adultos.
8. "El juego se debe definir como una actividad libre y voluntaria, como una fuente de alegría y de diversión. Un juego en el que se estuviera obligado a participar dejaría al punto de ser un juego: se convertiría en coerción, en una carga de la que habría prisa por desembarazarse" (Callois, 1986, p.31).
9. Scheuerl considera que aunque existe una tendencia instintiva que fuerza al juego, cuando se alcanza el estado de juego, ya no puede haber nada forzado que pueda imponerse al niño (o al niño en cuanto jugador). Rüssel (1970, p.254).
10. "La actividad existente en el juego tiene siempre características formativas y lo formativo está siempre en el juego de un modo especial, peculiar del juego" (Rüssel, 1970, p.25).

11. Leif y Brunelle (1978, p.69); Echeverría (1980, p.12) y Conde Caveda y Garófano (1997, p.82), entre otros, consideran que en la sociedad actual, a pesar de considerarse el juego un excelente instrumento educativo todavía se vincula el juego a lo opuesto al trabajo "el criterio de eficacia caracteriza particularmente el trabajo escolar -mientras que el juego sólo merece dicho nombre si es gratuito..." (Vial, 1988, p.8); sin embargo Claparède expone: "en el niño, el juego es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida" Claparède citado por Chateau (1973, p.4).
12. Echeverría (1980, p.13), lo define como el trabajo concebido como juego.
13. "El juego educativo es una actividad que posee las mismas características del juego y las mismas propiedades, pero que no procede espontáneamente del niño. El juego educativo es propuesto por el adulto con una intención dirigida selectivamente hacia uno o varios factores que se sitúan en los terrenos afectivos, cognoscitivo o motor" (Lamour, 1991, p.80).
14. En este sentido subscribimos que "el trabajo no es juego, y si es nefasto trabajar siempre también lo es jugar siempre" (Leif y Brunelle, 1978, p.73).
15. "En cuanto a los aspectos competitivo y colectivo del juego, los niños aprenden a pensar en las consecuencias de su participación, a estudiar, a captar nuevos modos de adaptación, a tener visión de contexto en que se desenvuelven, a rivalizar en forma individual y en grupo y a desarrollar actitudes de índole moral" (Rubio Camarasa, p.8, 1980).
16. Martín Cebrián plasma esta concepción tradicional de la mujer en este breve retrato: "La mujer, como buena madre y esposa, debe ser casta, obediente, modesta, ahorradora, vergonzosa y retraída {...} Aunque considerada "reina" de la casa, debe tener una subordinación total a los placeres del marido, para ello ha sido educada desde niña" (Martín Cebrián, 1998, p.73).

Referencias bibliográficas

- ARCUSA CASTELLÁ, M. (1990). "Dejemos que los niños jueguen". En *Comunidad Educativa*, nº182; pp. 27-29.
- BATLLORI, J. M. (1993). *Cómo educar jugando*. Madrid: Ediciones Palabra.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CALLOIS, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La magia y el vértigo*. México: Fondo de cultura económica. (Edición original de 1967).
- CASCON, F. y MARTÍN BERISTAIN, C. (1995). *La alternativa del juego*. Madrid: Cyan.
- ECHEVERRÍA, J. (1980). *Sobre el juego*. Madrid: Taurus Ediciones
- ESCRIBANO et al. (1994). *Juegos infantiles granadinos de tradición oral*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- FINGERMANN, G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires: Ateneo.
- GALLARDO VAZQUEZ, P. y TORO ENTERO, V. (1993). "El juego". En *Comunidad Educativa*, nº 204; pp.27-28.
- GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea.
- GARCÍA LÓPEZ, A. et al. (1998). *Los juegos en la Educación Física de los 6 a los 12 años*. Barcelona: Inde.

- GINEZ ALCAÑIZ, J. (1997). *Tesis doctoral: Los juegos populares y tradicionales en la Comunidad Valenciana y su influencia en el desarrollo del niño*. Inédito. Universidad de Valencia.
- GUITAR, R. (1996). "¿A qué jugamos? Los valores en el juego". En *Aula de innovación educativa* n°52-53; pp:25-29.
- GUTIÉRREZ, D., BARTOLOMÉ, R. y HERNÁN, L. M^a. (1997). *Educación Infantil II. Expresión y comunicación. Metodología del juego. Autonomía personal y salud*. Madrid: McGraw-Hill e Interamericana de España.
- GUTIÉRREZ DELGADO, M. (1991). *La educación psicomotriz y el juego en la edad escolar. escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- GUTTON, P. (1982). *El juego de los niños*. Barcelona: Hogar del libro.(Edición original de 1973).
- HUIZINGA, J. (1998). *Homo ludens*. Madrid: Alianza. (Edición original de 1954).
- LAVEGA BURGUÉS, P: (1995). "El juego: teorías y características del mismo. El juego como actividad física organizada. Estrategias del juego. El juego como contenido de la Educación Física y como recurso didáctico. Los juegos modificados". En AA.VV. (1995). *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Barcelona: Inde; pp.1-22.
- LAVEGA BURGUÉS, P. (1996). "El juego popular/tradicional y su lógica externa. Aproximación al conocimiento de su interacción con el entorno". En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp.793-810.
- LEIF, J. y BRUNELLE, J. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LEQUEUX, P. (1984). *Juegos + de 1000, para todo lugar, casa, escuela campo, playa...* Barcelona: Reforma de la escuela. (Edición original de 1979).
- LINAZA, J. L. (1996). "El juego y los deportes como instrumentos pedagógicos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria". En *Aula de innovación educativa* n°52-53; pp.31-35.
- MARTÍN CEBRIÁN, M. (1998). "La enculturación de la infancia". En AA.VV. (1998). *El niño. Etnografía de una vida que se crea*. Salamanca: Centro de cultura tradicional y Diputación de Salamanca; pp.66-81.
- MARTÍNEZ CRIADO, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- MOOR, P. (1981). *El juego en la educación*. Barcelona: Herder.
- MOYLES, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (1995). *Tesis doctoral: Estudio de conductas infantiles en un*

juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género. Inédito. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.


- ÖFELE, M. R. (1999). "Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas". En *Lecturas: Educación Física y Deportes*; <http://www.efdeportes.com>; *Revista Digital*, Año 4, N°13. Buenos Aires. (13/08/99).
- ORTEGA, R. y LOZANO, T. (1996). "Espacios de juego y desarrollo de la autonomía y la identidad en la Educación Infantil". En *Aula de innovación educativa* n°52-53; pp.13-17.
- PALACIOS, J., COUSO, J. M., DÍEZ, R. y MOURIÑO, G. (1994). "El juego en Educación Física: Consideraciones sobre su utilización". En *Revista de Educación Física* n° 56; pp.25-31.
- PIAGET, J. (1980). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica. (Edición original de 1959).
- RAABE, J. (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: UNESCO.
- RUBIO CAMARASA, A. (1980). "Prólogo". En LANUZA, E. de, PÉREZ, C. y FERRANDO, V. (1980). *El juego popular aplicado a la Educación*. Madrid: Cincel; pp.7-8.
- RÜSSEL, A. (1970). *El Juego de los niños*. Barcelona: Herder. (Edición original de 1965).
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1998). *Proyecto docente*. Inédito. A Coruña. Universidad de A Coruña.
- SCHEINES, G. (1999). "Juegos inocentes, juegos terribles". En *Lecturas: Educación Física y Deportes*; <http://www.efdeportes.com>; *Revista Digital*, Año 4, n°14. Buenos Aires. (20/08/99)
- SCHMIDT, G. (1995). "Jugar: un mundo dentro del mundo ordinario". En *Unisport: El deporte hacia el siglo XXI. Serie "Deportes" n°19*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte / Junta de Andalucía; pp.84-88.
- SEYBOLD, A. (1986). *Principios didácticos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2000). "Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares" En *Aula de innovación educativa* n°92; pp.36-44
- TRIGO AZA, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física. Vol. I Bases teóricas*. Barcelona: Paidotribo.
- VICIANA GARÓFANO, V. (2000). *Tesis doctoral: Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil*. Inédito. Universidad de Granada.
- VYGOTSKI, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

<http://www.ugr.es/~demuplac/personal/trigueros/carmen.html>

| Inicio |

Otros artículos sobre Juego

Recomienda este sitio

	http://www.efdeportes.com/ · FreeFind
	<input type="text"/> <input type="button" value="Buscar"/>
revista digital · Año 8 · N° 46 Buenos Aires, Marzo 2002 © 1997-2002 Derechos reservados	

<http://www.efdeportes.com/cfd46/juego1.htm>

09/10/2002

047



Juegos Cooperativos y Educación Física

Omeñaca Cilla, Raúl y Jesús Ruíz Omeñaca (s/f), "Sobre el juego", en *Juegos cooperativos y educación física*, Barcelona, Paidotribó, pp. 07-17.

Raúl Omeñaca Cilla
Jesús Vicente Ruíz Omeñaca



EDITORIAL
PAIDOTRIBO

048

SOBRE EL JUEGO

Omeñaca Cilla, Raúl y Ruíz Omeñaca, Jesús (s/f), "Sobre el juego", en *Juegos cooperativos y educación física*, Barcelona, Paidotribo, pp. 7-17.

EL JUEGO: UNA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA Y DESDE LA ÓPTICA DE LOS ALUMNOS

El juego desde la perspectiva teórica

La diversión, la alegría, la exploración de las propias posibilidades y la relación con las demás se mantienen, para quienes participan en la actividad lúdica, al margen de definiciones y categorías. Lo importante para quien juega es el juego mismo. En consecuencia, desde esta perspectiva, no resulta funcional establecer una definición que permita categorizar inequívocamente una conducta como lúdica.

Pero si pretendemos avanzar en el estudio del juego, hemos de comenzar por saber qué es lo que estamos analizando. Se hace necesario, pues, a partir de este planteamiento, distinguir lo que es actividad lúdica de lo que no lo es. Y en esta búsqueda de una delimitación conceptual del juego se han seguido dos vías: especificar sus rasgos distintivos de modo que cuantos más de estos rasgos posea una actividad, con más razón se la categorizará como lúdica, o establecer una definición más o menos inclusiva. Ambos planteamientos no son tan distantes y pueden ser utilizados conjuntamente. Éste es el camino por el que vamos a adentrarnos: comenzaremos refiriéndonos a los rasgos que diferentes investigadores han atribuido al juego para, con posterioridad, buscar una solución ecléctica en su definición.

LOS RASGOS PROPIOS DEL JUEGO

Son muchos los estudiosos que, desde campos como la antropología, la psicología o el mundo de la educación, han optado por buscar los rasgos distintivos de la actividad lúdica como paso previo a su explicación y a la exploración de sus posibilidades.

Algunos de estos rasgos se han mantenido como notas identificativas del juego a lo largo de los años. Así, Decroly y Monchamp (1914-1986) destacan en la actividad lúdica el placer y la alegría que le son inherentes y el hecho de no implicar un fin consciente al margen de la propia acción de juego.

Buytendij (1933), por su parte, resalta también algunos de estos elementos distintivos: la alegría, la espontaneidad, el esparcimiento o la oscilación (movimiento de vaivén).

Huizinga (1954-1972) en su tratado *Homo Ludens*, ahonda en alguna de las ideas anteriores y aporta otras nuevas. Así, considera que el juego constituye una actividad libre, produce satisfacción y alegría, representa una actuación llena de sentido, transcurre dentro de sí mismo, está lleno de armonía y, finalmente, crea orden llevando el "mundo imperfecto" a una perfección provisional.

En las últimas décadas, a estas notas de identificación del juego se han añadido otras: implica participación activa y representa un acto de relación con otros compañeros.

Tomando como base 24 estudios que, centrándose en la actividad lúdica, han tratado de delimitar los elementos más significativos del concepto de juego, podemos señalar como más relevantes ocho de estos elementos (ver tabla 1).

■ A. El juego es fuente de alegría, de júbilo, de placer

En la mayoría de las ocasiones va unido a vivencias de alegría, a sentimientos de placer y plenitud emocional. Es suficiente observar a las personas que participan en un juego para llegar a la conclusión de que este atributo de la actividad lúdica está lleno de sentido.

■ B. El juego constituye un fin en sí mismo

La actividad lúdica no demanda metas extrínsecas. Bien al contrario, representa más un disfrute de medios, un recrearse en la propia actuación. Se supera, de este modo, a través del juego la visión utilitaria de la actividad humana y los planteamientos de una sociedad orientada hacia la acción teleológica, hacia el logro de objetivos.

Surge de este rasgo una primera paradoja a la que nos enfrentamos quienes participamos en la labor docente: el juego es un fin en sí mismo y, sin embargo, lo utilizamos como un medio al servicio del proceso educativo. Pero volvamos al análisis introducido al principio de este capítulo. Sin duda, la aparente contradicción entre ambos planteamientos queda superada cuando observamos la actividad lúdica desde la perspectiva de quien participa en ella; probablemente, nuestros alumnos* encuentran la plenitud del juego al considerar como un fin en sí mismo lo que nosotros entendemos como un instrumento de aprendizaje.

■ C. El juego es espontáneo y voluntario, libremente elegido

La actividad lúdica constituye una forma de actuación no sometida a imposiciones surgidas desde fuera, erigiéndose, de este modo, en un marco en el que es posible alcanzar altas cotas de autonomía personal y social.

Sin embargo, esta consideración esconde una segunda paradoja constituida por el hecho de que para participar en una actividad lúdica es necesario aceptar restricciones y normas, fundamentalmente de carácter colectivo.

EL JUEGO	A: Resulta placentero y divertido	B: Constituye un disfrute de medios	C: Es espontáneo y voluntario, libremente elegido	D: Representa una fuente de aprendizaje	E: Supone un acto de expresión	F: Implica participación activa	G: Posee puntos de encuentro con otras "conductas serias"	H: Constituye un "mundo aparte"
H. Wallon (1977)	+	+	+					+
C. Garvey (1977)	+	+	+			+	+	
R. Doron (1979)		+		+	+		+	
J. Echeverría (1980)	+			+				
E. Martínez (1983)	+	+	+					
F. Bordogna (1983)	+				+			
Grupo Oskus (1984)	+	+		+	+			
R. Arnold y col. (1985)	+		+	+				+
J.R. Moyles (1990)	+	+		+			+	
M. Garaigordobil (1990)	+	+	+		+	+		
R.M. Guàrdia (1990)	+		+	+	+			
M. Gutiérrez (1991)	+		+	+	+		+	+
R. Ortega (1990)		+		+	+			
J.L. Linares (1991)	+	+	+					+
A. García y col. (1992)	+	+	+					
P. Smith (1992)	+	+					+	
J. Miranda (1992)	+	+	+			+		+
J.C. Margones (1993)	+	+						
E. Trigo (1994)	+	+	+	+	+	+		
J.D. Arunz (1995)	+	+	+	+	+	+	+	
A. Malaguerri (1995)	+		+	+				
A. Fernández (1995)	+	+		+				
E. Trichant (1995)	+	+	+	+	+	+		
J. Arráez y col. (1995)			+	+	+			+
FRECUENCIA	21	17	15	14	12	6	6	6

TABLA 1. Los rasgos del juego desde una perspectiva teórica

Las normas acotan y ponen límite a la libertad y a la autonomía, pero, por otra parte, sirven para definir la propuesta de juego y para abrir camino a la libertad individual en la actividad colectiva.

* Con el fin de hacer más sencilla la lectura, utilizaremos el masculino como genérico aunque con él siempre nos referiremos a personas de ambos sexos.

■ D. El juego propicia el aprendizaje

El juego está presente de un modo muy especial en los aprendizajes que realizan los niños durante los primeros años de vida. Pero su potencialidad como fuente de aprendizaje se mantiene a lo largo de toda ella.

Aspectos como el desarrollo cognitivo y motriz o la adquisición de habilidades comunicativas o sociales tienen en el juego un importante campo para la exploración y el crecimiento personal.

■ E. El juego es una forma de expresión

La actividad lúdica ha sido y es valorada con frecuencia como una representación simbólica de sentimientos, preocupaciones y experiencias; un medio para expresar las necesidades y las vivencias experimentadas por el "yo" y para establecer relaciones constructivas con los demás.

Este aspecto, que se encuentra más próximo al ámbito explicativo, al que nos referiremos más adelante, que al descriptivo, ha sido asumido desde planteamientos tan diversos como los de S. Freud o M. Klein, dentro del marco psicoanalítico, los de J. Piaget desde la psicología genética o los de L.S. Vygotski con su perspectiva sociohistórica.

■ F. El juego implica participación activa

La actividad lúdica convierte en protagonista al que participa, a la persona que actúa.

Este aspecto cobra una especial relevancia dentro de un modelo social en el que, con frecuencia, se demanda más nuestro concurso como espectadores que como actores y convierte el juego en la alternativa ideal ante la influencia sedentaria que ejerce la televisión o el vídeo.

■ G. El juego posee puntos de encuentro con las "conductas serias"

Especialmente durante la infancia, el juego constituye un modo de enfrentarse a la realidad que, al igual que otras conductas consideradas como "serias", implica a la totalidad individual y proporciona vivencias y experiencias que permiten el progreso personal. No es extraño, en consecuencia, que los niños acometan la actividad lúdica con una mezcla de alegría y seriedad, como algo que proporciona satisfacción, pero sin resultar, en absoluto, vanal.

■ H. El juego constituye un "mundo aparte"

Esta cualidad que sitúa el juego fuera de la realidad inmediata puede parecer opuesta a la reseñada en el apartado anterior. Sin embargo, no lo es tanto si consideramos que la actividad lúdica posee puntos de encuentro con la actividad cotidiana y otros que lo excluyen de ella.

El hecho de perderse en el espacio-tiempo del juego, de disfrutar de cada uno de sus instantes, de verse absorbido por la magia de la actividad lúdica, nos sitúa en una esfera diferente, alejada de lo "serio" de la vida diaria.

EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN

Si integramos los aspectos señalados hasta ahora, podemos definir el juego como «actividad alegre, placentera y libre que se desarrolla dentro de sí misma sin responder a metas extrínsecas e implica a la persona en su globalidad, proporcionándole medios para la expresión, la comunicación y el aprendizaje».

Las características del juego desde la perspectiva de los alumnos

La caracterización de la actividad lúdica quedaría incompleta si obviáramos la descripción que de ésta hacen las personas que participan en ella.

052

Esta circunstancia nos llevó a tratar de conocer los atributos que nuestros alumnos conceden al juego (Omñiaco, Puyuelo, Ruiz, 1997). Para ello pasamos una encuesta de respuestas abiertas a una muestra de 315 alumnos que cursaban estudios desde 1º de Educación Primaria hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria en dos centros escolares enclavados en el medio rural y uno situado en el medio urbano. Hemos agrupado las respuestas obtenidas en 7 categorías:

- Las manifestaciones de diversión y alegría, tales como divertido, estar contento, "chachi", "guay", estar alegre, etc.
- Las referentes a aspectos propios de la relación social: estar con mis amigos, relacionarme, comunicarme, hacer amigos, etc.
- Las relativas a conductas prosociales de cooperación y ayuda: ayudar, colaborar, cooperar, compartir, etc.
- Las vinculadas a la actividad de ocio y tiempo libre: pasar el rato, entretenerme, ocupar el tiempo de ocio, etc.
- Las que le atribuyen un valor funcional relacionado con el propio cuerpo: hacer ejercicio, mejorar la forma física, estar más fuerte, etc.
- Las que conceden una función catártica: liberar tensiones, relajarme, estar tranquila, etc.
- Las que lo valoran como instrumento de aprendizaje: conocer, aprender, saber, etc.

Los resultados quedan resumidos en los siguientes gráficos.

El juego es	1º y 2º Primaria	3º y 4º Primaria	5º y 6º Primaria	1º y 2º ESO	3º y 4º ESO
Divertirse, estar alegre	84%	92%	84%	95,8%	75%
Relacionarse, hacer amigos	8%	28%	37,2%	31,9%	22,3%
Ayudar, colaborar, compartir	12%	16%	2,8%	0,84%	0%
Entretenerse, ocupar el tiempo de ocio	0%	4%	10%	22,6%	26,3%
Hacer ejercicio, estar en forma	4%	4%	2,8%	33,6%	10,5%
Relajarse	0%	0%	0%	6,7%	7,8%
Aprender	0%	0%	15,7%	4,2%	3,9%

TABLA 2. El juego desde la óptica de los alumnos

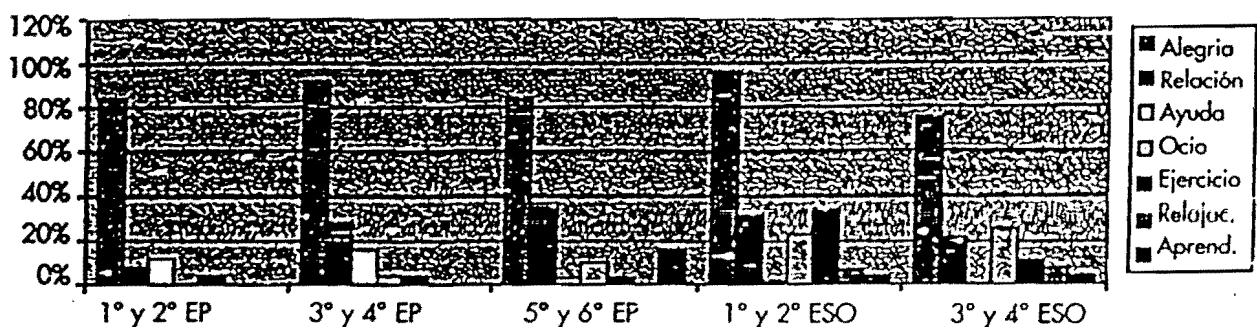


GRÁFICO 1. Evolución de la concepción del juego en alumnos a lo largo de la Educación Obligatoria

053

De los resultados obtenidos en la encuesta se derivan las siguientes conclusiones:

1. A lo largo de toda la Educación Obligatoria, los alumnos atribuyen un importante valor a la actividad lúdica como fuente de alegría y diversión. Este factor es el más valorado en todos los ciclos (ver gráfico 1).
2. La consideración de la colaboración y la ayuda como elementos inherentes al juego va decreciendo a lo largo de los diferentes ciclos que integran la Educación Obligatoria.
3. Durante la Educación Primaria, el juego es progresivamente más valorado como forma de relación con el grupo de iguales. Esta tendencia se invierte a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria.
4. La consideración del juego como actividad de ocio aumenta durante los distintos ciclos.
5. Al final de la Educación Primaria hay alumnos que conceden importancia a la actividad lúdica como forma de aprendizaje, hecho que se sigue dando, aunque en menor proporción, a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria.
6. Finalmente, sólo los alumnos de Educación Secundaria valoran la actividad lúdica como un medio para el descanso y la relajación.

Una visión comparativa

Si realizamos un análisis comparativo entre la visión aportada por el alumnado y la que nos ofrecen quienes han investigado sobre la actividad lúdica, podemos encontrar puntos de confluencia entre una y otra (ver gráfico 2). Así, desde ambos planteamientos se atribuye al juego valor como fuente de alegría y diversión, se vincula con el aprendizaje y se le considera como un "mundo aparte", situado fuera del ámbito del trabajo y próximo al ocio y a la recreación. Puede haber un punto más de intersección si consideramos próximas entre sí la atribución catártica que, a medio camino entre lo descriptivo y lo explicativo, se concede al juego desde la perspectiva teórica y la valoración que de él hacen los alumnos como fuente de relajación.

Pero existen también aspectos específicos de uno y otro ámbito. Así, son propios del ámbito teórico: la valoración del juego como fin en sí mismo, como disfrute de medios, la consideración de éste como actividad libre, su valoración como acto de expresión y su vinculación con el trabajo y otras conductas serias. Mientras, los alumnos conceden importancia al juego como medio para el establecimiento de relaciones constructivas, como espacio para establecer interacciones de ayuda y colaboración y como un instrumento para la mejora de las cualidades físicas.

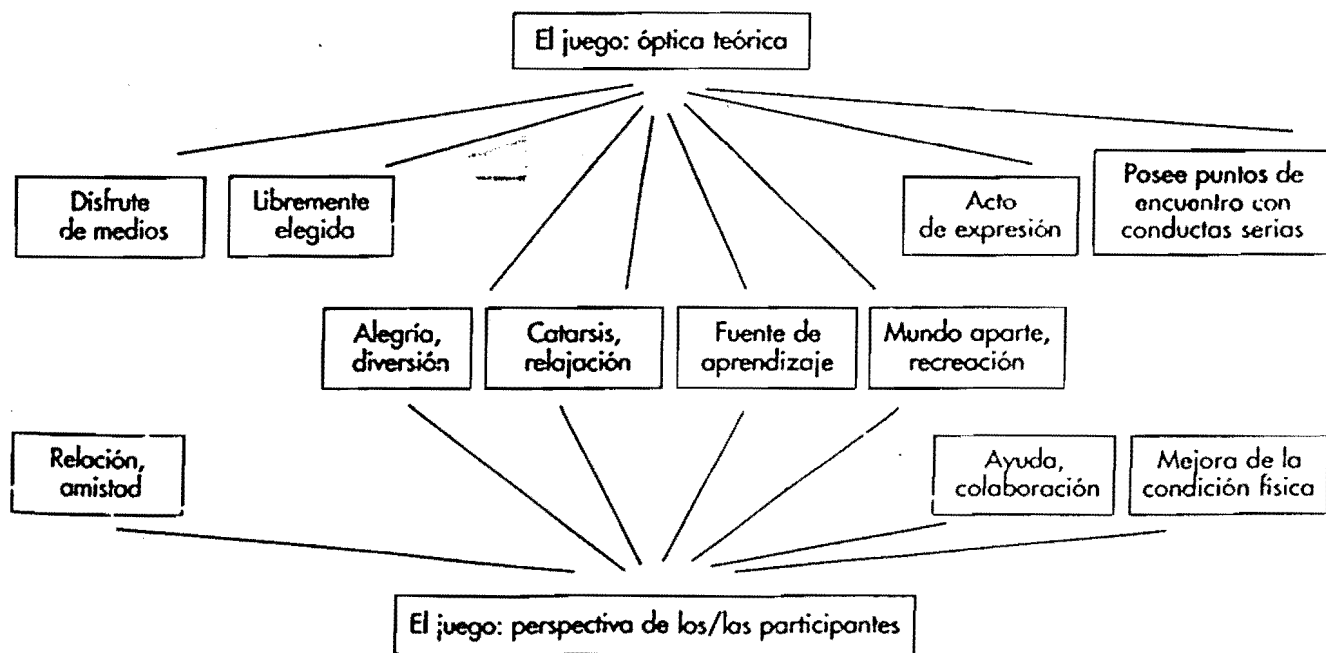


GRÁFICO 2. El juego desde la perspectiva teórica y desde la óptica de los participantes. Una visión comparativa

DE LA DESCRIPCIÓN A LA EXPLICACIÓN: TEORÍAS SOBRE EL JUEGO

El juego es una actividad que va unida a la condición humana. Su existencia no es exclusiva de un momento histórico concreto ni de una sociedad determinada. El ser humano ha jugado desde los albores de la civilización.

Sin embargo, lo lúdico ha sido, con frecuencia, denostado por considerarse fútil y carente de finalidad. Con acierto señala E. Trigo (1994) al respecto, «a lo largo de nuestra historia, la parte lúdica de la experiencia humana ha querido ser ocultada. La búsqueda de lo utilitario puede ser la causa de este olvido del espacio-tiempo que los humanos han dedicado a lo imaginario. Este miedo a la fantasía, a la libertad, es lo que ha motivado a los diferentes estados a aplastar el juego, la fiesta, y a tratar de reglamentarlo en todas sus manifestaciones. Sólo lo que se rige por normas se puede controlar».

La valoración positiva del *homo ludens* se ha ceñido a momentos concretos del pensamiento humano. La cultura griega representa uno de estos momentos. Especialmente durante el periodo presocrático, juego e inteligencia iban indisolublemente unidos. Se consideraba esta última como un ente que cobraba valor en su aplicación práctica. Y el juego proporcionaba el camino para esa acción práctica. También dentro de la civilización griega es recogido el carácter funcional del juego como medio de formación para la vida adulta. Esta idea es abordada por Platón en su obra *Las Leyes*, así como por Aristóteles, que en su *Política* atiende a la necesidad de que los niños practiquen juegos que «no han de ser serviles ni fatigosos, ni tampoco demasiado remisos» para pasar con posterioridad a juegos que «representen imitaciones de las cosas que tendrán que practicar en la realidad».

Sin embargo, desde entonces existe un vacío en el pensamiento en torno al juego, sólo roto por educadores como Quintiliano, dentro del pensamiento romano, que considera el juego como una actividad vinculada a la vida infantil y que contempla la necesidad de que el proceso educativo se inserte en un contexto lúdico; o por Tomás de Aquino, que atribuye al juego un valor funcional como actividad física que proporciona un descanso psíquico. Pero, en cualquier caso, demasiados siglos de silencio han acompañado a una actividad de tanta importancia.

No será hasta finales del siglo XIX cuando se inicien los primeros estudios teóricos sobre el juego: en este momento surgen los planteamientos relativos al por qué de la actividad lúdica. Estos acontecimientos aparecen vinculados al acercamiento sistemático a la infancia como motivo de estudio.

Vamos a tratar de recoger las principales teorías que, desde entonces, se han elaborado con intención de arrojar más luz sobre la explicación de las actividades lúdicas. Hemos optado por un acercamiento diacrónico que nos permita vincular cada concepción del juego al pensamiento filosófico, antropológico y psicológico propio del momento en el que se desarrolló cada teoría. Aproximarnos a estas teorías con un talante ecléctico será, probablemente, la mejor forma de sacar partido a cada una de ellas.

La teoría del exceso de energía de H. Spencer

El filósofo positivista inglés H. Spencer dedica una atención especial al juego en sus numerosos escritos sobre psicología, biología, ética y sociología. En la primera de sus obras, *Principios de Psicología* (1853), plantea como hipótesis la existencia de energía sobrante en el organismo que, si no ha de ser empleada para la supervivencia, se utiliza en actividades carentes de finalidad inmediata, fundamentalmente de tipo motórico, que liberan de tensiones al organismo. El juego constituye, en consecuencia, un medio para eliminar esa energía sobrante. Spencer asume este planteamiento prestando atención a los juegos que practican algunos animales y tomando en consideración una perspectiva evolucionista que recoge planteamientos tanto de Lamack como de Darwin.

El juego como preejercicio. La teoría de K. Groos

Groos (1916) concibe el juego como una forma de experimentación sin aparente finalidad externa: «allí donde el individuo en desarrollo manifiesta, consolida y despliega por propio impulso y sin ningún fin exterior sus inclinaciones, nos ve-

mos ante las manifestaciones más primarias del juego», señala. Pero a partir de estas acciones primarias que obedecen a un impulso instintivo, el niño pone en juego actividades que contribuyen al desarrollo de capacidades que le permitirán desenvolverse en su vida adulta. La actividad lúdica posee, en consecuencia, un carácter de anticipación funcional, de práctica previa de diferentes habilidades para su posterior uso.

La teoría estética de F. Shiller

Desde la corriente filosófica del pragmatismo, Shiller vincula el juego a la actividad estética, recreativa y artística de la persona en momentos en que el organismo se encuentra rebosante de energía. Presta atención en sus estudios a las conductas lúdicas de nuestros antecesores filogenéticos.

El juego como recapitulación de la ontogenia en la filogenia. La teoría de S. Hall

Stanley Hall adopta, también, una perspectiva evolucionista, trata de vincular las distintas fases del desarrollo infantil a la evolución de la especie humana, de tal forma que los juegos que en distintos momentos de su crecimiento van practicando los niños reproducen los grandes periodos evolutivos de nuestra especie. La actividad lúdica en el desarrollo del individuo (ontogénesis) representa, en consecuencia, una recapitulación de la evolución de la especie humana (filogénesis).

Estas cuatro teorías relativas al juego se agrupan bajo el epígrafe de teorías clásicas. Si bien no han logrado descifrar la naturaleza del juego -tarea, por otra parte, harto compleja- sí han ahondado en su trascendencia y han constituido un punto de referencia a partir del cual crear nuevos planteamientos teóricos. Probablemente aquí radique su principal valor.

La perspectiva psicoanalítica de S. Freud

Freud comienza vinculando el juego a la expresión de instintos que obedecen al principio de placer. El juego posee un carácter simbólico, análogo al del sueño, que permite la expresión de la sexualidad infantil y la realización de deseos insatisfechos. Pero, a partir del análisis de la actividad lúdica en niños, Freud se ve obligado a dar una nueva dimensión a su planteamiento teórico. Los niños no sólo juegan con aquello que les resulta agradable, sino que además rememoran a través del acto lúdico experiencias traumáticas tratando de ejercer un dominio sobre ellas: un control psíquico a partir de la experiencia simbólica. A través de este juego simbólico y más allá del principio del placer, el niño se convierte en parte activa en el dominio de los aspectos más traumáticos de su realidad.

La teoría del juego de J. Piaget

Piaget inserta sus estudios sobre el juego en la globalidad de su teoría sobre el desarrollo infantil. Las diversas manifestaciones de la actividad lúdica son reflejo de las estructuras intelectuales propias de cada momento del desarrollo individual. Estas estructuras se desarrollan dentro de un proceso de construcción en el que cada niño es parte activa. Dicho proceso actúa en dos fases:

- Asimilación, que incorpora las nuevas experiencias al marco constituido por los esquemas ya existentes y que provoca una disonancia cognitiva entre lo ya conocido y el nuevo objeto de conocimiento.
- Acomodación, que modifica los marcos de referencia actuales a partir de las nuevas experiencias.

Mientras que la asimilación proporciona estabilidad, la acomodación propicia el cambio. Asimilación y acomodación actúan promoviendo el equilibrio en el conocimiento inteligente de la realidad. El juego aparece en los momentos en los que predomina la asimilación.

Piaget establece, por otra parte, una clasificación de la actividad lúdica vinculada al desarrollo evolutivo, de modo que a cada etapa de dicho desarrollo corresponde un tipo de juego:

- A. La forma primitiva de actividad lúdica corresponde al periodo sensoriomotriz, pero es conservada con posterioridad. Se trata del "juego de ejercicio" consistente, según Piaget e Inhelder (1969, 1984) en «la repetición por placer de actividades adquiridas con un fin de adaptación: por ejemplo el niño que ha descubierto por azar la posibilidad de balancear un objeto suspendido, reproduce en seguida el resultado para adaptarse a él y para comprenderlo».
- B. Con posterioridad aparece el juego simbólico, que encuentra su apogeo aproximadamente entre los 2-3 y los 6-7 años (desde el final del periodo sensorio motriz hasta el comienzo de las operaciones concretas). Este tipo de juego implica el uso de símbolos como sustitutos de objetos en un mundo lúdico en el que el niño es consciente del carácter ficticio de su actuación. Tal actividad lúdica —señala Piaget (1945, 1977)— «transforma lo real por asimilación más o menos pura a las necesidades del yo» en su intento de superar los conflictos. Y añade al respecto (1967) sirviéndose de un ejemplo «el niño que juega a muñecas rehace su propia vida, pero corrigiéndola a su manera; revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos, y, sobre todo, compensa y complementa la realidad mediante la ficción».
- C. Por último, aparecen los juegos de reglas a partir de los 7-8 años, con la entrada en el subperiodo de las operaciones concretas. El uso de códigos de reglas en la actividad lúdica pone a los niños en relación con el grupo e incide en el proceso de socialización. Según Furth (1971), estudioso de las ideas de Piaget, si tal hecho se produce, se logrará una incidencia positiva en el desarrollo individual de cada niño: «primero, le ayudará a crecer intelectualmente, dándole ocasiones para que aplique las estructuras de conocimiento. Segundo, introducirán al niño en las realidades como participante activo [...]. Le harán entender que las realidades sociales no están dadas simplemente, sino que son un producto y requieren la contribución inteligente de los individuos».

Por lo que respecta a las reglas, éstas son concebidas desde la perspectiva piagetiana, primero como "no coercitivas" (2-5 años), no dándose en este momento la obligatoriedad de cumplimiento; después como "intangibles y sagradas" (5-11 años), de obligado cumplimiento, y, finalmente, como "ley" (a partir de los 11 años) resultante del consenso entre compañeros de juego.

El juego protagonizado. La perspectiva sociohistórica de Vygotsky y Elkonin

Vygotsky centra su atención en el juego protagonizado o juego de rol, de carácter sociodramático. En 1928 expuso sus postulados referentes al juego en una conferencia pronunciada en el Instituto Pedagógico Herzen de San Petersburgo. Los enunciados principales de su hipótesis son los siguientes:

- A. El juego aparece cuando las necesidades no se cumplen en la actividad y va unido a la tendencia infantil de satisfacción de los deseos inmediatos.
- B. En tal situación, el niño crea una "escena ficticia", adoptando el papel de adulto dentro de las coordenadas marcadas por dicha escena.
- C. El juego es la actividad principal en la edad infantil. Es fuente de evolución y crea zonas de desarrollo próximo (ZDP).¹

¹ Vygotsky (1979) entiende las ZDP como la distancia existente entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial o capacidad de resolución con la guía de un adulto o con la colaboración de un compañero experto. Aunque la vinculación del pensamiento de Vygotsky con la perspectiva constructivista ha sido cuestionada por algunos autores (Delval, 1997) y, por otra parte, no centra su atención en el aprendizaje motriz, sus consideraciones sobre la ZDP pueden ilustrar muy bien la mediación del profesor/a en el aprendizaje a través del juego.

- D. En la actividad lúdica salen a la luz los procesos internos.
- E. El juego crea situaciones en las que han de superarse impulsos inmediatos ante la subordinación a las reglas unidas al papel asumido en cada situación lúdica.
- F. El niño impone a la situación de juego unas reglas.

Elkonin asume las hipótesis formuladas por Vygotsky y, profundizando en ellas, ha elaborado una teoría relativa al origen sociohistórico del "juego protagonizado" o "juego de rol". Desde la consideración de la actividad lúdica como unidad global no disgregable, Elkonin (1980) atribuye un origen social al juego: «El singular impacto que en el juego produce la actividad humana y las relaciones sociales evidencia que los temas de juego no se extraen únicamente de la vida de los niños, sino que tienen un fondo social.» Respecto al carácter histórico de la génesis del juego, expone (*Ibidem*, pág. 67): «El juego protagonizado posee una original técnica lúdica [...]. Es de todo punto evidente que esta técnica lúdica no podía ser resultado de la invención creadora independiente de los niños. Lo más probable es que éstos la tomaran del arte dramático de los adultos, que alcanza un nivel bastante alto en esta fase del desarrollo de la sociedad.»

Desde esta perspectiva sociohistórica, Elkonin se opone a las concepciones biológicas del juego infantil.

Por lo que respecta al proceso de formación del juego, destacan en su formulación cuatro niveles:

- A. El contenido del juego son las acciones con objetos dirigidos al compañero.
- B. El contenido del juego sigue siendo la acción con el objeto, «pero se pone en primer plano la correspondencia de la acción lúdica con la acción real» (*Ibidem*, pág. 200). Las acciones se suceden tal como acontecen en la vida real y la alteración del orden de éstas no se acepta de hecho, aunque tampoco se protesta por ello.
- C. El contenido del juego lo determina la interpretación del papel, destacando las acciones que ponen en relación con otros participantes en el juego. Los papeles están bien marcados e infringir la lógica en la dinámica de las acciones provoca la protesta de los compañeros de juego.
- D. El juego se centra, en cuanto a su contenido, en la realización de acciones ante la actitud mostrada por otras personas cuyos roles asumen otros niños. Los papeles están bien definidos y las acciones responden a la lógica real. La infracción provoca el rechazo haciendo mención a "las reglas de juego".

Como vemos, los dos primeros niveles (3-5 años) se centran en las acciones, mientras que los dos siguientes (5-7 años) asumen el sentido social más acorde con las relaciones reales entre personas.

Elkonin acaba por afirmar que aunque estos niveles de juego corresponden a una edad, un niño puede encontrarse en un nivel no acorde con su edad cronológica o entre dos niveles.

El juego como imitación y exploración. La teoría de H. Wallon

Wallon concibe el desarrollo humano como un proceso dialéctico producido en la constante interacción con los medios físico y humano. En este contexto considera el juego como imitación. En uno de sus estudios (1941, 1977) señala: «el niño repite en los juegos las experiencias que acaba de vivir. Reproduce, imita». Pero esa imitación no queda encerrada en sí misma; sino que propicia la exploración (*Ibidem*, pág. 57): «el juego en el niño, por el contrario, se asemeja a una exploración jubilosa o apasionada que tiende a probar todas las posibilidades de la función. El niño parece ser arrastrado por una especie de avidez o de atracción que le lleva a los límites de esa función». Pero, ¿cuáles son estas funciones que cumple la actividad lúdica? Wallon resalta las siguientes:

- A. Función sensoriomotriz, en actividades que impliquen precisión y habilidad.
- B. Función de articulación en la que se ve implicada fundamentalmente la memoria.
- C. Función de sociabilidad, al formar grupos y distribuir funciones.

Dichas funciones aparecen de distinto modo en los cuatro estadios en los que se configura el proceso evolutivo en el uso del juego:

- A. Los juegos funcionales (tocar objetos, mover los segmentos corporales) se dan de 0 a 2 años y están dominados por la ley causa-efecto. Se caracterizan por la búsqueda de resultados, si bien éstos son todavía elementales.
- B. Los juegos de ficción (jugar a muñecas, montar un palo que asemeja un caballo) aparecen a partir de los 2 años e implican acciones que tienen para los niños un carácter significativo e incluyen elementos simbólicos.
- C. Los juegos de adquisición (el niño escucha, observa, trata de percibir) se manifiestan a partir de los 9 meses. Representan el esfuerzo infantil por comprender imágenes, cuentos, canciones, etc., y por aprehender la realidad.
- D. Los juegos de fabricación (acoplar, reunir, combinar objetos), que se dan a partir de los 4 años, representan la exploración de la capacidad creadora. La ficción y la adquisición actúan a menudo en estos juegos.

Por lo que se refiere a las normas de juego, Wallon las analiza teniendo en cuenta el antagonismo que subyace en ellas al actuar creando un marco para la actividad lúdica, pero poniendo, por otra parte, límites a ésta.

El juego: un instrumento para la afirmación del "yo". La teoría de J. Chateau

Chateau considera el juego infantil como un medio para la afirmación a través de dos vías: la atracción por la vida adulta y el gusto por el orden que se pone de manifiesto a través de la aceptación de la regla arbitraria.

El deseo de autoafirmación infantil representa para Chateau la lucha por superarse, por vencer las dificultades, por realizar conquistas personales. A partir de este planteamiento se entiende que en el juego confluyan la seriedad de sus fines y la alegría que propicia su práctica. Señala Chateau al respecto (1973): «*el niño busca en el juego una prueba que le permita afirmar su yo. El goce propio del juego no es un goce sensorial, es un goce moral*».

Por otra parte, establece una clasificación de los juegos partiendo de dos grupos en función de la presencia o ausencia de reglas:

- A. Juegos no reglados (0-2 años).
 - Juegos funcionales. Responden al movimiento de carácter segmentario espontáneamente realizado por niños.
 - Juegos hedonísticos. El niño obtiene placer a través de la estimulación de los sentidos (produciendo sonidos, tocando distintas texturas, etc.).
 - Juegos con lo novedoso. Representan la exploración de nuevos objetos de juego.
 - Juegos de autoafirmación. Constituyen la transición entre el juego no reglado y el juego con reglas. Dentro de ellos se incluyen juegos de desorden, de arrebatos (gritar, empujar, etc.).
- B. Juegos reglados (a partir de los 2 años).

La aparición de las reglas de juego dotan de una nueva dimensión a la actividad lúdica.

 - Juegos de imitación. Aparecen aproximadamente a los 2 años y se manifiestan primero en el medio social más inmediato (juegos de padres-hijos, tiendas, etc.), volviendo a manifestarse hacia los 7 años con formas nuevas en las que el objeto de imitación no suele ser el ser humano (jugar a caballos, gatos, etc.).
 - Juegos de construcción. Comienzan a partir de los 2 años y representarán en su momento un medio que contribuirá a la formación de esquemas abstractos.
 - Juegos de la regla arbitraria. A partir de los 5 años, los niños crean reglas arbitrarias que tratan de aplicar en su actividad (repetir ciertos ritmos al desplazarse, andar con un pie sobre una acera, etc.).
 - Juegos sociales, de carácter figurativo, aparecen a partir de los 7 años.

- Juegos tradicionales. Desde los 7-8 años, los niños comienzan a practicar juegos más reglados con un mayor contenido organizativo. Se trata de los juegos de calle como "El cogido en cadena", "Los tres navíos", etc.

Hecha esta exposición de las principales teorías relativas a la actividad lúdica, no nos queda sino reiterar la necesidad de acercarse a estos planteamientos teóricos con disposición para abstraer de cada uno de ellos sus elementos más útiles. Encontramos en Huizinga (1938, 1968) un buen soporte para mantener una postura ecléctica ante las diferentes respuestas teóricas que sobre la actividad lúdica dan los diferentes autores: «*Todas estas explicaciones tienen en común el supuesto previo de que el juego se ejercita por algún otro móvil [...]. Se preguntan por qué y para qué se juega. Las respuestas que dan en modo alguno son excluyentes [...]. No son sino explicaciones parciales, porque de ser una de ellas decisiva, excluiría a las restantes o las asumiría en una unidad superior.*» Y aunque esta afirmación fue hecha hace ya varios lustros, sigue, a nuestro juicio, estando vigente.

JUEGO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

*Perspectiva
psicogenética*

Oscar A. Zapata

Zapata, Óscar A. (1989), "El juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación maternal y preescolar", en *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*, México, Pax, pp. 23-43.



Zapata, Oscar A. (1989), "El juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación maternal y preescolar", en *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*. México, Pax, pp. 23-43.

El juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación maternal y preescolar

Se considera que el movimiento de la educación preescolar sistemática fue iniciado por el pedagogo alemán Friedrich W. A. Fröbel, (1782-1852); si bien, es cierto que los centros preescolares surgen como una necesidad social y familiar.

La primera escuela de este tipo se debe a Robert Owen en Inglaterra, (1816) que hizo centros para los hijos de los trabajadores de su fábrica, de New Lanark a la que, podían incorporarse cuando los niños sabían andar. El establecimiento resultó un modelo para fundar nuevas escuelas para párvulos en toda Europa.

Como producto de esta iniciativa, los pedagogos y psicólogos comprendieron rápidamente la importancia y la necesidad de este nuevo nivel educativo y comenzaron a realizar experiencias y a desarrollar nuevas teorías educativas que permitieran aprovechar las ventajas de iniciar la tarea pedagógica con los niños más pequeños. De esta forma, surgieron los sistemas de educación preescolar que conocemos y que modificaron radicalmente la visión sobre la infancia y las teorías, los métodos y las técnicas que existían en esos momentos.

La educación preescolar centrada en el niño: El método fröebeliano

Discípulo de Pestalozzi, Fröbel aplicó sus ideas a la educación de los niños de nivel preescolar. La pedagogía de Fröbel, se fundamenta en la actividad, es decir, su método es natural y activo, en razón de tomar en cuenta la naturaleza infantil y su espontaneidad. En los jardines infantiles o *kindergarten*, las "plantas" son los niños, que bajo

el cuidado y estímulo de sus "jardineras"-educadoras, crecerán continuamente por su propia espontánea actividad, y acorde con su naturaleza. Asimismo, el autor considera que es necesario estudiar el desarrollo del niño para ayudarlo en su autoeducación y poder así facilitarle su autodesenvolvimiento. Toda la práctica del método de Fröebel está en función del niño y desde el punto de vista de los contenidos que se realizan por y mediante el niño.

Influido por la tradición *roussoniana* Fröebel tomó muy en cuenta los bloques del desarrollo infantil generados por la familia y la escuela; por esta razón, consideró que la actividad espontánea del niño sería la principal protagonista de su educación y de la formación de su personalidad. La autoactividad infantil resulta la palanca esencial y más fecunda para considerar desde el punto de vista educativo y el desacierto mayor resulta la autoridad impuesta que frena la actividad espontánea. Por lo que, el niño debe ser considerado y respetado en su desarrollo con plena autonomía, pero debe ser guiado para asumir lo "bueno" y el "mal".

En el *kindergarden* el niño desarrolla su individualidad naturalmente gracias a la actividad espontánea, pero debe procurar el desenvolvimiento social, por medio de un ambiente de colaboración adecuado.

El juego en el método fröebeliano

Su método tuvo muy en cuenta las percepciones y las sensaciones del niño, por lo que, estableció un programa de juegos y canciones para padres y educadores, con el fin de utilizarlo en la educación de las sensaciones y las emociones de los niños. Fröebel parte de considerar que el niño es capaz de comprender los símbolos, y por lo tanto, los significados y sus relaciones.

Por la misma razón y por su valor formativo, desarrolló un sistema racional de trabajo manual; consideraba que éste genera en el niño el hábito y la posibilidad de utilizar y modelar los objetos. Por lo que, el material se va a programar de acuerdo al niño.

Fröebel vivió una "realidad alemana" que brindó primordial importancia al juego infantil, y él a su vez, lo incorporó a su teoría y práctica didáctica como un medio fundamental para la educación integral del niño. Comprendió su relevancia para el desarrollo físico y su valor para el desenvolvimiento intelectual y moral.

Dentro de un marco de libertad, partió de la tendencia espontánea del niño para jugar, como pivote fundamental para la educación integral.

Construyó juguetes para el logro de sus objetivos, los denominó Dones o regalos por ser un valioso material que se entrega al niño. Los dones de Fröebel son los siguientes:

1. Una pelota de tela con otras seis pelotas menores que llevan los colores del arco iris.
2. Una esfera o bola, un cubo o dado y un cilindro.
3. Un cubo desarmable en ocho más pequeños.
4. Otro cubo que se descompone en ocho tablitas planas.
5. Otro dividido en veintisiete dados pequeños, entre los que se encuentra alguno diagonal.
6. Un cubo desarmable en veintisiete tablitas.

A los juegos también se les acompaña con cantos en los que los niños participan alegremente; todas estas actividades resultan un medio de observación de la personalidad del niño por parte de la educadora.

La educación para el desarrollo y la liberación de los niños: El método Montessori

La teoría y el método Montessori se debe a la gran educadora italiana, María Montessori, (1870-1952), de la ciudad de Chiaravalle, provincia de Ancona, primera mujer de esa nacionalidad que se doctoró en Medicina. En razón de su interés por sus semejantes y pensando que sus servicios se ampliarían en el campo educativo, pasó de la Medicina en particular a la Pediatría y posteriormente a la Pedagogía. En 1907 inició su carrera pedagógica; Montessori fue además una gran luchadora por la paz y la libertad. Ante el avance del fascismo en su patria, tuvo que huir por motivos ideológicos a Holanda en 1936, estableciéndose en Nordwijk, a la que consideró como su segunda patria.

En la base de la pedagogía Montessori está el postulado *puerocéntrico*, que parte de la naturaleza de la diferencia que existe entre el niño y el adulto, y considera, que el infante necesita mucho cariño pero que está dotado de una inmensa potencialidad latente; el niño es inquieto y se encuentra en una fase de intensa y continua transformación en lo corporal y en lo mental, por lo cual, es necesario permitirle aprender a través de esa gran necesidad de actividad con que cuenta.

El niño se desenvolverá espontáneamente, de acuerdo con sus profundas inclinaciones en un ambiente adecuado y sin las restricciones muchas veces absurdas de los adultos o educadores, gracias a su capacidad natural de auto-desarrollo.

Por lo tanto, los principios que fundamentan a esta pedagogía en relación al niño son:

- El principio de libertad
- El principio de la actividad
- El principio de vitalidad
- El principio de la individualidad

Puesto que el niño es un ser esencialmente activo, la actividad física y el movimiento son el camino por el cual la inteligencia logra la captación, y recreación del mundo exterior y permite afinar su voluntad. El hombre se relaciona con el mundo exterior a través del movimiento y la acción, por eso la escuela debe brindar al niño un ambiente apropiado, en el que pueda actuar con total libertad y pueda encontrar el material y los juguetes didácticos que respondan a su profunda necesidad de moverse, de actuar y de realizar ejercicios. Por medio de estos ejercicios libres, el niño conforma su individualidad al tener posibilidades de operar y obtener logros que le permiten sentir confianza en sí mismo. Por lo que el movimiento, además de influir en el aspecto físico, por medio del cuerpo, también influye positivamente en el espíritu del niño, es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que está en relación directa con las experiencias obtenidas del ambiente. El movimiento es la expresión del yo y factor indispensable para la construcción de la conciencia; es el medio tangible y pone al yo en contacto con la realidad exterior.

Las nociones de espacio y tiempo, como bien lo sabemos hoy en día, sólo puede concebirse gracias al movimiento, y M. Montessori, lo considera el factor que liga el espíritu al mundo, es decir como concepción interior y ejecución exterior. Subraya la importancia del movimiento en la construcción de la psique.

"El desarrollo del niño, que se caracteriza por el esfuerzo y el ejercicio individual, no se presenta solamente como un simple fenómeno natural relacionado con la edad, sino que también deriva de las manifestaciones psíquicas. Es muy importante que el niño pueda recoger las imágenes y mantenerlas claras y ordenadas, porque el ego edifica su propia inteligencia gracias al vigor de las energías sensitivas que la guían. Por medio de esta labor interior y oculta se construye la razón, es decir, lo que, en última instancia caracteriza al hombre, ser racional, individuo que, razonando y jugando, puede mandar, y cuando lo manda se pone en movimiento".¹

1 Montessori, María. *El niño. El secreto de la infancia*. Ediciones Araucario, Barcelona, 1937, p. 156.

Posteriormente retoma la importancia del movimiento en la conexión directa de la construcción de las instancias superiores del hombre y agrega:

"Para comprender la esencia del movimiento, hay que considerarlo como la encarnación funcional de la energía creadora que eleva al hombre a la cumbre de su especie, y que anima su aparato motor, instrumento con el cual actúa en el ambiente exterior realizando su ciclo personal, su misión. El movimiento no sólo es expresión del ego, sino también factor indispensable para la construcción de la conciencia, y es el único medio tangible que pone al hombre en relaciones perfectamente determinadas con la realidad exterior. Por ello, el movimiento es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que se alimenta y vive de experiencias obtenidas del ambiente exterior. Incluso las ideas abstractas provienen de una maduración de los contactos con la realidad, y la realidad se apresa por medio del movimiento. Las ideas más abstractas, como las de espacio y tiempo, pueden concebirse gracias al movimiento. El movimiento es, por lo tanto, el factor que liga el espíritu al mundo".²

Por último relaciona las funciones motrices con la voluntad:

"El órgano de la función volitiva no es sólo un instrumento de ejecución, sino también de construcción.

Una de las más inesperadas, y por lo tanto, más sorprendentes, manifestaciones de los niños que actuaban libremente en nuestras escuelas, fue el afán y exactitud con que ejecutaban sus trabajos. En el niño que se halla en condiciones de vida libre se manifiestan los actos con los que intenta no sólo apresar las imágenes visibles del ambiente, sino también el afán por la exactitud en la ejecución de las acciones. Entonces, el espíritu aparece como impulsado hacia la existencia y la realización de sí mismo. El niño es un descubridor: un hombre que nace de una nebulosa, como un ser indefinido y espléndido que busca su propia forma".³

El método Montessori al concebir esencialmente la educación como *autoeducación*, exige de los educadores que estimulen los ejercicios de la vida práctica infantil y que asuman "la no intervención directa", en razón de que el niño debe hacer su trabajo por sí mismo, a lo sumo la educadora puede recurrir a las formas de orientación materna a través

2 Montessori, Op. cit. p.p. 156-157.

3 Montessori, Op. cit. p. 159.

de la "persuasión". Montessori expresa con total claridad que: "Toda ayuda infantil que se da al niño sólo sirve para detener su desarrollo".

Por lo que, el maestro es una guía, que al principio es más activo pero que tiende poco a poco, a lograr que la relación se invierta; la ocupación no opera tanto en la enseñanza directa como en la dirección y canalización continua y espontánea de la energía física y mental del niño hacia la creación.

Psicológicamente, el método se apoya en el *asociacionismo*, y por medio del material adecuado se inicia con la educación de los sentidos.

Para tener una idea del material didáctico que utiliza, podremos citar el siguiente:

- a) Sólidos encastrables, que tienen por objeto ejercitar la observación y comparación de cosas;
- b) Material para ejercitar el tacto y el sentido del tacto, consistente en planchas rugosas y lisas, papeles lisos y rugosos, tejidos y tablillas del mismo tamaño, pero de pesos diferentes;
- c) Ejercicios para el sentido cromático, por medio de tablillas recubiertas de hilos de seda de diferentes colores;
- d) Planos encastrables, para la distinción de figuras geométricas planas;
- e) Cuerpos geométricos, para el desarrollo del sentido estereognóstico (forma, consistencia y temperatura);
- f) Cajas, para el reconocimiento de diferencias entre ruidos y una serie de campanillas que forman una octava, con sus tonos y semitonos, que incluyen una serie ordenada según las siete notas musicales y otra desordenada.

La utilización del material por lo regular, se implementa en una ideología de tres tiempos que se desarrolla en forma de diálogo docente-alumno, por ejemplo:

Primer tiempo: asociación del nombre con una percepción sensorial: "este lápiz es de color rojo".

Segundo tiempo: reconocimiento del nombre con una percepción sensorial: "me puedes facilitar el lápiz de color rojo".

Tercer tiempo: Memorización del nombre correspondiente a un objeto: "¿Qué es esto?".

El trabajo y el juego

Montessori, se preocupa por estimular el desarrollo integral de la personalidad del niño de forma tal que le permita llegar a la adultez como una persona creadora, madura y feliz; el camino para lograr

sus fines se plantea a través de la educación, y en particular, como vivimos, en un contexto educativo adecuado. Esta es la razón del alto valor que otorgó al diseño de su material educativo. Entre los 3 y 6 años, es la etapa en la cual el niño conquista conscientemente su ambiente y en esta construcción y conquista, la mano adquiere un valor esencial: "...la mano, guiada por la inteligencia, realiza el primer trabajo del hombre. Así, mientras en el periodo precedente el niño era un ser casi contemplativo, que miraba su ambiente con aparente pasividad tomando del mismo lo que le servía para construir los elementos de su ser, en este nuevo periodo ejercita su voluntad. Primero era guiado por una fuerza oculta en él, ahora lo guía su ego, mientras que sus manos se muestran activas. Es como si el niño, que absorbía el mundo a través de una inteligencia inconsciente, ahora lo tomase por su mano".⁴

Esta etapa se la denominó la "bendita edad de los juegos", Montessori señala críticamente, que como producto del avance técnico de la civilización, ésta aleja cada vez más a los hombres de la naturaleza; la cultura ante la imperiosa necesidad de actividad demandada por los niños le ofrece una infinita variedad de juguetes, que bloquean su desarrollo en vez de ofrecerle medios y posibilidades que estimulen su inteligencia; en estos planteos radica el sentido del material educativo del método Montessori. Más adelante explica: "...en los países en que la industria del juguete no es tan avanzada, se encuentran unos niños distintos: son más tranquilos, sanos y alegres. Se inspiran en las actividades que los rodean, son seres normales que tocan y utilizan los objetos que utilizan los adultos. Cuando la madre lava o hace el pan y las hogazas, el niño la imita. Es una imitación, pero inteligente, selectiva, a través de la cual el niño se prepara para formar parte de su ambiente. No se puede poner en duda que el niño debe hacer cosas para sus fines propios. La tendencia moderna es dar al niño la posibilidad de imitar las acciones de los adultos de su familia o comunidad, proporcionándole objetos a la medida de su fuerza y de sus posibilidades, y un ambiente en el cual pueda moverse, hablar y dedicarse a una actividad constructiva e inteligente".⁵

El objetivo de preparar adecuadamente el medio ambiente para que el niño pueda conocerse y asimilar, a la vez que explorar su realidad, se puede lograr por medio del material educativo que debe contar con ciertos requisitos generales. En principio este material didáctico debe ser atractivo, práctico, de fácil realización y contar con ciertas

4 Montessori, M. Op. cit. p. 213.

5 Montessori, M. Op. cit. p. 215.

cialidades estéticas. Por otro lado, debe entrenar varias habilidades y en su conjunto, ejercitar diferentes funciones y desarrollar el interés de los niños en las mismas, a la vez, que permitan ampliar su desarrollo personal. El conjunto de materiales didácticos debe posibilitar que cada niño, individualmente, pueda realizar las actividades a su propio ritmo y adaptarse a su forma de utilizarlo.

Por lo que, también este material posibilita y que con el mismo aprendan y la experiencia ha demostrado que a los niños les agrada mucho jugar con ese material.

Para María Montessori, existe un tránsito gradual que va del juego infantil al trabajo y cuando éste se cumple dentro de los patrones normales del desarrollo infantil, el trabajo del niño cuenta con los mismos intereses y valores que el juego. Al respecto la autora dice: "...los movimientos que conquista el niño no se forman por casualidad, sino que están determinados en el sentido en que son adquiridos en un determinado periodo del desarrollo. Cuando el niño empieza a moverse, su mente, capaz de absorber, ya ha captado su ambiente; antes de que empiece a moverse, ya se ha afectado en él un inconsciente desarrollo psíquico, y cuando inicia los primeros movimientos comienza a ser consciente. Si se observa a un niño de tres años, se ve que siempre juega con algo. Esto significa que va elaborando con sus manos e introduciendo en su conciencia lo que su mente inconsciente ha absorbido antes. A través de esta experiencia del ambiente, con apariencia de juego, examina las cosas y las impresiones que ha recibido en su mente inconsciente. Por medio del trabajo se hace consciente y construye el Hombre. El niño se halla regido por una potencia misteriosa, maravillosamente grande, que va incorporando lentamente; de este modo, se hace hombre y lo consigue por medio de sus manos, por medio de su experiencia: primero a través del juego, y luego mediante el trabajo."⁶ En lo que respecta al juego libre, Montessori piensa que cumple con la profunda necesidad del niño de expresarse a sí mismo; los materiales y objetos menos estructurados son los más apropiados para lograr esto y los que resultan más útiles a su entender son: el barro, la arena, el agua, las cuentas, el papel blanco, cualquier tipo de material para colorear y todo tipo de material artístico que permita desarrollar la creatividad e inventiva infantil.

6 Montessori, M. Op. cit. p. 44.

Los centros de interés infantiles: El método Decroly

Decroly nació en Bélgica en la ciudad de Renaix, (1871-1932); estudió y se desarrolló en medicina y psicología.

Con base en sus conocimientos de las leyes del desarrollo infantil, trabajó para adecuar la enseñanza a estas leyes, con el fin de atender por medio de una educación integral las necesidades de los niños.

Los principios fundamentales de su método son:

- 1) *El principio de globalización*: la base psicológica del método consiste en abordar la vida mental como una unidad, en contraposición a considerarla como una suma de partes, de aquí se deduce la necesidad de presentar y estudiar los contenidos como una totalidad estructurada y no como un conjunto de disciplinas. El pensamiento del niño es sincrético y no analítico, este descubrimiento del doctor Decroly, va a resultar el eje organizador de la enseñanza. La función de globalización es un fenómeno que sintetiza las percepciones, la efectividad y la vida mental.
- 2) *El principio del interés*: las necesidades del niño generan el surgimiento del interés. Por lo que el maestro debe investigar cuáles son las necesidades vitales del educando, con el objeto de partir de las mismas y contar con una fuente esencial de motivación para el aprendizaje. El niño actúa bajo un interés relacionado con sus necesidades, y su proporcionalidad es en relación directa con su motivación.

Decroly, estudiando la actividad espontánea de los niños descubre los centros de interés.

Los centros de interés

Los centros de interés están pensados para que los niños puedan, a partir de los conocimientos sincréticos iniciales, continuar profundizando analíticamente, con el fin de aumentar la comprensión del conocimiento inicial.

Por otro lado, como el objetivo es volver activo el saber del niño, para lograrlo es necesario que lo estudiado cuente con niveles de concretización en la vida infantil.

Por último, como la razón psicológica del método enfoca la vida mental como una totalidad y no acepta la corriente de las funciones psicológicas que la ven como una suma de partes; los contenidos de la enseñanza que el niño debe conocer no deben estar divididos por

disciplinas sino que deben presentarse como un todo, finalidad didáctica que cumplen los centros de interés.

De acuerdo con Decroly, hay cuatro necesidades básicas de la experiencia humana de las cuales se pueden desarrollar cuatro centros de interés que pueden integrar toda la enseñanza, a saber:

- a) necesidad de alimentación: alimentos, respiración, etc.
- b) necesidad de luchar contra la intemperie: frío, calor, humedad, vientos, etc.
- c) necesidad de defensa contra peligros y enemigos diversos: limpieza, higiene, lucha contra las enfermedades, precauciones contra accidentes, etc.
- d) necesidad de actuar, de trabajar solidariamente, de descansar, de divertirse y desarrollarse.

A su vez, cada necesidad debe abordarse en relación con el ambiente según tres puntos de vista:

1. ventajas para el hombre y medios de utilizar las mismas;
2. inconvenientes y medios de evitarlos;
3. conclusiones del comportamiento práctico para el bien del educando y de la sociedad.

Y se puede organizar su estudio de cuatro formas distintas a saber:

- a) Directamente:
 1. Por medio de los sentidos y de la experiencia inmediata;
 2. Indirectamente:
- b) Indirectamente:
 3. Por medio de los recuerdos personales;
 4. Por medio del examen de documentos relativos a los objetivos y a los fenómenos actuales, no directamente accesibles a la experiencia del educando;
 5. Por medio del examen de documentos relativos a hechos, fenómenos y objetos del pasado.

Que permiten su desarrollo a través de los siguientes tipos de ejercicios:

- a) Ejercicios de observación, referentes al examen personal y directo;
- b) Ejercicios de asociación, referentes al examen de objetos distantes, en el tiempo y en el espacio;
- c) Ejercicios de expresión, que pueden ser concretos o abstractos:
Concretos: construcción o dibujo de algo;
Abstractos: conversación, lectura, escritura, etc.

Decroly apoya su método en la teoría psicológica de la *Gestalt*, de ahí surge la idea de globalización de la enseñanza; por lo que, es necesario partir de lo sincrético, es decir, por el todo, hacia las partes. Si

al niño se le presenta un objeto, primero lo capta como totalidad y luego percibe las partes por medio del análisis.

Para Decroly el proceso de enseñanza debe partir de lo sincrético hacia lo analítico, para finalizar en lo sintético, es decir, la comprensión consciente del todo sincrético, inicial. Con este proceso de trabajo elaboró Decroly el método ideo-visual para la enseñanza de la lectura y la escritura, por medio del cual, el niño inicia el aprendizaje con la frase entera, luego, continúa con el conocimiento de las letras. Este método invierte radicalmente la forma de la enseñanza que se venía realizando en forma tradicional.

Es necesario considerar, el alto valor que tienen didácticamente los centros de interés al permitir transitar al niño de sus necesidades primarias al conocimiento.

A Decroly no se le escapa tampoco el alto valor educativo y motivacional del juego, es por eso, que su método cuenta con juegos educativos. Escribió conjuntamente con Monchamp, *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Decroly entiende que, desde el punto de vista psicológico, en el niño antes de los 6 años, se puede descubrir una forma de actividad especial: el juego.

"El juego, es sobre todo en lo que el niño difiere del adulto. El niño juega constantemente: juega cuando tiene sueño, juega comiendo, juega de paseo: haga lo que haga, juega siempre. Tan verdad es que jugar es sinónimo de vivir, tratándose del niño, que la primera inquietud de una mamá ante su niño enfermo, nace en el mismo instante en que aquél deja de jugar.

"El juego del niño antes de los 6 años toma ya diversas formas; existe sin embargo un hecho general evidente, y es que el niño juega tanto más, cuantas más cosas le rodean con las que pueda jugar".¹

Considera que si se desea que el niño progrese en la escuela, sólo se puede lograr si se satisface su tendencia al juego.

Su programa educativo del "jardín de la infancia" contempla los juegos libres y los juegos didácticos. De estos últimos, postula que no se utilicen mucho colectivamente y considera que sirven sobre todo para ocupar a los que terminan un trabajo antes que los demás. El control de los juegos corre a cargo de los niños y no se emplean necesariamente todos los días. Entiende que utilizados con discernimiento y sin exageración, gustan mucho a los niños y no es raro que los elijan al llegar el momento del juego libre.

¹ Decroly, Decordes *El jardín de infancia en la Escuela Decroly*. Ediciones C.I.R.E.B. Bélgica, 1957. p. 10.

En su contribución a la pedagogía de los niños y de los niños irregulares, por medio de la iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos, Decroly adopta la siguiente clasificación:

A. Juegos que se refieren al desarrollo de las percepciones sensoriales y de la aptitud motriz.

Comprenden:

a) Los juegos visuales, clasificados bajo los títulos:

1. Juegos de colores; 2. juegos de formas y de colores; distinción de formas y colores combinados; 3. distinción de formas y de direcciones.

b) Juegos visuales motores

c) Juegos motores y auditivo-motores

B. Juegos de iniciación aritmética.

C. Juegos que se refieren a la noción de tiempo.

D. Juegos de iniciación a la lectura.

E. Juegos de Gramática y de comprensión del lenguaje.

Los ejercicios están dispuestos en cada grupo según su dificultad creciente.

La educación por el trabajo: El método Freinet

Celestin Freinet, nació en 1896 y murió en 1966, figura de extraordinario relieve como pedagogo, filósofo, poeta y esencialmente un hombre íntegro y de gran valentía, su preocupación se orientó a construir una "educación para el pueblo y por el pueblo". Principal impulsor del movimiento contemporáneo de renovación pedagógica, se inicia en 1920 como profesor en una escuela popular en los Alpes marítimos franceses.

Freinet se desenvuelve en un contexto histórico marcado por crisis sociales y educativas, las cuales enfrenta con un extraordinario valor personal, ejemplo de un gran hombre y un gran maestro participa en la Primera Guerra Mundial y es gravemente herido en un pulmón, desahuciado por los médicos como inválido de guerra, no se da por vencido y se dedica con todas sus fuerzas al trabajo docente como militante de una educación popular y un mundo mejor: su compañera Elise, se constituye en un gran apoyo e impulsora e su teoría y método; perseguido por sus ideas. En 1939 es recluido en un campo de concentración en Vichy, Francia y es allí, donde gracias a su gran entereza, voluntad e inteligencia, escribió varios

trabajos, entre ellos "La educación por el trabajo" y "La psicología sensitiva y la educación", en el primero comienza diciendo: "En los momentos más penosos de mi vida —y nuestra generación parece haber nacido bajo el signo de los grandes trastornos individuales y sociales—, cuando el horizonte está como ocluído por las catástrofes sucesivas, no voy a buscar la serenidad y la íntima esperanza en los filósofos cuya lectura se me impuso antaño", dedicándose a renovar la educación y a adaptarla al mundo nuevo que va a nacer.

Freinet reacciona contra la escuela separada de la vida, aislada de los hechos sociales y políticos que la condicionan y determinan, parte de una pedagogía unitaria y dinámica, que relaciona al niño con la vida; con su medio social y con los problemas que enfrenta, tanto personales como de su entorno. Entiende asimismo, que la escuela debe ser la continuación de la vida familiar y de la comunidad en la que interactúa la escuela, por lo que la tarea del maestro debe controvertirla en una escuela *viva y solidaria* con la realidad del niño, de su familia y de su entorno.

La educación Freinet y sus sesiones de clase, con sus radicales innovaciones, parte de la búsqueda práctica de la educación popular interesante, eficiente y humana sobre todo, en la cual el trabajo se constituye en eje y motor de su desarrollo. Este trabajo se organiza en torno a una gran variedad de técnicas, como por ejemplo: la introducción de la imprenta en la escuela, que desarrolla una serie de juegos-trabajos, como elaboración de textos libres; el periódico escolar; la correspondencia inter-escolar; las visitas a otras escuelas y a otros pueblos; la organización, preparación y exposición de "las conferencias"; la preparación de fichas de trabajo y documentos sobre diversos temas de interés para los niños; "los contratos de trabajo"; la toma de decisiones grupales y la autogestión escolar sobre diversos problemas de la vida escolar y comunitaria; por último, la cooperativa escolar con las diferentes tareas que a cada niño se le asignan y que tienen a la organización de la comunidad escolar.

Freinet adopta treinta principios que deben operar en toda situación educativa, los denomina *invariantes pedagógicos*, algunos de ellos son:

- El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.
- A nadie le gusta que le manden autoritariamente; en esto el niño no es distinto del adulto.
- A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.

- A nadie le gusta alinearse, ponerse en fila, porque hacerlo es obedecer pasivamente a un orden externo.
- A nadie le gusta trabajar sin objetivos, actuar como un robot, es decir plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.
- El trabajo debe ser siempre motivado.
- Las notas y las calificaciones constituyen siempre un error.
- A nadie, niño o adulto, le gustan el control ni la sanción, que siempre se consideran una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público.
- El maestro debe hablar lo menos posible.
- La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la explicación y la demostración, proceso esencial en la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.
- Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo éstos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de renovación de la escuela.

El método natural de tanteo experimental que desarrolla Freinet, parte de entender al niño como un ser que cuenta con una serie de conocimientos previos al ingreso escolar y que su tendencia natural es a la acción, a la creación y a la expresión espontánea en un marco de libertad.

El principio que guía el método y las técnicas Freinet de la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos escolares consiste en considerar que se aprende por la actividad específica, esto es, se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo; a dibujar se aprende dibujando, etc; es decir, por medio de la libre exploración y la experimentación, el niño aprende y conforma su inteligencia y sus conocimientos.

La Educación por el Juego - Trabajo y el Trabajo - Juego.

El proceso de adquisición del conocimiento no se da por la razón; sino a través de la acción, la experiencia y el ejercicio. A esta acción que denomina *trabajo* es la finalidad que debe lograr la escuela o sea la educación por el trabajo; este trabajo escolar deberá estar adaptado y responder a las necesidades esenciales del niño, por lo que, deberá ser en todos los casos: *trabajo-juego*. Este *trabajo-juego* consiste en una actividad que integra los dos procesos y responde a las múltiples exigencias que el niño necesita:

"Hay un juego, por así decirlo, *funcional*, que se ejecuta en el sentido de las necesidades individuales y sociales del niño y el

hombre, un juego que hunde sus raíces en lo más profundo de nuestro acontecer atávico y que, indirectamente quizá, sigue siendo una especie de preparación para la vida, una educación que prosigue misteriosa, instintivamente, no al modo analítico, razonable y dogmático de la ecolástica, sino con un espíritu, una lógica y un proceso que parecen específicos de la naturaleza del niño."

"Este juego, se antoja esencial lo mismo en el animalito que en el hombrecito, es, en definitiva, trabajo, aunque trabajo de niño, cuyo fin no siempre captamos y que no reconocemos en modo alguno porque es menos trivial y menos bajamente utilitario de lo que lo imaginamos por lo común. Para el niño, tal trabajo-juego es una especie de explotación y liberación, como la que siente, en nuestros días, el hombre que logra entregarse a una tarea profunda que lo anima y exalta."¹

Los educadores se han preocupado por el placer eufórico que logra el juego, pero han denominado el impulso de adaptación y liberación que contiene; Freinet entiende que lo esencial de la actividad del juego en el niño, es su dinamismo y creatividad.

"El niño juega y juega más que el adulto porque hay en él un potencial de vida que lo inclina a buscar una amplitud mayor de reacciones: grita de buena gana, en vez de hablar, corre sin cesar en vez de caminar y luego cae profundamente dormido, con la cucharada de sopa en la boca, y nada lo despertará sino hasta la mañana siguiente. La actividad que le permiten o le toleran los hombres y los elementos no basta a gastar la totalidad de ese potencial de vida; necesita un derivativo que no puede imaginar completamente y que se contenta con copiar de la actividad de los adultos adaptándola a su medida."²

Por lo tanto, el trabajo puede incorporar la alegría vital que contiene el juego, en la medida que se le ofrezcan a los niños actividades que les interesen.

"Vemos entonces la relación que dan al juego esas cualidades esenciales que hemos reconocido en el trabajo funcional y profundo. . ."

"Esto explica ya el hecho de que, contrariamente a lo que uno cree con frecuencia, el motor principal del juego, no más que el del trabajo, no sea el placer, ni siquiera la alegría. Allí hay una desviación menor de la concepción corriente del juego. Los juegos de los niños, los juegos tradicionales al menos, aquellos que son, por

¹ Freinet, C. *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica México, 1967, pág. 129.

² Freinet, C. op. cit. p. 131.

decirlo así, específicos de nuestra especie, como lo es el juego del gato con la hoja en movimiento que figura el ratón, son muy a menudo serios, graves, y no van siempre acompañados de grandes carcajadas, sino a menudo de emociones violentas, de sufrimiento, de golpes inclusive, de tensión extrema, para merecer la victoria. "Son ante todo, al igual que el trabajo, satisfacción de esa necesidad de vida y actividad que es como el barómetro de nuestro poder específico".³

En razón de que los juegos-trabajo responden a lograr las necesidades esenciales del niño, que estas actividades "... juego-trabajo satisface todos los requerimientos primordiales de los individuos; libera y canaliza la energía fisiológica y el potencial psíquico que buscan naturalmente un empleo; tiene un fin subconsciente: asegurar una vida lo más completa posible y defenderla y perpetuarla; ofrece, en fin, una extraordinaria amplitud de sensaciones. Su característica, en efecto, no es en modo alguno la alegría sino el esfuerzo y el trabajo, a los que acompañan la fatiga, los temores, el miedo, la sorpresa, los descubrimientos y una preciosa experiencia. Por su origen mismo, sigue siendo casi siempre colectivo; traduce, sobre todo, esa exasperación congénita del deseo de poder del que ya hemos hablado.

"En un mundo que no está ni concebido ni preparado en función de la juventud, el juego-trabajo es el elemento constitutivo de la organización empírica del universo infantil, organización en la cual la invención no tiene más que un sitio reducido, ya que el niño encuentra mucho más cómodo, como por lo demás lo hace el adulto, utilizar copiosamente algunos moldes imperfectos, es verdad, pero cuando menos experimentados, cuyo uso responde a las necesidades profundas del momento."⁴

Los juegos que satisfacen la necesidad general innata de conquistar la vida son aquellos que corresponden a los gestos del trepador, del recolector, del cazador, del pescador y del criador de ganado, en busca del alimento necesario para la vida; Freinet realiza una extensa clasificación de los mismos:⁵

1) La carrera, el salto con sus variantes, la lucha en todas sus formas; los diversos usos de la piedra y la cachiporra, que han dado, según los países: El juego de tejos; el juego de bolos con su reducción, el de canicas; los diversos juegos de bolas y pelotas; los juegos de *croquet* y otros, que se practican con ayuda de palos o bastones.

³ Freinet, C. op. cit. Pág. 138.

Nota: Sintetizado y adaptado al presente texto pp. 156-171

El uso de lianas y cuerdas para capturar, dominar y ganar la presa o a los *enemigos*, no puede practicarse sino accidentalmente tal como es, por la dificultad que tiene el niño de procurarse los lazos necesarios. El niño, cuya imaginación es tan poderosa, ha reemplazado esos lazos reales con la *cadena* humana, o bien con la figuración mágica de la cuerda o la cadena: la línea de separación trazada en el suelo, el círculo o, a veces, el simple gesto del niño que da vueltas por sí mismo en torno a su víctima. . . Todos juegos de estas categorías son múltiples:

a) La abundante serie de juegos de escondite o de *atrapar*, que son quizá los más esenciales en la actividad espontánea de los niños. — *Juegos de escondite sencillo*: aquél que es atrapado queda fuera del juego.

— *Juego de atrapar en el cual se mata al atrapado*: gesto de hundir un cuchillo, gritos del moribundo y a veces gesto de tender y enterrar.

— *Juego de atrapar en el cual se ata al atrapado*: ya efectivamente, si la cuerda no es más que un bramante inconsistente o, en su defecto, fingidamente.

— *Juego de atrapar, en el cual se encierra el atrapado*: El perseguidor hace el gesto de cerrar con llave.

— *Juego de atrapar, en el cual los perseguidores forman cadena*: los perseguidores se juntan a esta cadena a medida que se les atrapa. Puede ser, que si se toca al último de la cadena, los prisioneros quedan liberados e intentan escaparse.

b) En la mayor parte de los juegos intervienen, en efecto, la noción de los prisioneros y la liberación, cuyas raíces se sumergen, atávicamente, en las tentativas de liberación de los vencidos. Las variantes son múltiples: cuando el perseguidor toca al perseguido, éste queda sencillamente fuera del juego o debe inmovilizarse, o unirse a los prisioneros, etc.

— Los perseguidos se dan a sí mismos una garantía mediante un refugio, la gruta o el lugar seguro. Basta que el perseguido toque un poste o una puerta, o un gesto convenido o grite: "Score", etc.

c) *Juegos de atrapar por la noche*. La noche se produce artificialmente con la venda que se pone en los ojos del perseguidor. Estos son los juegos de *la gallina ciega*.

d) *Saltar la Cuerda*, y los similares, que pudieran agruparse en este tipo de juego. La cuerda es aquí una especie de símbolo, de obstáculo que hay que franquear; una prueba de fuerza y habilidad para lograr la liberación.

2) Vienen en seguida los juegos en los cuales no se trata de la lucha o persecución del hombre, sino donde se persigue se mata y se libera a animales ficticios:

a) Hay en este grupo juegos sencillos donde el jugador encarna realmente al animal, al grado de imitar su forma de caminar, sus gritos y sus costumbres:

— Juegos tan sugestivos de los pequeños que se identifican con el gato o el perro para caminar en cuatro patas sobre la mesa, morder, rasguñar, comer del plato e incluso en la perrera.

b) En la mayor parte de los juegos donde se trata de animales perseguidos, los actos y gestos de éstos se reemplazan con prácticas o fórmulas simbólicas convenientes. A veces no queda sino el nombre del juego para recordar su origen y sentido verdadero.

Los juegos que corresponden, para el individuo, a la necesidad de conservar la vida y hacerla lo más potente posible.

1. El refugio: para comer, para descansar, para pasar la noche y preservarse del frío, el hombre busca naturalmente un refugio, sea gruta, choza o mansión.

De allí nos viene la atracción misteriosa por las rocas y las grutas y asimismo, el instinto, tan pronunciado en cada uno de nosotros, de la construcción, que es en cierto modo el igual del instinto del pájaro para la construcción de su nido.

Construir una cabañita con piedras y tablas, edificar chozas de ramas, o mejor, una verdadera cabaña con gruesos muros de piedra y paja, etc.; constituye una de las ocupaciones más atractivas para los niños. El escultismo ha sabido explotar esta necesidad, que por lo demás resulta igualmente poderosa entre los adultos, ya que el hombre es esencialmente constructor. Por ejemplo:

— Los diversos *juegos de construcción*, que podrían ser más educativos si se comprendiera el sentido íntimo del interés que pueden y deben despertar en los niños.

— Ciertos *juegos al escondite*: el niño escondido detrás de un árbol, en la hierba o bajo ramitas o tablas, experimenta un poco del deleite que se siente al abrigo de una gruta o una cabaña.

— Los juegos en los que *la casa se figura* con una línea en el suelo que representa una barrera, una especie de rudimentario.

Este instinto de la necesidad de seguridad en un refugio se encontrará por otra parte, y muy a menudo, bajo diversas formas, en todos los juegos inspirados por padre, madre y familia.

2. *La lucha de ataque y defensa*: No basta con procurarse el alimento y ponerse al abrigo, hay también que defenderse de los indi-

viduos que quieran arrebatarnos el alimento y el refugio; o bien, a la inversa, para aumentar el propio poder; se diría, dice Frinet, que los niños no tienen conciencia de lo ineluctable de esta lucha, como si guardaran un lejano y oscuro recuerdo de su pasividad en los choques de los que no fueron frecuentemente sino víctimas. Ocurre que estos juegos se practican casi exclusivamente entre los ocho y diez años. Y que excepcionalmente son individuales. Originalmente, eran las familias, grupos, los clanes, los que se enfrentaban. En los juegos que son la figuración de esos encuentros en lucha, y el carácter socializado de esos juegos explica el que les practique sino a partir de cierta edad, para luego apasionado la infancia, en la adolescencia y a veces en la edad madura. La guerra es la expresión natural de esa necesidad. La guerra a la que juegan espontáneamente, con una especie de rabia, todos los niños, es una verdadera parodia de las luchas reales. Hay desfile que precede al ejercicio preliminar, con alineamientos, marcha al paso y obediencia puntual al comandante en jefe. Luego viene la verdadera con *armas* (palos, cachiporras, flechas, lazos, fusiles de madera, piedras) o sus símbolos (manzanas, tomates, terrones de tierra o bolas de nieve).

La defensa: en los fortines y las casas viejas; la ocultación detrás de los montículos, el montón de heno, los bosquecillos e inclusive las verdaderas trincheras; *el ataque*, disfrazado con máscaras, pintura sobre el rostro y a veces verdaderos lesionados; así como prisioneros avergonzados a los que el enemigo se lleva. La historia de la *Guerra de los botones* de Luis Pergaud, uno así de las verdaderas escenas épicas de este juego: los vencedores cortan todos los botones de la ropa de los vencidos, que se ven obligados a enfrentar las burlas de la gente y las reprimendas de los padres. Estos juegos se practican hoy más en las ciudades, que en las aldeas.

3. *Los simulacros de lucha y defensa*: el hecho de que ciertos individuos carecen de la disposición que marca a otros para afrontar el riesgo y el sufrimiento, hace surgir ciertos juegos que satisfacen esta necesidad de lucha, y que tienen formas menos rudas, el *juego de barras*, que antaño jugaban los muchachos crecidos o los pequeños y al cual ha destronado ahora un poco el deporte;

— *Los soldaditos de plomo*, que el jugador, tal un dios de la guerra, demanda, hace maniobrar, triunfar, caer vencidos, o abandonar la lucha a su gusto y sin riesgo alguno.

— *Los juegos de damas, ajedrez, etcétera*, todavía más pacíficos.

— *El juego de bolos*.

—*Ciertos juegos de pelota*, donde se considera muerto, al jugador tocado.

4. *Un juego moderno*: la mayor parte de los juegos de ataque y lucha de los que acabamos de hablar saca su origen y forma de la noche de los tiempos. La tremenda transformación mecánica del mundo no parece haberlos influido.

Hay, por el contrario, un juego contemporáneo de vida: el *juego de policías y ladrones*, a menudo sólo una variante del juego ordinario de persecución y escondite con ataduras, simulacro de aporreamiento, evasión y fuga. Este juego se pliega maravillosamente a todas las tendencias, ya que puede no suponer más que un solo genlarne (con los pequeños), para elevarse hasta la organización verdadera de un juego de la guerra, con campos, disciplina, espíritu de equipo, etc.

5. *El deporte moderno*: muchos de los modernos juegos de equipo no son más que variantes del juego de la guerra y se hallan destinados a satisfacer las mismas tendencias de la infancia y la juventud: fútbol, rugby, etcétera.

Por último, estudia los juegos de transmitir la vida para asegurar la perpetuación de la especie, como por ejemplo.

1. *La constitución del grupo papá mamá* ha producido el juego de papá y mamá tan familiar a los niños. La madre se queda en casa y prepara la comida; el papá se va a trabajar al campo, a guardar los animales o a conducir los caballos o el camión. Este juego puede jugarse sin hijos, pero los supone la mayor parte del tiempo y participa entonces de la serie siguiente:

2. *El nacimiento, los cuidados y la educación de los hijos*, especial de las pequeñas, ha dado origen a todos los juegos centrados alrededor de las muñecas.

a) Con la transposición del misterio del nacimiento, tal como intuitivamente lo concibe el niño;

b) Las preocupaciones de la primera infancia; el bebé en la cuna; el biberón, los paseos y luego la vida en familia; *la comidita*, las labores domésticas y las recepciones ocupan un lugar preponderante en esta categoría de juego.

c) Los matrimonios, que se celebran por lo general con gran pompa: corona, gran cauda y cortejo.

d) Las enfermedades de las muñecas.

e) Los entierros con sochantres, curas, flores, desesperación y lágrimas, cruz y ofrendas florales sobre las tumbas.

f) Los juegos, en fin, imitados de la escuela, con maestro o maestra, lección que recitar, castigos y hasta golpes.

3. *Crianza y domesticación de animales*, con los cuidados a las bestias a las que hay que hacer nacer y luego amansar, domesticar, guiar y someter. El chico se apasiona tanto con esto como la niña con su muñeca y el paralelismo notable de ambas actividades lo explica. El niño es capaz de pasarse largas horas en compañía de esos animales imaginarios que hace actuar, trabajar y gritar, como por ejemplo con el palo de escoba en relación al caballo, igual que hace el adulto. Cuando el niño puede ocuparse de sus animales y sus insectos, lo hace tan seriamente como los adultos. Para concluir con juegos que imita la vida de los adultos y que tienen un gran valor para los niños, realizar todas las actividades cotidianas que ve hacer a sus mayores. En razón de todos estos ejemplos, Freinet entiende que la alegría del trabajo es esencialmente vital, y más vital que el juego; considera que si se le ofrece al niño actividades que les interesen profundamente, que los entusiasme y movilizan enteramente, ese es el camino de la verdadera educación, esta es la razón de llamar a tales juegos: JUEGOS-TRABAJOS, a fin de marcar sus relaciones y fundamentos con la actividad adulta denominada trabajo. Freinet va a definir que: "EL JUEGO-TRABAJO no sería, pues, más que un paliativo instintivo a la impotencia en que el niño se encuentra para satisfacer una necesidad imperativa. A falta de un trabajo verdadero, del TRABAJO-JUEGO, el niño organiza un JUEGO-TRABAJO que tiene todas las características del seguido, con algo menos, sin embargo, de esa espiritualidad superior que se deriva del sentimiento de la utilidad social del trabajo, que eleva al individuo a la dignidad de su eminente condición."⁶

⁶ Freinet, C. ob. cit. pp. 168-169

Para los animales el juego proporciona medios de exploración y adaptación al ambiente, y por ello los animales cuya conducta está muy programada, como las hormigas o las abejas, no manifiestan comportamiento lúdico (Garvey, 1977). Por el contrario, los animales que alcanzarán en la etapa adulta una conducta más flexible jugarán más. El juego de los animales tiende a ser social y muchos practican actividades de lucha en el juego, que se distinguen de la lucha real mediante signos, o «metaseñales», que indican que no se trata de una actividad seria. Un ejemplo de ello sería la cara de juego, con la boca muy abierta y relajada.

Pero si los animales juegan, en el hombre el juego alcanza una importancia muy superior. En primer lugar podemos decir que los hombres juegan más y durante más largo tiempo que los animales. Generalmente, los animales en condiciones naturales (los que no viven en cautividad como animales domésticos), dejan de jugar a la edad adulta, con la única excepción de las madres que juegan con su crías. Sin embargo, los hombres continúan jugando sistemáticamente en la edad adulta mientras que los otros es como si economizaran su fuerzas y no las gastaran más que para realizar trabajos que les resultan útiles. Por esto un filósofo holandés, Johan Huizinga, señala que al hombre se le ha denominado durante mucho tiempo *homo sapiens*, pero que dado que no somos tan razonables como nos gustaría creer se le adjuntó la denominación de *homo faber*, aunque muchos animales también fabrican. Por ello propone que sería conveniente añadir la calificación de *homo ludens*, el hombre que juega, ya que éste es un aspecto fundamental de su actividad, y, según él, la cultura brota del juego (Huizinga, 1939).

Otra característica que también habría que señalar de los seres humanos es que son los únicos animales que juegan sistemáticamente con otras especies. Eso no se produce en otros animales, exceptuando algunas especies que comparten un mismo hábitat, y en las que nunca llega a ser frecuente, mientras que los hombres juegan a menudo con otros animales.

Los tipos de juego

La experiencia de la gran variedad de conductas que incluimos bajo el rótulo de juego hace indispensable que diferenciamos distintos tipos de juego que, aunque comparten algunas características comunes, presentan también numerosas diferencias. Lo más conveniente es, dado que nosotros estamos estudiando el desarrollo humano, analizar los juegos en función de su aparición. Piaget ha realizado una clasificación de los tipos de juego que es generalmente aceptada y que se apoya en los trabajos de sus predecesores, como ya hemos visto.

Delval, Juan (1994), "El juego", en *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI, pp. 291-308.

CUADRO 13.1. Tipos de juego, según Piaget

El juego es una actividad que tiene el fin en sí misma. El sujeto no trata de adaptarse a la realidad sino de recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación	
JUEGO DE EJERCICIO	Consiste en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido. Muchas actividades sensorio-motrices se convierten así en juego. El simbolismo está todavía ausente. Es un juego de carácter individual, aunque a veces los niños juegan con los adultos, como en el «cu-cú» las palmas y «serrín-serrán».
Período sensorio-motor	
JUEGO SIMBÓLICO	Se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Los símbolos adquieren su significado en la actividad: los trozos de papel se convierten en billetes para jugar a las tiendas, la caja de cartón en un camión, el palito en una jeringuilla que utiliza el médico. Muchos juguetes son un apoyo para la realización de este tipo de juegos. El niño ejerce los papeles sociales de las actividades que le rodean: el maestro, el médico, el profesor, el tendero, el conductor y eso le ayuda a dominarlas. La realidad a la que está continuamente sometido en el juego se somete a sus deseos y necesidades.
Dominante entre los dos-tres y los seis-siete años	
JUEGO DE REGLAS	De carácter social se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la cooperación, pues sin la labor de todos no hay juego, y la competencia, pues generalmente un individuo o un equipo gana. Esto obliga a situarse en el punto de vista del otro para tratar de anticiparse y no dejar que gane y obliga a una coordinación de los puntos de vista, muy importante para el desarrollo social y para la superación del «egocentrismo».
De los seis años a la adolescencia	

Durante los primeros meses de vida aparece una forma de juego, denominado juego de ejercicio, que consiste en realizar actividades que el niño ha logrado en otros contextos con fines más adaptativos, para conseguir un objetivo, pero realizándolas únicamente por el puro placer. Esas actividades consisten fundamentalmente en movimientos del propio cuerpo o de objetos que tiene a su alrededor.

Pero hacia el final del período sensorio-motor, ligado a la aparición de la capacidad de representación o de la función semiótica, como habíamos visto en el capítulo 11, el niño empieza a realizar actividades en las que utiliza

símbolos haciendo «como si» estuviera realizando una acción pero sin ejecutarla realmente. Durante muchos años los niños van a realizar este juego simbólico que será dominante hasta los seis o siete años y se prolongará hasta más tarde.

Finalmente, a partir de la edad de seis o siete años el niño empieza a participar en juegos de reglas, como las canicas, policías y ladrones, «tula», el escondite, etc., que son juegos exclusivamente sociales, caracterizados por unas reglas, que definen el juego.

Todavía queda otro tipo de actividad lúdica, que son los juegos de construcción, que participan del simbolismo lúdico pero que sirven también para la realización de adaptaciones o de creaciones inteligentes. Ejemplo de ellos son todos los juegos que se realizan con materiales para producir formas diversas o incluso máquinas.

Esta clasificación de los juegos recoge algunos de los aspectos más esenciales de los cambios que se producen en la actividad lúdica en el niño, pero también deja escapar otros aspectos. Por ejemplo, es importante considerar si el juego se realiza en solitario o se trata de juego social con otros, o si en el juego se utilizan objetos o juguetes, o sólo hace intervenir el propio cuerpo. El juego se realiza también con el lenguaje que así contribuye a ser adquirido. Aunque nos basemos en la clasificación principal que hemos descrito, tendremos también en cuenta estos elementos al describir los distintos tipos de juego, cosa que vamos a examinar a continuación.

El juego de ejercicio

No puede decirse con precisión en qué momento empieza el niño a jugar, porque es una actividad que aparece paulatinamente. Según Piaget, los primeros juegos de los niños son manifestaciones de actividad sensorio-motora que cambian su finalidad, es decir, que en vez de buscar un objetivo se convierten en actividades que se realizan por sí mismas, con ese predominio de la asimilación característico del juego. El niño está utilizando un esquema, pero una vez alcanzado el objetivo, la actividad continúa realizándose por el puro placer de ejecutarla. Desde este punto de vista, se podrían considerar como antecedentes del juego de ejercicio actividades como succionar en vacío, es decir, ejecutar los esquemas de succión fuera de la situación de comer, por el puro placer de ejercitarlo, lo que habíamos denominado en el capítulo 5 el ejercicio de los reflejos y de los esquemas. En los tres primeros estadios del período sensorio-motor se observan ya este tipo de conductas, en que el niño actúa por el placer funcional de realizar la actividad. Acciones como mover las piernas para quitarse una sábana que las cubre, constituyen

una actividad que tiene una finalidad, pero se observa, a veces, cómo después de haber conseguido quitarse la sábana el niño continúa realizando los movimientos de piernas que le han llevado a conseguir su objetivo por el puro placer.

En el quinto estadio del período sensorio-motor el niño va a ser capaz de complicar sus acciones por el placer de reproducirlas, con evidentes manifestaciones de satisfacción, con sonrisas o incluso con risa. Muchas de las actividades consisten también en movimientos del propio cuerpo por el puro placer de realizarlos o en actividades sobre los objetos que no buscan más que producir un resultado que le divierte.

Los límites entre el juego y la actividad con un propósito son por tanto muy débiles, pero lo que predomina en las acciones lúdicas no es el resultado, sino el ejercicio de la actividad, es decir, se trata de las mismas actividades y lo único que cambia es su finalidad. El juego permite consolidar mediante el ejercicio conductas que se están adquiriendo, ensayando distintos aspectos de esa conducta y combinándolos entre sí. La exploración de un objeto puede dar lugar a juegos simplemente con ese cambio de énfasis: el niño pierde interés por el objeto y se ocupa más de su actividad.

Golpear, empujar los objetos, lanzarlos, etc., son actividades que pueden constituir juegos. En el cuarto estadio, cuando el niño ha aprendido a empujar un obstáculo para alcanzar un objeto, a menudo olvida el objetivo que trata de alcanzar para ocuparse sólo de separar el obstáculo con manifestaciones de risa. Lo que hay entonces es un desplazamiento del interés de la acción, olvidando su objetivo.

De este modo una multitud de esquemas se convierten en actividades lúdicas por ese desplazamiento del interés. Unas veces esas actividades hacen intervenir sólo el propio cuerpo, y otras consisten en acciones sobre los objetos, pero con interés en la acción más que en el resultado. El niño manifiesta su actitud lúdica mediante la sonrisa, la risa y la cara de juego.

Piaget ha estudiado sobre todo los juegos que realiza el niño en solitario. Pero también los niños juegan con sus padres y se comprometen en una interacción lúdica con los adultos. Primero son los padres los que proponen la interacción, pero el niño no participa pasivamente sino que colabora. Cosquillas, movimientos, desplazamientos como el «aserrín, aserrán», son actividades en las que el niño se compromete pronto y colabora con el progenitor. También los niños experimentan un gran placer en juegos más violentos como cuando se les levanta en el aire y se les agita e incluso se les lanza al aire para volver a cogerlos. Otros juegos muy aceptados son esconderse y volver a aparecer, como en el «cu-cú, tras-trás». Estas actividades son iniciadas por los adultos, pero pronto es el niño el que las inicia, ocupando el papel del progenitor.

El interés de los bebés por otros niños, durante el período sensorio-motor, es todavía reducido. Durante los primeros años los intercambios de los niños con otros niños son poco constantes y muchas veces consisten sobre todo en quitarse los juguetes unos a otros. Se comprende que sea así y que los bebés jueguen sobre todo con adultos: éstos adaptan su actividad a la del niño, tienen en cuenta las señales que éste realiza, y según sean de placer o disgusto aumentan o disminuyen la actividad, pero eso no sucede con un compañero de la misma edad, con lo cual los intercambios son todavía pobres.

Hacia el final del período sensorio-motor empieza a aparecer la capacidad simbólica de la cual el juego se va a servir de forma muy intensa y va a cambiar mucho el tipo de juego que se realiza. Pero el juego de ejercicio motor no desaparece al final del período sensorio-motor, sino que va a continuar durante mucho tiempo, podríamos decir que durante el resto de la vida.

Un tipo de juego motor que practican los niños en años posteriores es lo que se denomina el juego turbulento, constituido por actividades motoras que generalmente se realizan en grupo. El juego turbulento se compone de carreras, saltos, caídas, persecuciones, huidas, luchas, golpes, risas o muecas (Garvey, 1977). Este juego aparece con mucha frecuencia en los animales, en particular en los primates, y consiste en actividades que podrían considerarse como de lucha. Pero lo característico de ellas es que se realizan con cara de juego, es decir, con la boca muy abierta, mostrando los dientes, pero con expresión relajada, lo cual inhibe la existencia de conductas propiamente agresivas. Se realizan entonces actividades de lucha, pero que son sólo «como si» se tratara de luchas. Hacia los cuatro o cinco años los niños practican mucho este tipo de juego, pero es mucho más frecuente en los varones que en las niñas. En éstas se trata más bien de actividades de correr o de balancearse, mientras que los niños entran en un contacto físico más estrecho y hacen actividades más ruidosas. Se producen muchas veces después de salir de la escuela y al haber terminado las actividades escolares (Blurton-Jones, 1972; Smith y Connolly, 1982), quizá como una forma de relajación y cambio de actividad. Este tipo de juego turbulento aparece también en otras culturas, aunque se ve influido por las características de la sociedad y las formas de educación, que lo promueven o lo inhiben (Garvey, 1977).

El juego turbulento y muchas formas de juego motor permanecen durante muchos años pero se van integrando dentro de otras actividades y de otros tipos de juegos, ya sean simbólicos, ya sean de reglas. Los juegos de persecución y de huida se sistematizan en juegos de reglas que tienen un argumento, con diferentes papeles, como policías y ladrones.

El juego simbólico

Durante el segundo año de vida empiezan a aparecer manifestaciones de juego que suponen la utilización de símbolos. Piaget recoge cómo una de sus hijas, de un año y tres meses, al ver un trozo de tela semejante a su almohada lo coge, se chupa el dedo, y se acuesta con grandes risas, abriendo y cerrando los ojos como para señalar que está durmiendo. Al año y medio dice «abon», por jabón, al mismo tiempo que se frota las manos y hace como si se las lavara. A partir de ahí empiezan a manifestarse cada vez más claramente actividades de tipo simbólico con un propósito lúdico. Ejemplos de las primeras actividades simbólicas descritas por Piaget son hacer como que se lee el periódico, señalando con el dedo en algunos puntos de la hoja y hablando en voz baja (mucho antes de saber leer), mover una caja vacía como si fuera un automóvil, o colocar a la muñeca mirando a través de los barotes del balcón mientras le cuenta lo que está viendo, o incluso la creación de personajes ficticios inventados por el propio sujeto, que hace como si fuera un pájaro.

Son interesantes los juegos en los que el personaje, que puede ser un muñeco, realiza las actividades que el niño tiene miedo de hacer, o que no quiere hacer, como ir a algún sitio que no le gusta, o comer una comida que tampoco le gusta. A los tres años y medio la niña tiene miedo de salir al jardín porque ha oído a unas lechuzas y entonces explica que había una lechuza en el jardín y su almohada ha salido con zapatos grandes con clavos y la lechuza ha tenido miedo y se ha ido (Piaget, 1946).

A partir de los cuatro años se observan progresos muy considerables en la complejidad de los juegos, produciéndose una representación de la realidad más exacta. Los juegos son mucho más coherentes y cobran cada vez más importancia los de carácter colectivo. Un aspecto importantísimo es el de la reproducción de situaciones sociales en las cuales los niños ponen en ejecución lo que podemos llamar «guiones», que son esquemas de situaciones sociales. Es la época en que los niños juegan a los papás y las mamás, a los médicos, las maestras, la escuela, y cualquier otro tipo de situación social en la que diferentes niños/as representan papeles distintos. Para que los otros participantes del juego conozcan la situación, los niños discuten entre ellos quién va a hacer cada papel y a veces cómo lo va a hacer. En estos juegos los niños utilizan papeles que son asignados no sólo a los participantes inmediatos, sino también a otros imaginarios, que realmente no están. Se fijan planes de acción, o argumentos de las historias, estableciéndose tramas complejas, y los objetos y las situaciones se cambian o se inventan con arreglo a las necesidades y al desarrollo del juego (Garvey, 1977, p. 134). Los niños indican si están jugando, y cuándo terminan la representación, y por ejemplo el niño puede decir: «yo ya no soy el dragón. No me empujes más, porque ya no soy el dragón» (Garvey, 1977, p. 130).

Estos juegos tienen una enorme complejidad y son de gran utilidad para aprender a manejar los papeles sociales, ya que unos niños corrigen a los otros cuando se desvían de lo que se considera la realidad. Por ejemplo, dos niñas, una de cinco y otra de seis años, están jugando a las tiendas, la pequeña hace de vendedora y la mayor de compradora. En un momento dado, la pequeña le da los objetos de la tienda, la compradora le da dinero y le explica a la vendedora que le tiene que dar la vuelta, cosa que la otra no iba a hacer.

En el juego simbólico los objetos ocupan un papel importante y en los primeros juegos cobran su significado dentro de la propia actividad. Una botella o un trozo de madera pueden representar a un muñeco si se envuelven en un trapo, una silla se puede convertir en un avión o en un tren, e incluso puede cambiar su función a lo largo del juego.

Los niños utilizan en los juegos, según Garvey (1977, p. 138), dos tipos de personaje, que llama estereotipados y de ficción. Los estereotipados se caracterizan por su ocupación o actividad (la mamá, el tendero, el policía, etc.), y tratan de semejarse a la realidad, mientras que los de ficción son personajes con nombres propios, que muchas veces proceden de los cuentos y que tienen conductas más impredecibles. Lo más frecuente es que los niños no representen los papeles de esos personajes, sino que más bien hablen con ellos, o incluso los hagan participar en el juego, pero sin que estén representados por ningún niño.

Las funciones que los protagonistas desempeñan pueden cambiar de un momento a otro de la representación, y así el marido se puede convertir por algún tiempo en bombero y luego volver a convertirse en marido. La madre puede cambiar su papel por el de hija, o por el de maestra, pero se suele respetar el sexo y un varón no puede hacer el papel de madre. Es muy raro que los niños hagan el papel de niñas y los varones eligen frecuentemente papeles típicos, como el de mecánico que arregla el coche. Garvey recoge cómo en una pareja mixta de niños de tres años, el niño, que quería guisar la comida, fue advertido por la niña diciéndole: «papá no guisa». Generalmente los niños suelen preferir los papeles más activos y casi ninguno quiere hacer de bebé o, si juegan a conductor y pasajero en un coche, tienden a pelearse por el papel de conductor.

Muchos de los contenidos de los juegos pueden estar tomados del mundo circundante, de actividades que realizan los adultos, o de programas de televisión, pero la manera de realizar las actividades sigue una pauta que tiene bastante relación con la edad, que determina cómo se tratan los contenidos.

La importancia de este juego de representación para el desarrollo del niño es enorme ya que favorece mucho sus interacciones sociales y sirve también para la resolución de conflictos, al permitir expresarlos de una for-

ma simbólica. A través del juego, el niño manifiesta mucho sus sentimientos, sus deseos y su relación con la realidad, y por eso el juego simbólico ha sido muy utilizado como método para el diagnóstico y para el tratamiento de los niños con problemas por los psicólogos clínicos.

A través del juego el niño realiza una exploración de la realidad tanto física como social. El juego le sirve para practicar sin riesgo, como decía Bruner, y le permite realizar un incontable número de veces las mismas actividades.

De acuerdo con el material que se utiliza se puede hablar, entonces, de juego con otros niños, de juegos sociales, de juego protagonizado, pero también el niño puede jugar, por ejemplo, con el lenguaje. Cuando el niño empieza a adquirir el lenguaje descubre un mundo nuevo que tiene que llegar a dominar y con el que va a experimentar ampliamente, obteniendo también un evidente placer en ello. Usando el lenguaje se pueden realizar juegos con aspectos muy distintos, y los primeros juegos, en los comienzos de la adquisición del lenguaje, son con los ruidos y los sonidos: los niños producen ruidos, hacen zumbidos o repiten sílabas, imitando también los ruidos de animales o de objetos, como el teléfono, el disparo de una pistola, o la bocina de un coche. Este tipo de juego tiene todavía un componente motor claro y no parece que tenga un aspecto simbólico. Los niños utilizan también en este tipo de juegos las rimas y se trata todavía de un juego fundamentalmente solitario, que muchas veces hace el niño/a en su habitación antes de dormirse.

Pero los juegos con el lenguaje son muy variados y más tarde el niño empieza a jugar con el sistema lingüístico, experimentando con los componentes de las frases, componiéndolas, combinándolas, descomponiéndolas, actividades que, como señala Garvey, sirven para practicar con el lenguaje.

Pero también hay juegos sociales en los cuales el lenguaje desempeña un papel fundamental. Garvey (1977) distingue tres tipos de juegos sociales con el lenguaje: *a.* Los juegos de rimas espontáneas y juego con palabras, formando diminutivos, haciendo derivaciones de palabras. *b.* Los juegos con fantasía y absurdos, inventado palabras nuevas, utilizando sílabas sin sentido y usando palabras malsonantes o insultantes, lo que les produce mucho placer. *c.* Finalmente, habla de juegos con la conversación en los cuales los niños experimentan con las convenciones que utilizan los adultos en las charlas. Este tipo de juego tiene ya una gran relación con el juego de representación de papeles sociales del que hablábamos antes.

A partir de los siete años aproximadamente, el juego simbólico se hace todavía más complejo y va unido a la utilización de disfraces o de representaciones teatrales y en las niñas domina el juego con las muñecas que todavía continúa a esa edad. Pero ya ha empezado a aparecer otro tipo de juego, que es el de reglas.

El juego de reglas

Hemos visto que en el juego simbólico el niño está utilizando un número considerable de reglas y que en muchos juegos se puede descubrir una estructura bastante compleja, sobre todo en el juego protagonizado o de papeles. Pero las posibilidades del niño de asimilar la realidad como quiera y de variar las condiciones del juego, de cambiar los papeles, de modificar la situación en un instante, son muy grandes y el niño tiene mucha libertad para manipular el juego a su gusto.

Hacia los seis o siete años empieza a aparecer otro tipo de juego que es necesariamente social y en el que existen unas reglas que son las que definen el propio juego. Aunque el juego pueda tener un significado (como «policías y ladrones», o «indios y vaqueros»), es la propia estructura de las reglas, y su seguimiento, la que determina el juego. En algunos casos, como en el juego de las canicas, las reglas del juego regulan toda la actividad, y ésta no tiene más sentido que la adecuación a las reglas. Lo característico de los juegos de reglas es que los jugadores deben respetar las reglas y éstas son las que determinan quién es el que gana en el juego, cosa que estaba ausente en el juego simbólico, en el que nadie gana. Esto tiene un papel muy importante desde el punto de vista del desarrollo social porque los niños tienen que cooperar entre ellos para llevar a cabo el juego y todos tienen que adaptarse a las reglas, pero, al mismo tiempo, compiten entre ellos tratando de evitar que los otros, o los del otro equipo, ganen. Se trata no sólo de realizar el juego de la mejor manera posible, sino de impedir que los otros ganen, lo cual obliga a ponerse en el punto de vista del otro, tratando de anticipar sus acciones y de evitar que las realicen.

Piaget (1932), en un libro que estaba encaminado a estudiar el desarrollo del razonamiento moral en el niño, realizó una serie de estudios sobre las reglas del juego, ya que la moral es un sistema de reglas y el juego utiliza también un sistema de reglas de las que son autores los propios jugadores, o cuando menos las aceptan voluntariamente. Los juegos de reglas tienen una gran complejidad y las reglas deben establecer no sólo cuáles son las acciones permitidas dentro del juego, sino también quién es el que empieza el juego, cómo se termina, quién gana, así como la resolución de las situaciones en las cuales se puede producir un conflicto entre los jugadores. Piaget estudió sobre todo el juego de las canicas, y también el del escondite, que en los sujetos que él examinó era un juego de niñas.

Su estudio sobre las reglas se centra en dos aspectos. Por una parte, lo que llama la «práctica de las reglas», es decir, cuáles son las reglas que los sujetos utilizan y cómo las utilizan, y, por otra parte, la «conciencia» que tienen de las reglas y cómo entienden que deben someterse a ellas.

CUADRO 13.2. Las etapas de la práctica de las reglas en el juego de las canicas, según Piaget.

MOTORA Sensorio-motor	El niño juega libremente con las bolas, de forma puramente motora e individual, sin ninguna regla social.
EGOCÉNTRICA Desde los dos-cinco años	Recibe las reglas del exterior, pero no coordina la actividad con los demás. Aunque juega con otros no es una actividad plenamente social y todos ganan.
COOPERACIÓN Desde los siete-ocho años	Trata de ajustarse estrictamente a las reglas, que sirven para determinar quién gana y cómo hay que jugar; las reglas son sagradas.
COORDINACIÓN Desde los once-doce años	Los jugadores se ponen de acuerdo sobre qué reglas van a utilizar y pueden modificarlas si lo consideran conveniente.

Respecto a la práctica de las reglas Piaget encuentra que pueden encontrarse cuatro etapas, que son las siguientes:

- a. En un primer momento el niño realiza con las bolas un juego puramente motor, sin ninguna regla de tipo social, y no puede hablarse propiamente de que exista todavía ningún tipo de juego de reglas, sino sólo actividades motoras realizadas con las canicas.
- b. En un etapa que denomina egocéntrica, el niño trata de imitar reglas que ve en el exterior a otros niños mayores, pero realmente no es capaz de seguirlas porque, en realidad, ni siquiera las conoce. Aunque los niños juegan juntos, no se trata de una actividad propiamente social, en la que las reglas determinan el resultado: al terminar el juego, si les preguntamos quién ha ganado, pueden contestarnos que han ganado todos, o decir cada uno que ha ganado él. Lo que se gana en el juego es sobre todo poder participar en él.
- c. En la tercera etapa, a partir de los siete años, el niño ya trata de realizar un juego propiamente social y de unificar las reglas, estableciendo una cooperación real. Son conscientes de que hay que jugar de acuerdo con esas reglas, que no pueden modificarse. Lo que sucede, a menudo, es que los distintos jugadores utilizan reglas distintas, y pelean entre sí cuando no están de acuerdo con cómo los otros las han utilizado.
- d. Finalmente, en el cuarto período, de codificación de las reglas, los jugadores comienzan poniéndose de acuerdo sobre las reglas que van a utilizar, anticipando que pueda haber conflictos, y pueden modificarlas por acuerdo entre los jugadores. En realidad, sólo puede hablarse propiamente

de juego de reglas en las etapas tres y cuatro, mientras que las etapas anteriores corresponden a los tipos anteriores de juego.

Por otro lado, Piaget se preocupó por estudiar cuál es la conciencia de las reglas que tienen los niños, dentro de lo cual se les planteaba a los sujetos si se pueden inventar reglas propias. Finalmente preguntaba si siempre se ha jugado de la misma manera y cuál es el origen de las reglas.

CUADRO 13.3. La conciencia de las reglas, según Piaget

La regla no es coercitiva, se acata como ejemplo, pero no se respeta, porque no se juega de una forma propiamente social.
La regla es sagrada e intangible, tiene un origen adulto y siempre ha existido así.
La regla se debe al mutuo consentimiento, es producto del acuerdo entre los jugadores y puede modificarse si todos se ponen de acuerdo.

Piaget encuentra tres niveles en las respuestas:

- a. En un primer nivel, entre los dos y los cuatro años, la regla no se considera todavía como coercitiva, porque es más bien una regla motriz y sólo constituye una forma de jugar, un modelo, por lo que, en realidad, no es obligatoria.
- b. En el segundo nivel, entre los cinco y los nueve años, la regla pasa a ser considerada como sagrada e intangible. Tiene un origen adulto y por ello no se puede modificar, sin que sea posible establecer otras reglas, y si se hiciera, esas reglas no serían válidas.
- c. En el tercer nivel, hacia los 10-12 años, las reglas se convierten en una norma aceptada libremente por los jugadores y producto del mutuo acuerdo, por lo cual puede cambiarse siempre que los jugadores lleguen a un acuerdo entre ellos. Pero, una vez aceptada, debe respetarse obligatoriamente y con lealtad para no hacer trampas. Se pueden establecer normas nuevas si se quiere, pero se suele jugar con normas tradicionales que ya han sido experimentadas y han dado buenos resultados.

La riqueza de los juegos de reglas es enorme y forman parte de una cultura propia de los niños que se va transmitiendo de unos a otros, con escasa participación de los adultos. Se juega a los mismos juegos desde hace mucho tiempo y en sitios muy distintos. Los documentos escritos más antiguos y restos arqueológicos nos muestran que otras civilizaciones ya jugaban a juegos parecidos a los nuestros. Entre los egipcios, los griegos o los romanos, se jugaba ya con muñecas, con tabas o con dados, y a muchos juegos de reglas que todavía existen. El pintor flamenco Pieter Brueghel reprodujo en un

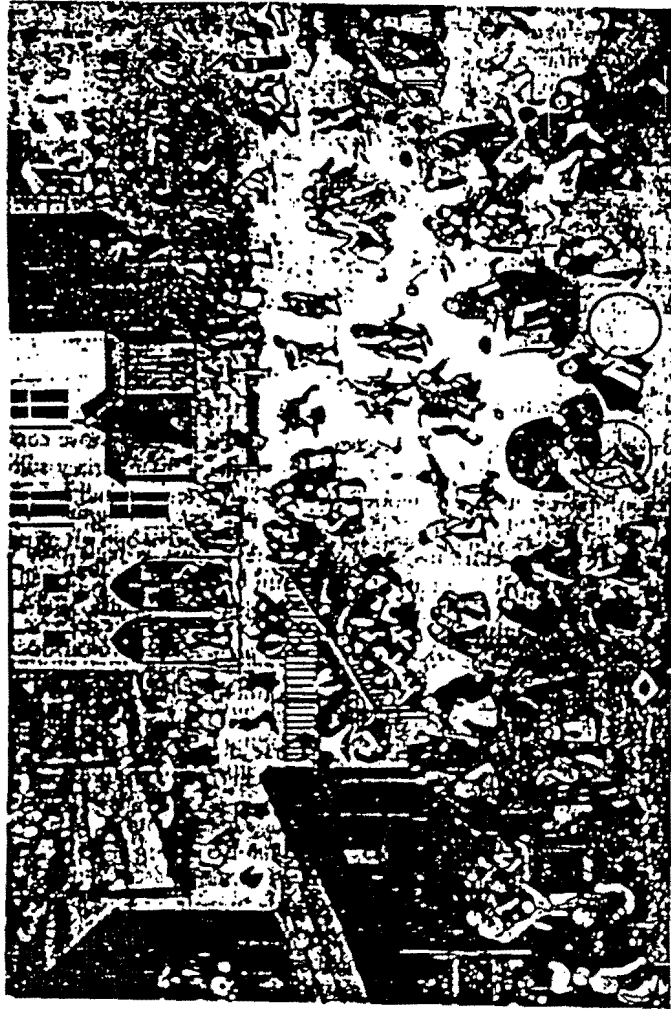


FIGURA 13.4. *Juegos de niños*. En este cuadro de Pieter Brueghel, *El Viejo*, pintado hacia 1560, se han contado hasta 84 juegos distintos, muchos de los cuales se siguen practicando hoy. Figuran, por ejemplo, las tabas, la gallinita ciega, el aro, «dola», los zancos, las muñecas, la peonza, el pino y muchos otros. El cuadro se conserva en el Kunsthistorisches Museum de Viena, y mide 118 X 161 cm.



FIGURA 13.5. *Detalle del cuadro de Brueghel*

cuadro pintado hacia 1560 una gran cantidad de juegos infantiles, muchos de los cuales se siguen practicando hoy. En el cuadro pueden distinguirse, al menos, 84 juegos infantiles, entre ellos juegos con muñecas, el aro, el «burrro», «dola», los dados, las tabas, y otros muchos que continúan siendo familiares para nosotros.

Los juegos de reglas se han prolongado en los deportes que tienen un importante aspecto motor, pero que están constituidos por reglas muy claramente codificadas. Los deportes tuvieron un gran desarrollo en Grecia y los griegos fueron los que inventaron las Olimpiadas. Para ellos esos juegos tenían una función de preparación para la guerra y servían para el entrenamiento del cuerpo. En la época moderna, muchos de los deportes se desarrollaron, sobre todo, en Inglaterra, y de ahí se extendieron a otros países.

A pesar de la influencia de los cambios sociales, los niños siguen dedicando una gran cantidad de tiempo a jugar y continúan realizando muchos juegos de reglas tradicionales. A veces los contenidos de los juegos están tomados de los medios de comunicación (de la televisión, en particular), pero su forma continúa siendo muy parecida a la que han tenido siempre, aunque antes tuvieran otros contenidos.

Curiosamente, aunque en la actualidad se presta una gran atención al estudio de los juegos dentro de la psicología, sin embargo, como ponen de manifiesto Linaza y Maldonado (1987), que analizan el fútbol, hay una notable desproporción entre el estudio de los juegos motores o simbólicos, objeto de muchas investigaciones, y el juego de reglas, al que se presta mucha menos atención.

Los juegos de construcción

Todavía quedan las construcciones, esos juegos de habilidad y de creación en los que se reconstruye el mundo con unos pocos elementos y en los que las reglas son precisamente reproducir el mundo, hacer coches, aviones, grúas, barcos, edificios, personas, etc. Muchas veces es un juego solitario, al que niños y adolescentes se dedican, aunque pueden también hacerlos de una forma cooperativa. Desde las piezas de madera o plástico, que usan los más pequeños, hasta materiales más precisos, como el «lego» y sus distintas variaciones, son muchos los materiales que pueden utilizarse para hacer construcciones. El mecano es un juguete inglés, que surgió a principios del siglo XX y que ha tenido un gran éxito por su flexibilidad y realismo. Otros juegos de construcción pueden consistir en el montaje de piezas para realizar maquetas o reproducciones a escala de barcos, aviones o dinosaurios. Hablaríamos todavía de ello al referirnos a los juguetes.

La capacidad de construcción de los niños está muy determinada por su desarrollo motor y su nivel de habilidad, y por el desarrollo intelectual. El juego de construcción requiere el manejo de un modelo mental, y una capacidad de representación avanzada, incluso cuando se está copiando un modelo. En todo caso estos juegos son muy útiles para el desarrollo de muchas capacidades. Sin embargo, parecería que estos juegos van perdiendo importancia ante otras actividades que requieren menos esfuerzo y concentración.

A medida que el niño crece, los distintos tipos de juego se entremezclan de la forma más intrincada. El niño de cinco años sigue haciendo juegos de ejercicio, pero también simbólicos, y las carreras las da montando en un palo, que es un caballo, y persiguiendo a un «indio». Y cuando, a los diez años, juega a policías y ladrones, el simbolismo es innegable, pero hay además

unas reglas rígidas a las que todos tienen que atenerse, y junto a todo ello aparece un aspecto de ejercicio igualmente esencial: hay que correr mucho y con habilidad para que no te cojan. Los deportes o las representaciones teatrales de los adultos son, entre otras cosas, prolongaciones de distintos tipos de los juegos infantiles.

Los juguetes

Es evidente que los niños pueden jugar a muchas cosas sin juguetes. Entonces, ¿cuál es su utilidad? Dentro del juego, los juguetes desempeñan una función de apoyo, que depende del tipo de juego, pero que en muchos casos no es esencial. Nos referimos particularmente a los juguetes de uso muy específico, que reproducen la realidad de forma muy precisa, porque en el juego, y en especial en el juego simbólico, frecuentemente aparecen objetos que, por la propia naturaleza del juego, se convierten en símbolos de otras cosas.

Los juguetes ya contruidos son también símbolos para utilizar en el juego, pero hechos específicamente para ese uso. De este modo una cocina de juguete es un símbolo de una cocina que puede facilitar el que la niña juegue a la mamá, de la misma forma que los tanques sirven para que el niño juegue a la guerra y los trajes de indio para que juegue a los indios.

Las muñecas, uno de los juguetes más antiguos en la historia de la humanidad, han sido siempre un elemento importante en los juegos de los niños, y sobre todo de las niñas, y ha contribuido notablemente a la socialización de éstas como amas de casa y como madres. Pero a los varones también les gusta jugar con muñecos, y antes los soldaditos de plomo eran un juguete muy apreciado. Hoy la industria del juguete ha encontrado una mina en los muñecos para niños (geyerman, madelman, clics, etc.) que permite a los varones jugar a juegos de niñas sin desdoro.

Además de este tipo de juguetes están los que permiten la realización de ciertos juegos como pueden ser el parchís, la oca, el ajedrez o cualquier otro tipo de juego de mesa. La diferencia entre unos y otros radica en que a muchos juegos de mesa resulta difícil, por no decir imposible, jugar sin el material adecuado mientras que el niño puede hacer juegos simbólicos sin necesidad de utilizar los juguetes especialmente contruidos para ello. También es difícil jugar a las canicas sin utilizar canicas, pero es un material muy inespecífico; e igualmente para determinados juegos deportivos es necesario un cierto material, por ejemplo, una ropa más o menos adecuada, un calzado apropiado, o una bicicleta para poder practicar ese deporte.

Dejando de lado el material para juegos de mesa o deportes vemos que muchos de los juguetes que se venden en las tiendas son material comple-

mentario para el juego simbólico: muñecas, coches, juguetes bélicos, cocinas, etc. De muchos de ellos puede decirse que son superfluos, sobre todo aquellos que tienen una función muy específica, precisamente porque el trabajo simbólico es libre y el niño puede convertir en juguete cualquier tipo de objeto. Los juguetes demasiado sofisticados son, por ello, los que menos pueden contribuir al desarrollo intelectual del niño, ya que su actividad con ese tipo de objetos es muy pequeña. Si nosotros ponemos en manos de un niño un coche dirigido con control remoto, toda su actividad se reduce a apretar un botón u otro para hacer que el coche marche adelante o atrás, o que cambie de dirección. Esto es muy poca cosa frente a las posibilidades que ofrece un trozo de madera que el niño lleva a su antojo y que puede representar un coche. En este caso el niño tiene que poner mucho más, tiene que sustituir o simbolizar más y su participación y actividad es entonces mayor.

Por esto parece aconsejable que se suministre a los niños un material que permita realizar ciertas actividades simbólicas pero que facilite también la intervención del niño. Le podemos regalar una cocina que se encienda, se ilumine, se abra, y haga multitud de cosas, y que tendrá, además, un aspecto exterior muy atractivo. Pero el niño podrá jugar mejor si simplemente le regalamos diversos platos, cubiertos y alimentos reproducidos en plástico, con los cuales podrá llevar a cabo más actividades, podrá organizar una cocina, un comedor, podrá lavar la vajilla, ponerlos a secar, etc., etc., porque es un material que permite una mayor intervención por parte del niño. Y además resulta mucho más barato. Muchas veces las niñas, que son las que suelen jugar a las comidas, prefieren preparar ellas sus propios «platos», sirviéndose de hojas de árbol, piedras, trozos de papel, tierra o de otros restos, que en el juego se convierten en manjares.

Hay un tipo de juguete que tiene un nivel más abstracto y que resulta de una gran utilidad, son los juegos de construcción en los cuales la actividad creativa del niño es muy grande: las construcciones de madera, las más modernas formadas por piezas de plástico que se encajan unas con otras, como el «lego» y otras similares, o el viejo mecano, que es sin duda uno de los mejores porque se aproxima mucho a materiales reales y posee una gran flexibilidad. El niño puede explorar propiedades físicas complejas con este tipo de juegos e incluso la introducción de nociones numéricas respecto al número de piezas y puede perfeccionar nociones espaciales de gran complejidad y riqueza. La cantidad de problemas que un niño logra resolver con estos materiales sobre equilibrio, sobre conocimiento del espacio, o sobre mecánica, son enormes.

En muchos países en que los niños no disponen de juguetes, los construyen ellos mismos. Hemos visto en Guinea Ecuatorial, y lo mismo sucede en otros países de África, cómo los niños realizan complejas construcciones, utilizando una caña dura exteriormente, pero muy blanda en el interior y que

CUADRO 13.6. Los adultos y los juguetes

Posiblemente la costumbre de regalar juguetes muy complicados a los niños no depende tanto del placer que el niño pueda encontrar jugando con ellos, como del deseo de impresionar al niño y ganarse su cariño. Los fabricantes de juguetes se esmeran en hacerlos muy atractivos, no sólo a los ojos de los niños, sino también de los adultos, que son los que los van a comprar. Las muñecas que hacen de todo, sin que la niña pueda participar más que en ponerlas en marcha, constituyen una forma extrema de estos juguetes cuyo uso no requiere que la niña tenga que emplear su imaginación.

Pero de todas formas lo que resulta más esencial que los propios juguetes es que los adultos estimulen y participen en el juego del niño mostrándole las posibilidades de un tipo de juguete y abriéndole nuevos caminos. Frecuentemente sucede lo contrario, los adultos regalan a los niños juguetes para desocuparse de ellos, para que éstos estén entretenidos y no molesten. Y, sin embargo, muchas veces lo que el niño está pidiendo es que se le enseñe cómo jugar con un objeto nuevo; preguntando qué posibilidades son las que tiene, y hay que darle una orientación, abrirle un camino y compartir con él una actividad.

Cuanto más complejo y polivalente sea el juego, mayor puede ser la participación del adulto y es muy distinto regalarle a un niño un coche y enseñarle cómo tiene que apretar los botones para que ande, que regalarle un mecano y construir con él algunos modelos, dejarle las instrucciones para construir otros y de vez en cuando plantearle dificultades suplementarias para que el niño tenga que resolverlas, decirle por ejemplo si podría construir un tipo de grúa con plataforma menor y observar entonces la influencia que tiene la posición del centro de gravedad con respecto a la estabilidad del conjunto.

Es entonces este elemento de la actitud y de la actividad del adulto respecto al juego del niño lo que se convierte en un aspecto esencial y frecuentemente descuidado. Los niños apreciarán más que sus padres jueguen con ellos que tener juguetes extremadamente sofisticados con los cuales se pueden hacer pocas cosas y que se acumularán en las estanterías o los armarios del cuarto de los niños. A veces sólo son el testimonio de que se trata de conseguir el cariño del niño proporcionándole objetos caros en lugar de afecto y atención.

puede cortarse fácilmente. Los niños, con enormes machetes, cortan y trabajan esas cañas, usando la cubierta dura cortada en finas tiras como clavos. Con ello producen cabañas, coches, aviones, patinetes, muñecos y cualquier objeto del entorno. De esta forma no sólo consiguen disponer de juguetes, sino que adquieren una gran habilidad para copiar la realidad, y para manejar instrumentos, como el machete, que les serán muy útiles en su vida adulta.

En época reciente se han difundido extraordinariamente juguetes electrónicos, como las consolas (como los nintendos o segas), los videojuegos y los ordenadores. Su atractivo proviene de la producción de imágenes, pero las tareas que generalmente se realizan son enormemente repetitivas y de poco interés para el desarrollo intelectual. Es cierto que favorecen la coordinación visomotora, pero esa posibilidad, bastante limitada, no vale el tiempo

que los niños le dedican y los daños que pueden originar a la vista y por la posición sedentaria que hay que mantener. Probablemente su éxito se debe a la escasa demanda intelectual que exigen, a su atractivo visual y a las condiciones en que se desarrollan los niños en las grandes ciudades, con pocas actividades sociales (esos juegos se suelen realizar en solitario), y sin espacios para jugar.

No hay que olvidar los juguetes para los niños en los primeros meses de su vida. Quizá no pueda aplicárseles estrictamente el nombre de juguetes porque no entran todavía a participar como elemento dentro de los juegos que son aún muy simples. Desempeñan más bien la función de objetos para explorar. Como sabemos, durante los primeros meses de la vida el niño realiza un trabajo muy activo, y a veces poco visible para el ojo del adulto, que tiene que ir descubriendo las propiedades de los objetos y aprender a actuar sobre el mundo, extrayendo las propiedades de las cosas. Para ello necesita estar en contacto continuamente con objetos que lleva a la boca, que toca, que mira. Desde los móviles a los chupetes, los sonajeros o cualquier otro tipo de objeto constituyen elementos que el niño explora minuciosamente de forma visual, táctil, auditiva (por ejemplo, golpeándolos y viendo qué sonidos produce) o incluso gustativa. Todos los elementos que el niño utiliza durante esta etapa podrán considerarse como juguetes, aunque no entran a formar parte de juegos sino de actividades de exploración que contribuyen mucho al desarrollo intelectual.

La importancia educativa del juego es enorme y puede decirse que un niño que no juega es un niño enfermo. A través del juego, el niño puede aprender una gran cantidad de cosas en la escuela y fuera de ella, y el juego no debe despreciarse como una actividad superflua ni establecer una oposición entre trabajo serio escolar y el juego, sino todo lo contrario. Puesto que el juego desempeña un papel tan necesario en el desarrollo la educación debe aprovecharlo y sacar de él el máximo partido. El niño debe sentir que en la escuela está jugando y a través de ese juego podrá aprender una gran cantidad de cosas. No podemos relegar el juego a los momentos extraescolares o al patio de recreo, sino que tenemos que incorporarlo al aula y que el chico encuentre placer en realizar la actividad escolar por ella misma y no por obtener la aprobación de padres o maestros.

y el diábolo son diversiones al aire libre; pero el niño que juega pasivamente por el placer de verse arrastrado por la rotación del tiovivo no lo hace con el mismo espíritu que quien realiza su mejor esfuerzo para atrapar correctamente su diábolo. Por otra parte, muchos juegos se juegan sin instrumentos ni accesorios. A lo cual se agrega que un mismo accesorio puede tener funciones diversas según el juego considerado. Por lo general, las canicas son el instrumento en un juego de habilidad, pero uno de los jugadores puede tratar de adivinar si el número que su adversario tiene en la mano cerrada es par o impar: y entonces las canicas son instrumento en un juego de azar.

Sin embargo, quiero detenerme en esta última expresión. Por una vez, hace alusión al carácter fundamental de una especie bien determinada de juegos. Sea al hacer una apuesta o en la lotería, sea en la ruleta o el bacará, es claro que el jugador adopta la misma actitud. No hace nada, sólo espera la decisión de la suerte. En cambio el boxeador, el corredor, el jugador de ajedrez o de rayuela ponen todo en práctica para ganar. Poco importa que esos juegos sean ora atléticos, ora intelectuales. La actitud del jugador es la misma: el esfuerzo por vencer a un rival colocado en las mismas condiciones que él. Así, al parecer está justificado oponer los juegos de azar y los juegos de competencia. Sobre todo, resulta tentador ver si es posible descubrir otras actitudes no menos fundamentales, que posiblemente ofrecerían los títulos de una clasificación razonada de los juegos.

Luego del examen de las diferentes posibilidades, propongo con ese fin una división en cuatro secciones principales según que, en los juegos considerados, predomine el papel de la competencia, del azar, del simulacro o del vértigo. Las llamo respectivamente Agon, Alea, Mimicry e Ilinx. Las cuatro pertenecen claramente al terreno de los juegos: se juega al fútbol, a las canicas o al ajedrez (agon), se juega a la ruleta o a la lotería (alea), se juega al pirata como se interpreta [francés: on joue] a Nerón o a Hamlet (mimicry) y, mediante un movimiento rápido de rotación o de caída, se juega a provocar en sí mismo un estado orgánico de confusión y de desconcierto (ilinx). Sin embargo, esas designaciones aún no cubren enteramente el universo del juego. Lo distribuyen en cuadrantes, cada uno de los cuales se rige por un principio original. Delimitan sectores que reúnen juegos de la misma especie. Pero, dentro de esos sectores, los distintos juegos se escalonan en el mismo orden, de acuerdo con una progresión comparable. Así, al mismo tiempo se les puede situar entre dos polos opuestos. Casi por completo, en uno de los extremos reina un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud, mediante la cual se manifiesta cierta fantasía desbocada que podemos designar mediante el nombre de paidia. En el extremo opuesto, esa exuberancia traviesa y espontánea casi es absorbida o, en todo caso, disciplinada por una tendencia complementaria, opuesta por algunos conceptos, pero no por todos, de su naturaleza anárquica y ca-

chosa: una necesidad creciente de plegarla a convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos a propósito, de contrariarla cada vez más usando ante ella tretas indefinidamente cada vez más estorbosas, con el fin de hacerle más difícil llegar al resultado deseado. Este sigue siendo perfectamente inútil, aunque exija una suma cada vez mayor de esfuerzos, de paciencia, de habilidad o de ingenio. A este segundo componente lo llamo *ludus*.

Recurriendo a estas extrañas denominaciones, no es mi intención constituir quién sabe qué mitología pedante, enteramente desprovista de sentido. Pero, ante la obligación de reunir bajo una misma etiqueta manifestaciones diversas, me ha parecido que el medio más económico de lograrlo consistía en tomar de tal o cual otra lengua el vocablo a la vez más significativo y más amplio posible, con el fin de evitar que cada conjunto que examinemos se vea marcado de manera uniforme por la cualidad particular de uno de los elementos que reúne, lo que no dejaría de ocurrir si el nombre de éste sirviera para designar a todo el grupo. Por lo demás, a medida que trate yo de establecer la clasificación en la que me he empeñado, cada cual tendrá la ocasión de darse cuenta por sí mismo de la necesidad en que me vi de utilizar una nomenclatura que no remita demasiado directamente a la experiencia concreta, a la que en parte está destinada a distribuir de acuerdo con un principio inédito.

Con la misma intención, me he esforzado por

llenar cada sección con los juegos al parecer más diferentes, a fin de hacer resaltar mejor su parentesco fundamental. Mezclé los juegos corporales y los juegos intelectuales, los que se apoyan en la fuerza y los que recurren a la habilidad o al cálculo. En el interior de cada clase, tampoco distinguí entre los juegos infantiles y los juegos para adultos; además, cada vez que pude, busqué en el mundo animal conductas homólogas. Al hacerlo, se trataba de subrayar el principio mismo de la clasificación propuesta: ésta tendría menos alcance si no nos diéramos cuenta de que las divisiones que establece corresponden a impulsos esenciales e irreducibles.

a) CATEGORÍAS FUNDAMENTALES

Agon. Todo un grupo de juegos aparece como competencia, es decir, como una lucha en que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente para que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales, con posibilidad de dar un valor preciso e indiscutible al triunfo del vencedor. Por tanto, siempre se trata de una rivalidad en torno de una sola cualidad (rapidez, resistencia, vigor, memoria, habilidad, ingenio, etc.), que se ejerce dentro de límites definidos y sin ninguna ayuda exterior, de tal suerte que el ganador aparezca como el mejor en cierta categoría de proezas. Esa es la regla de las competencias deportivas y la razón de ser de sus múltiples subdivisiones, ya opongán a dos individuos o a dos equipos (polo, tenis, fútbol, box, esgrí-

, etc.), ya se disputen entre un número indeterminado de concursantes (carreras de toda especie, competencias de tiro, de golf, de atletismo, etc.). A la misma clase pertenecen además los juegos en que los adversarios disponen al principio de elementos exactamente del mismo valor y en el mismo número. El juego de damas, el ajedrez, el billar, son ejemplos perfectos. La búsqueda de la igualdad de oportunidades al principiar constituye de manera tan manifiesta el principio esencial de la rivalidad que se la restablece por medio de una *ventaja* entre dos jugadores de fuerzas diferentes, es decir, que dentro de la igualdad de oportunidades establecida en un principio, se prepara una desigualdad secundaria, proporcional a la fuerza relativa supuesta en los participantes. Es significativo que ese uso exista tanto para el *agon* de carácter muscular (los encuentros deportivos) como para el *agon* de tipo más cerebral (las partidas de ajedrez, por ejemplo, en las que se da al jugador más débil la ventaja de un peón, de un caballo o de una torre).

Por cuidadosamente que se trate de conservarla, una igualdad absoluta no parece sin embargo del todo alcanzable. En ocasiones, como en las damas o el ajedrez, el hecho de jugar primero da cierta ventaja, pues esa prioridad permite al jugador favorecido ocupar posiciones clave o imponer su estrategia. Por el contrario, en los juegos de puja, quien ofrece al último aprovecha las indicaciones que le dan los anuncios de sus adversarios. Asimismo, en el croquet, salir en último término multiplica

los recursos del jugador. En los encuentros deportivos, la exposición, el hecho de tener el sol de frente o a la espalda; el viento que ayuda o que estorba a uno de los dos campos; en las carreras disputadas sobre una pista cerrada, el hecho de encontrarse en el interior o en el exterior de la curva, constituyen, dado el caso, otras tantas ventajas o inconvenientes cuya influencia no necesariamente es ínfima. Esos inevitables desequilibrios se anulan o se moderan mediante el sorteo de la situación inicial, y luego mediante una estricta alternancia de la situación privilegiada.

Para cada competidor, el resorte del juego es el deseo de ver reconocida su excelencia en un terreno determinado. La práctica del *agon* supone por ello una atención sostenida, un entrenamiento apropiado, esfuerzos asiduos y la voluntad de vencer. Implica disciplina y perseverancia. Deja al competidor solo con sus recursos, lo invita a sacar de ellos el mejor partido posible, lo obliga en fin a usarlos lealmente y dentro de los límites determinados que, siendo iguales para todos, conducen sin embargo a hacer indiscutible la superioridad del vencedor. El *agon* se presenta como la forma pura del mérito personal y sirve para manifestarlo.

Fuera, o en los límites del juego, se encuentra el espíritu del *agon* en otros fenómenos culturales que obedecen al mismo código: el duelo, el torneo, ciertos aspectos constantes y sorprendentes de la llamada guerra cortés.

En principio, puesto que no conciben límites ni reglas y buscan sólo en una lucha implacable una victoria brutal, parecería que los animales tuvieran que desconocer el *agon*. Es claro que no podrían invocarse ni las carreras de caballos ni las peleas de gallos: unas y otras son luchas en que los hombres hacen enfrentarse a animales adiestrados, de acuerdo con normas que sólo ellos han fijado. No obstante, considerando ciertos hechos, los animales al parecer tienen ya el gusto de oponerse en encuentros en que, si bien está ausente la regla, como es de esperar, al menos hay un límite implícitamente convenido y respetado espontáneamente. Así ocurre sobre todo con los gatos pequeños, los cachorros de perro, las focas jóvenes y los oseznos, que gustan de derribarse guardándose bien de herirse.

Más convincente aún es la costumbre de los bóvidos que, con la cabeza gacha, testuz contra testuz, tratan de hacerse recular el uno al otro. Los caballos practican el mismo tipo de duelo amistoso y además conocen otro: para medir sus fuerzas, se yerguen sobre las patas traseras y se dejan caer uno sobre otro con un vigoroso impulso oblicuo y con todo su peso, a fin de hacer perder el equilibrio al adversario. Asimismo, los observadores han señalado numerosos juegos de persecución, que tienen lugar mediante desafío o invitación. El animal alcanzado no tiene nada que temer de su vencedor. El caso más elocuente es sin duda el de los pequeños pavos reales silvestres llamados "combatientes". Escogen un campo de batalla, "un lugar un tanto

elevado", dice Karl Groos,¹ "siempre húmedo y cubierto de pasto raso, de un diámetro de metro y medio a dos metros". Allí se reúnen cotidianamente algunos machos. El que llega primero espera a un adversario y empieza la lucha. Los campeones tiemblan e inclinan la cabeza en reiteradas ocasiones. Sus plumas se erizan. Se lanzan uno contra otro, con el pico al frente, y golpean. *Nunca hay persecución ni lucha fuera del espacio delimitado para el torneo.* Por ello, en cuanto a los ejemplos anteriores, me parece legítimo pronunciar aquí la palabra *agon*: hasta ese grado es claro que la finalidad de los encuentros no es para los antagonistas infligir un daño grave a su rival, sino demostrar su propia superioridad. Los hombres sólo agregan los refinamientos y la precisión de la regla.

En cuanto se afirma su personalidad y antes de la aparición de las competencias reglamentadas, entre los niños se aprecia la frecuencia de extraños desafíos, en que los adversarios se esfuerzan por demostrar su mayor resistencia. Se les ve competir por quién mirará fijamente el sol durante más tiempo, resistirá las cosquillas, dejará de respirar, de parpadear, etc. En ocasiones, lo que está en juego es más serio, pues se trata de resistir el hambre o el dolor, en forma de azotes, de pellizcos, de piquetes y de quemaduras. Entonces, esos juegos de ascetismo, como se les ha dado en llamar, inauguran pruebas severas. Son anticipo de los malos tratos y las

¹ K. Groos, *Les jeux des animaux*, trad. francesa, París, 1902, pp: 150-151.

ovatas que los adolescentes deben soportar en la iniciación. Con ello se apartan un poco del *agon*, que no tarda en encontrar sus formas perfectas, sea con los juegos y los deportes de competencia propiamente dichos, sea con los juegos y deportes de proeza (caza, alpinismo, crucigramas, problemas de ajedrez, etc.), donde, sin enfrentarse directamente, los competidores no dejan de participar en un inmenso concurso difuso e incesante.

Alea. Es éste el nombre del juego de dados en latín. Lo tomo aquí para designar, en oposición exacta al *agon*, todos los juegos basados en una decisión que no depende del jugador, sobre la cual no podría éste tener la menor influencia y en que, por consiguiente, se trata mucho menos de vencer al adversario que de imponerse al destino. Mejor dicho, el destino es el único artífice de la victoria y, cuando existe rivalidad, ésta significa exclusivamente que el vencedor se ha visto más favorecido por la suerte que el vencido. Ejemplos puros de esa categoría de juegos son los que dan los dados, la ruleta, el cara o cruz, el bacará, la lotería, etc. Aquí, no sólo no se trata de eliminar la injusticia del azar, sino que es lo arbitrario mismo de éste lo que constituye el resorte único del juego.

A la inversa del *agon*, el *alea* niega el trabajo, la paciencia, la habilidad, la calificación; elimina el valor profesional, la regularidad, el entrenamiento. En un instante aniquila los resultados acumulados. Es desgracia total o favor absoluto. Ofrece al jugador afortunado infinitamente

más de lo que podría procurarle una vida de trabajo, de disciplina y de fatigas. Parece una insolente y soberana burla al mérito. Por parte del jugador, supone una actitud exactamente opuesta a aquella de que hace gala en el *agon*. En éste, el jugador sólo cuenta consigo mismo; en el *alea*, cuenta con todo, con el más ligero indicio, con la menor particularidad exterior que al punto toma por señal o advertencia, con cada singularidad que capta; con todo, salvo consigo mismo.

El *agon* es una reivindicación de la responsabilidad personal, el *alea* una renuncia de la voluntad, un abandono al destino. Ciertos juegos como el dominó, el chaquete y la mayor parte de los juegos de naipes combinan el *agon* y el *alea*: el azar rige la composición de las "manos" de cada jugador, luego de lo cual éste explota lo mejor posible y de acuerdo con su fuerza la parte que una suerte ciega le atribuyó. En un juego como el *bridge*, el saber y el razonamiento constituyen la defensa propia del jugador y le permiten sacar el mejor partido de las cartas que ha recibido; en un juego como el póquer, son más bien cualidades de penetración psicológica y de carácter.

En general, el papel del dinero es tanto más considerable cuanto mayor sea la parte del azar y, por consiguiente, cuanto menor sea la defensa del jugador. La razón de todo ello aparece claramente: el *alea* no tiene como función hacer ganar dinero a los más inteligentes sino, muy por el contrario, abolir las superioridades na-

tales o adquiridas de los individuos a fin de poner a cada cual en igualdad absoluta de condiciones ante el ciego veredicto de la suerte.

Como el resultado del *agon* es incierto por necesidad, y paradójicamente debe parecerse al efecto del azar puro, dado que las oportunidades de los competidores en principio son lo más equilibradas posible, de allí se sigue que todo encuentro que posea las características de una competencia reglamentada ideal puede ser objeto de apuestas, es decir, de *aleas*: así ocurre en las carreras de caballos o de lebreles, en los encuentros de futbol o de pelota vasca, en las peleas de gallos. Incluso sucede que la tasa de apuestas varíe sin cesar durante la partida, de acuerdo con las peripecias del *agon*.²

Los juegos de azar parecen los juegos humanos por excelencia. Los animales conocen los juegos de competencia, de simulacro o de vértigo. K. Groos, principalmente, ofrece ejemplos sorprendentes para cada una de esas categorías. En cambio, demasiado metidos en lo inmediato y demasiado esclavos de sus impulsos, los ani-

² Por ejemplo, en las Islas Baleares para el juego de pelota, en Colombia y las Antillas para las peleas de gallos. Huelga decir que no es conveniente tener en cuenta los montos en especie que pueden cobrar *jockeys* o propietarios, corredores, boxeadores, jugadores de futbol o el tipo de atletas que sea. Por considerables que se supongan, esos precios no entran en la categoría del *alea*. Recompensan una victoria disputada con pasión. Esa recompensa, otorgada al mérito, nada tiene que ver con el favor de la suerte, resultado de la fortuna que sigue siendo monopolio incierto de los apostadores. Incluso es lo contrario.

males no podrían imaginar una fuerza abstracta e insensible, a cuyo veredicto se sometieran de antemano por juego y sin reacción. Esperar pasiva y deliberadamente la decisión de una fatalidad, arriesgar en ella un bien para multiplicarlo en proporción a las probabilidades de perderlo es una actitud que exige una posibilidad de previsión, de representación y de especulación de la que sólo es capaz una reflexión objetiva y calculadora. Tal vez en la medida en que el niño aún está próximo al animal, los juegos de azar no tienen para él la importancia que cobran para el adulto. Para él, jugar es actuar. Por otra parte, privado de independencia económica y sin dinero que le pertenezca, no encuentra en los juegos de azar aquello que constituye su atractivo principal. Éstos no logran hacerle estremecerse. Ciertamente es que las canicas son para él una moneda. Sin embargo, para ganarlas cuenta más con su habilidad que con la suerte.

El *agon* y el *alea* manifiestan actitudes opuestas y en cierto modo simétricas, pero ambos obedecen a una misma ley: la creación artificial entre los jugadores de las condiciones de igualdad pura que la realidad niega a los hombres, pues nada en la vida es claro sino que, precisamente, todo en ella es confuso en un principio, tanto las oportunidades como los méritos. Sea *agon*, sea *alea*, el juego es entonces una tentativa de sustituir la confusión normal de la existencia común por situaciones perfectas. Éstas son tales que el papel del mérito o del azar se muestra en ellas de manera clara e indiscutible. También

Aplican que todos deben gozar exactamente de las mismas posibilidades de demostrar su valor, en la otra escala, exactamente de las mismas oportunidades de recibir un favor. De uno u otro modo, el jugador escapa del mundo haciéndolo otro. Pero también es posible evadirse de él haciéndose otro. Que es a lo que responde la *mimicry*.

Minicry. Todo juego supone la aceptación temporal, si no de una ilusión (aunque esta última palabra no signifique otra cosa que entrada en juego: *in-lusio*), cuando menos de un universo cerrado, convencional y, en ciertos aspectos, ficticio. El juego puede consistir, no en desplegar una actividad o en soportar un destino en un medio imaginario, sino en ser uno mismo un personaje ilusorio y conducirse en consecuencia. Nos encontramos entonces frente a una serie variada de manifestaciones que tienen como característica común apoyarse en el hecho de que el sujeto juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que es distinto de sí mismo. El sujeto olvida, disfraza, despoja pasajeramente su personalidad para fingir otra. He decidido designar esas manifestaciones mediante el término *mimicry*, que da nombre en inglés al mimetismo, sobre todo de los insectos, a fin de subrayar la naturaleza fundamental y elemental, casi orgánica, del impulso que las suscita.

El mundo de los insectos aparece frente al mundo humano como la solución más divergente que ofrece la naturaleza. Ese mundo se opone punto por punto al del hombre, pero no es me-

nos elaborado, complejo y sorprendente. A me parece legítimo tomar aquí en consideración los fenómenos de mimetismo cuyos ejemplos más perturbadores presentan los insectos. En efecto, a una conducta libre del hombre, versátil, arbitraria e imperfecta, que sobre todo acaba en una obra exterior, corresponde en el animal y, de manera más particular en el insecto, una modificación orgánica, fija y absoluta que caracteriza a la especie y se ve reproducida infinita y exactamente de generación en generación entre miles de millones de individuos: por ejemplo, las castas de las hormigas y de los termites frente a la lucha de clases, los dibujos de las alas de las mariposas frente a la historia de la pintura. Por poco que se admita esa hipótesis, acerca de cuya temeridad no abrigo ninguna ilusión, el inexplicable mimetismo de los insectos ofrece de pronto una réplica extraordinaria al gusto que el hombre encuentra en disfrazarse, en disimularse, en ponerse una máscara, en *representar [jouer] a un personaje*. Sólo que, en esta ocasión, la máscara y el disfraz forman parte del cuerpo, en vez de ser un accesorio fabricado. Pero en ambos casos sirve exactamente a los mismos fines: cambiar la apariencia del portador y dar miedo a los demás.³

³ Se encontrarán ejemplos de mímicas aterradoras de los insectos (actitud espectral de la mantis, trance de la *Smerinthus ocellata*) o de morfologías disimuladoras en mi estudio titulado: "Mimétisme et psychasténie légendaire", *Le Mythe et l'Homme*, París, 1938, pp. 101-143. Por desgracia, ese estudio aborda el problema desde una perspectiva que en la actualidad me parece, de

Entre los vertebrados, la tendencia a imitar se manifiesta en primer lugar por medio de un contagio enteramente físico, casi irresistible, semejante al contagio del bostezo, de la carrera, de la claudicación, de la sonrisa y sobre todo del movimiento. Hudson creyó poder afirmar que, esporádicamente, un animal joven "sigue a todo objeto que se aleja, y huye de todo objeto que se acerca". Al grado de que un cordero se sobresalta y escapa si su madre se vuelve y se dirige hacia él, sin reconocerla, y en cambio, sigue el paso del hombre, del perro o del caballo que ve alejarse. El contagio y la simulación todavía no son simulacro, pero lo hacen posible y dan lugar a la idea y al gusto por la mímica. Entre las aves, esa tendencia culmina en los pavoneos nupciales, en las ceremonias y las exhibiciones vanidosas a las cuales, según los casos, se entregan machos y hembras con una rara aplicación y un evidente placer. En cuanto a los cangrejos oxirincos, que plantan sobre su caparacho toda alga o todo pólipo que pueden coger, su aptitud para el disfraz no ofrece lugar a duda, sea cual fuere la explicación que pueda dársele.

lo más caprichosa. En efecto, ya no haré del mimetismo un desarreglo de la percepción del espacio y una tendencia a regresar a lo inanimado, sino, como lo propongo aquí, el equivalente en el insecto de los juegos de simulacro en el hombre. Sin embargo, los ejemplos utilizados conservan todo su valor. Reproduzco algunos de ellos en el "Expediente", al final de este volumen (p. 291).

La mímica y el disfraz son así los resortes complementarios de esa clase de juegos. En el niño, antes que nada se trata de imitar a los adultos. De allí el éxito de las colecciones y de los juguetes en miniatura que reproducen los utensilios, los aparatos, las armas, y las máquinas que utilizan los mayores. La niña juega a la mamá, a la cocinera, a la lavandera y a la planchadora; el niño finge ser soldado, mosquetero, agente de policía, pirata, vaquero, marciano,⁴ etc. Juega al avión abriendo los brazos y haciendo el ruido del motor. Pero las conductas de la *mimicry* pasan ampliamente de la infancia a la vida adulta. También cubren toda diversión a la que nos entreguemos, enmascarados o disfrazados, y que consiste tanto en el propio hecho de estar el jugador enmascarado o disfrazado como en sus consecuencias. Finalmente, es claro que la representación teatral y la interpretación dramática entran con todo derecho en ese grupo.

El placer consiste en ser otro o en hacerse pasar por otro. Pero, como se trata de un juego, en esencia no es cosa de engañar al espectador. El niño que juega al tren bien puede negarse al beso de su padre diciéndole que no se besa a las locomotoras, pero no trata de hacerle creer que es una verdadera locomotora. En el carnaval, el enmascarado no trata de hacer creer que es un verdadero marqués, ni un verdade-

⁴ Como se ha observado con toda razón, los juguetes de las niñas están destinados a imitar conductas cercanas, realistas y domésticas, y los de los niños evocan actividades lejanas, novelescas e inaccesibles o incluso francamente irreales.

torero, ni tampoco un verdadero piel roja; intenta infundir miedo y sacar provecho de la licencia ambiente, a su vez resultado del hecho de que la máscara disimula al personaje social y libera la personalidad verdadera. Tampoco el actor trata de hacer creer que es "de veras" el Rey Lear o Carlos Quinto. Sólo el espía y el fugitivo se disfrazan para engañar realmente, pero ellos no juegan.

Como actividad, imaginación e interpretación, la *mimicry* no podría tener relación alguna con el *alea*, que impone al jugador la inmovilidad y el estremecimiento de la espera, pero no queda excluido que se acomode con el *agon*. No estoy pensando en los concursos de disfraces donde la alianza es enteramente exterior. Una complicidad más íntima se deja descubrir con facilidad. Para quienes no participan en él, todo *agon* es un espectáculo. Sólo que es un espectáculo en que, para que sea válido, se excluye el simulacro. Las grandes manifestaciones deportivas no por ello dejan de ser ocasiones privilegiadas para la *mimicry*, con sólo que se recuerde que el simulacro se transfiere aquí de los actores a los espectadores: los que imitan no son los actores, sino claramente los asistentes. Por sí sola, la identificación con el campeón constituye ya una *mimicry* próxima a la que hace que el lector se reconozca en el héroe de novela, el espectador en el héroe de la película. Para convencerse de ello no hay más que considerar la función perfectamente simétrica del campeón y de la estrella, sobre la cual tendré ocasión de insistir de

manera más explícita. Los campeones, infadores del *agon*, son las *estrellas* de los encuentros deportivos. En cambio, las *estrellas* son las vencedoras de una competencia difusa donde se juega el favor del público. Unos y otros reciben correspondencia abundante, conceden entrevistas a una prensa ávida y firman autógrafos.

A decir verdad, la carrera ciclista, el encuentro de boxeo o de lucha, el partido de fútbol, de tenis o de polo, constituyen en sí espectáculos con trajes, inauguración solemne, liturgia apropiada y desarrollo reglamentado. En una palabra, son dramas cuyas diferentes peripecias hacen al público contener el aliento y llegan a un desenlace que exalta a unos y decepciona a otros. La naturaleza de esos espectáculos sigue siendo la del *agon*, pero aparecen con las características exteriores de una representación. Los asistentes no se contentan con alentar con la voz y los ademanes el esfuerzo de los atletas, de su preferencia sino también, en el hipódromo, el de los caballos de su elección. Un contagio físico los lleva a esbozar la actitud de los hombres o de los animales, para ayudarlos, a la manera en que se sabe que un jugador de bolos inclina el cuerpo de manera imperceptible en la dirección que quisiera ver tomar a la pesada bola al término de su recorrido. En esas condiciones, además del espectáculo, entre el público se suscita una competencia con *mimicry*, que duplica el verdadero *agon* del campo o de la pista.

Con excepción de una sola, la *mimicry* presenta todas las características del juego: libertad, convención, suspensión de la realidad, es-

pacio y tiempo delimitados. No obstante, la continua sumisión a reglas imperativas y precisas no se deja apreciar en ella. Ya lo hemos visto: ocupan su lugar la disimulación de la realidad y la simulación de una segunda realidad. La *mimicry* es invención incesante. La regla del juego es única: para el actor, consiste en fascinar al espectador, evitando que un error conduzca a éste a rechazar la ilusión; para el espectador, consiste en prestarse a la ilusión sin recusar desde un principio la escenografía, la máscara, el artificio al que se le invita a dar crédito, durante un tiempo determinado, como a una realidad más real que la realidad.

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

Es sumamente común que la perturbación provocada por el vértigo se busque por sí misma: no citaré más ejemplo que el de los ejercicios de los derviches bailadores y de los voladores mexicanos. Los escojo a propósito, pues los primeros, mediante la técnica empleada, se vinculan a ciertos juegos infantiles, mientras que los segundos evocan más bien los recursos refinados de la acrobacia y de la cuerda floja: de ese modo alcanzan los dos polos de los juegos

de vértigo. Los derviches buscan el éxtasis girando sobre sí mismos, de acuerdo con un movimiento que aceleran toques de tambor cada vez más precipitados. El pánico y la hipnosis de la conciencia se alcanzan mediante el paroxismo de una rotación frenética contagiosa y compartida.⁵ En México, los voladores —huastecos o totonacas— se izan hasta lo alto de un poste de veinte a treinta metros de altura. Falsas alas suspendidas de sus muñecas los disfrazan de águilas. Se atan de la cintura al extremo de una cuerda. Luego, ésta pasa entre los dedos de sus pies, de manera que puedan efectuar el descenso entero cabeza abajo y con los brazos abiertos. Antes de llegar al suelo, dan varias vueltas completas, trece según Torquemada, describiendo una espiral que va ensanchándose. La ceremonia, que incluye varios vuélos y empieza al mediodía, se interpreta con gusto como una danza del sol poniente, al que acompañan aves, muertos divinizados. La frecuencia de los accidentes ha llevado a las autoridades mexicanas a prohibir ese peligroso ejercicio.⁶

Por lo demás, casi no resulta necesario invocar esos ejemplos raros y prestigiosos. Girando

⁵ O. Depont y X. Coppolani, *Les Confréries religieuses musulmanes*, Argel, 1887, pp. 156-159, 329-339.

⁶ Descripción y fotografías en Helga Larsen, "Notes on the volador and its associated ceremonies and superstitions", *Ethnos*, vol. II, núm. 4, julio de 1937, pp. 179-192, y en Guy Stresser-Péan, "Les origines du volador et du comelagatoazte", *Actes du XXVIII^e Congrès International des Américanistes*, París, 1947, pp. 327-334. En el "Expediente", p. 298, reproduzco una parte de la descripción hecha en este último trabajo.

rápamente sobre sí mismo, todo niño conoce también el modo de llegar a un estado centrífugo de huida y de escape, en que el cuerpo tiene dificultad en recobrar su equilibrio y la percepción su claridad. No cabe duda de que el niño lo hace por juego y se complace en ello. Así ocurre en el juego de la perinola en que gira sobre un talón lo más rápido que puede. De una manera análoga, en el juego haitiano del *maíz de oro*, dos niños se toman de las manos, frente a frente, extendiendo los brazos. Con el cuerpo rígido e inclinado hacia atrás, los pies juntos y encontrados, giran hasta perder el aliento por el solo placer de vacilar después de detenerse. Gritar a voz en cuello, precipitarse por una pendiente, resbalar por el tobogán, el tiovivo, siempre que gire lo suficientemente rápido, el sube y baja, si se eleva lo bastante, procuran sensaciones análogas.

También las provocan tratamientos físicos diversos: la pirueta, la caída o la proyección en el espacio, la rotación rápida, el deslizamiento, la velocidad, la aceleración de un movimiento rectilíneo o su combinación con un movimiento giratorio. Paralelamente, existe un vértigo de orden moral, un arrebató que de pronto hace presa del individuo. Ese vértigo se compara de buen grado con el gusto normalmente reprimido por el desorden y la destrucción. Manifiesta formas toscas y brutales de la afirmación de la personalidad. Entre los niños, se aprecia sobre todo en ocasión de los juegos de mano caliente, de prendas y del salto de rana, que de pronto se precipitan y degeneran en simple barahúnda. En-

tre los adultos, nada más revelador en ese terreno que la extraña excitación que continúan experimentando al segar con una vara las flores altas de una pradera o hacer caer en avalancha la nieve de un techo, o incluso la embriaguez que llegan a conocer en las carpas de feria, por ejemplo, destrozando ruidosamente montones de vajilla de desecho.

Para cubrir las diversas variedades de esos arrebatos que al mismo tiempo son un desconcierto, ya orgánico, ya físico, propongo el término *ilinx*, nombre griego del remolino de agua, de donde se deriva precisamente en la misma lengua el nombre del vértigo (*ilingos*).

Ese placer tampoco es privilegio del hombre. Antes que nada, es conveniente evocar el *mareo* de ciertos mamíferos, en particular de las ovejas. Aun cuando en ese caso se trate de una manifestación patológica, es demasiado significativa para no mencionarla. Por lo demás, no faltan los ejemplos cuyo carácter de juego no deja lugar a dudas. Los perros giran sobre sí mismos para atraparse la cola, hasta caer. Otras veces, son presas de una fiebre de correr que sólo los abandona cuando se agotan. Los antílopes, las gacelas y los caballos salvajes son víctimas con frecuencia de un pánico que no corresponde a ningún peligro real, ni tampoco al menor asomo de peligro, pánico que refleja más bien el efecto de un contagio imperioso y de una complacencia inmediata a entregarse a él.⁷ Las ratas de

⁷ Karl Groos, *op. cit.*, p. 208.

ag se divierten rodando sobre sí mismas, como si fueran arrastradas por los movimientos de la corriente. El caso de las gamuzas es aún más notable. Según Karl Groos, suben a los nevados y, allí, tomando cada cual impulso, se desliza a su vez a lo largo de una abrupta pendiente, mientras que las demás la ven hacer.

El gibón escoge una rama flexible, la curva con su peso hasta que se afloja, proyectándolo por los aires. Se recupera como puede y vuelve a empezar interminablemente ese ejercicio inútil e inexplicable si no es por su seducción íntima. Pero las aves, sobre todo, son amantes de los juegos de vértigo. Se dejan caer como una piedra desde gran altura y no abren las alas sino a unos cuantos metros del suelo, dando la impresión de que se estrellarán contra él. Luego vuelven a subir, y de nuevo se dejan caer. En la época de celo, utilizan ese vuelo de proeza para seducir a la hembra. El halcón nocturno de América, descrito por Audubon, es un virtuoso aficionado a esa impresionante acrobacia.⁸

Después de la perinola, el maíz de oro, la resbaladilla, el ti vivo y el columpio de la infancia, los hombres disponen antes que nada de los efectos de la embriaguez y de numerosas danzas, desde el torbellino mundano pero insidioso del vals, hasta diversas gesticulaciones obsesivas, trepidantes y convulsas. Los mayores experimentan un placer del mismo tipo con el aturdimiento provocado por una velocidad extrema, como

⁸ Karl Groos, *ibid.*, pp. 111, 116, 265-266.

el que se siente por ejemplo sobre esquíes, motocicleta o en un auto convertible. Para dar a ese tipo de sensaciones la intensidad y la brutalidad capaces de aturdir los organismos adultos, ha habido que inventar máquinas potentes. Por tanto, no es sorprendente que con frecuencia se haya tenido que llegar a la era industrial para ver al vértigo constituirse en verdadera categoría de juego. Desde entonces se ofrece a una ávida multitud por medio de mil aparatos implacables instalados en las ferias y en los parques de atracciones.

Evidentemente, esos aparatos rebasarían su fin si sólo se tratara de perturbar los órganos del oído interno, de los que depende el sentido del equilibrio. Pero el cuerpo entero es sometido a tratos que todos temerían, si no vieran a los demás atropellarse para sufrirlos. A decir verdad, vale la pena observar la salida de esas máquinas de vértigo. Devuelven a las personas demacradas, tambalantes y al borde de la náusea. Acaban de dar alaridos de terror, han tenido la respiración entrecortada y sentido la horrible impresión de que dentro de sí mismas hasta sus órganos tenían miedo y se encogían para escapar de un terrible asalto. Sin embargo, en su mayoría e incluso antes de tranquilizarse, se precipitan ya a la taquilla para comprar el derecho de experimentar una vez más el mismo suplicio, del que esperan un goce.

Fuerza es decir goce, pues vacilamos en llamar distracción a semejante arrebató, que se acerca más al espasmo que a la diversión. Por otra parte, es importante observar que la vió-

ler de la impresión sentida es tal que los propietarios de los aparatos, en casos extremos, hacen esfuerzos por seducir a los ingenuos mediante el carácter gratuito de la atracción. Falsamente anuncian que "todavía esta vez" no cuesta nada, cuando en realidad así ocurre sistemáticamente. En cambio, se hace pagar a los espectadores su privilegio de considerar tranquilamente desde lo alto de una galería las angustias de las víctimas voluntarias o sorprendidas, expuestas a fuerzas temibles o a extraños caprichos.

Sería temerario sacar conclusiones demasiado precisas respecto de esa curiosa y cruel distribución de papeles. Ésta no es característica de una sola clase de juegos: se encuentra en el boxeo, en la lucha libre y en las peleas de gladiadores. Aquí, lo esencial reside en la búsqueda de ese desconcierto específico, de ese pánico momentáneo definido por el término del vértigo y de las indudables características de juego que van asociadas a él: libertad de aceptar o de rechazar la prueba, límites estrictos e invariables, separación del resto de la realidad. Que la prueba dé además materia de espectáculo no disminuye sino que refuerza su naturaleza de juego.

b) DE LA TURBULENCIA A LA REGLA

Las reglas son inseparables del juego en cuanto éste adquiere lo que yo llamaré una existencia institucional. A partir de ese momento, forman parte de su naturaleza. Son ellas las que lo trans-

forman en instrumento de cultura fecundo y decisivo. Pero sigue siendo cierto que en el origen del juego reside una libertad primordial, una necesidad de relajamiento, y en general de distracción y fantasía. Esa libertad es su motor indispensable y permanece en el origen de sus formas más complejas y más estrictamente organizadas. Su capacidad primaria de improvisación y de alegría, a la que yo llamo *paidia*, se conjuga con el gusto por la dificultad gratuita, a la que propongo llamar *ludus*, para llegar a los diferentes juegos a los que sin exagerar se puede atribuir una virtud civilizadora. En efecto, esos juegos ejemplifican los valores morales e intelectuales de una cultura. Además, contribuyen a precisarlos y a desarrollarlos.

He escogido la palabra *paidia* por tener como raíz el nombre del niño y en segundo lugar por la preocupación de no desconcertar inútilmente al lector recurriendo a un término tomado de una lengua de las antípodas. Pero el sánscrito *kredati* y el chino *wan* parecen a la vez más ricos y más reveladores, por la variedad y la naturaleza de sus significados anexos. Ciertamente también presentan los inconvenientes de una riqueza demasiado grande, entre otros, cierto peligro de confusión. *Kredati* designa el juego de los adultos, de los niños y de los animales. Se aplica de manera más exclusiva al brinco, es decir, a los movimientos bruscos y caprichosos provocados por una superabundancia de alegría o de vitalidad. Se emplea también para las relaciones eróticas ilícitas, para el vaivén de las olas y para cualquier otra cosa que ondule de acuer-

de en el viento. La palabra *wan* es todavía más explícita, tanto por lo que nombra como por lo que descarta, es decir, los juegos de habilidad, de competencia, de simulacro y de azar. En cambio, manifiesta numerosos desarrollos de sentido en los cuales tendré ocasión de insistir.

A la luz de esas comparaciones y de esas exclusivas semánticas, ¿cuáles pueden ser la extensión y la significación del término *paidia*? Por mi parte, lo definiré como el vocablo que incluye las manifestaciones espontáneas del instinto de juego: el gato enredado en una pelota de lana, el perro que se sacude, el lactante que ríe a su sonaja, representan los primeros ejemplos identificables de esa clase de actividad. Interviene en toda exuberancia dichosa que manifiesta una agitación inmediata y desordenada, una recreación espontánea y relajada, naturalmente excesiva, cuyo carácter improvisado y descompuesto sigue siendo la esencia, si no es que la única razón de ser. De la voltereta al garabato, de la pelotera a la batahola, no faltan ejemplos perfectamente claros de semejantes pruritos de movimientos, de colores o de ruidos.

Esa necesidad elemental de agitación y de estruendo aparece antes que nada como un impulso de tocarlo todo, de asir, de probar, de olfatear y luego de olvidarse de todo objeto accesible. Fácilmente se constituye en gusto de destruir o de romper. Explica el placer de cortar interminablemente papel con tijeras, de hacer trizas una tela, de hacer que se derrumbe un montaje, de atravesar una fila, de llevar el desorden a un juego o a la ocupación de los demás, etc.

Pronto viene el deseo de engañar o de desafiar sacando la lengua, haciendo muecas, fingiendo tocar o tirar el objeto prohibido. Para el niño, se trata de afirmarse, de sentirse *causa*, de obligar a los demás a prestarle atención. De ese modo, K. Groos informa del caso de un simio al que le gustaba tirar de la cola a un perro que vivía con él, cada vez que éste simulaba dormir. La alegría primitiva de destruir y de tirar fue observada en un mono capuchino por la hermana de C. J. Romanes, con una precisión de detalles de lo más significativa.⁹

El niño no se limita a eso. Le gusta jugar con su propio dolor, por ejemplo, irritándose con la lengua una muela enferma. También le gusta que lo asusten. Así, busca ora un dolor físico, pero limitado, y dirigido, cuya causa es él, ora una angustia psíquica, pero solicitada por él, que hace cesar a su antojo. Tanto aquí como allá son reconocibles los aspectos fundamentales del juego: actividad voluntaria, convenida, separada y gobernada.

Pronto nace el gusto de inventar reglas y de plegarse a ellas con obstinación, cueste lo que cueste: el niño hace entonces consigo mismo o con sus compañeros todo tipo de apuestas que son, como ya hemos visto, las formas elementales del *agon*: camina a la pata coja, hacia atrás, cerrando los ojos, o juega a quién mirará el sol, soportará un dolor o permanecerá en una posición molesta el mayor tiempo posible.

⁹ Observación citada por Karl Groos, *op. cit.*, pp. 88-89, y reproducida en el "Expediente" (p. 299).

En general, las primeras manifestaciones de la *paidia* no tienen nombre y no podrían tenerlo, precisamente porque permanecen aquende toda estabilidad, todo signo distintivo y toda existencia claramente diferenciada, que permitiría al vocabulario consagrar su autonomía mediante una denominación específica. Pero en cuanto aparecen las convenciones, las técnicas, los utensilios, aparecen con ellos los primeros juegos caracterizados: salto de rana, escondidillas, el cometa, la perinola, la resbaladilla, la gallina ciega, la muñeca. Aquí empiezan a bifurcarse las vías contradictorias del *agon*, del *alea*, de la *mimicry* y del *ilinx*. Aquí interviene también el placer que se siente al resolver una dificultad creada, a voluntad, definida arbitrariamente, de tal modo, a la postre, que el hecho de salvarla no da ninguna otra ventaja que la satisfacción íntima de haberla resuelto.

Esta esfera, que es propiamente el *ludus*, también se puede descubrir en las diferentes categorías de juegos, salvo en aquellos que se basan íntegramente en una pura decisión de la suerte. Aparece como complemento y como educación de la *paidia*, a la cual disciplina y enriquece. El *ludus* da ocasión a un entrenamiento, y normalmente desemboca en la conquista de una habilidad determinada, en la adquisición de una maestría particular, en el manejo de tal o cual aparato o en la aptitud de descubrir una respuesta satisfactoria a problemas de orden estrictamente convencional.

La diferencia con el *agon* es que en el *ludus*, la tensión y el talento del jugador se ejercen

fuera de todo sentimiento explícito de emoción o de rivalidad: se lucha contra el obstáculo y no contra uno o varios competidores. En el aspecto de la habilidad manual, se pueden citar los juegos del balero, del diábolo y del yoyo. Esos simples instrumentos utilizan de buena gana las leyes naturales básicas; por ejemplo, la gravedad y la rotación en el caso del yoyo, en que se trata de transformar un movimiento rectilíneo alternativo en movimiento circular continuo. La cometa se basa en cambio en la explotación de una situación atmosférica concreta. Gracias a él, el jugador efectúa a distancia una especie de auscultación del cielo. Proyecta su presencia más allá de los límites de su cuerpo. Asimismo, el juego de la gallina ciega ofrece la ocasión de poner a prueba los recursos de la percepción sin recurrir a la vista.¹⁰ Fácilmente se aprecia que las posibilidades del *ludus* son casi infinitas.

Juegos como el solitario y el rompecabezas pertenecen ya, dentro de la misma especie, a otro grupo de juegos: constantemente apelan al espíritu de cálculo y de combinación. En fin, los crucigramas, las diversiones matemáticas, los anagramas, los palindromas y los logogrifos de diversos tipos, la lectura activa de novelas policíacas (es decir tratando de identificar al culpable), los problemas de ajedrez o de *bridge* constituyen, sin instrumentos, otras tantas variedades de la forma más difundida y más pura del *ludus*.

¹⁰ Kant había hecho ya esa observación. Véase Y. Hirn, *Les jeux d'enfants*, trad. francesa, París, 1926, p. 63.

Siempre se aprecia una situación inicial que puede repetirse indefinidamente, pero con base en la cual se pueden producir combinaciones siempre nuevas. Éstas suscitan así en el jugador una emulación de sí mismo y le permiten apreciar las etapas de un avance del cual se enorgullece ante aquellos que comparten su gusto. La relación del *ludus* con el *agon* es manifiesta. Por lo demás, como en el caso de los problemas de ajedrez o de *bridge*, bien puede suceder que el mismo juego aparezca ya como *agon*, ya como *ludus*.

La combinación de *ludus* y de *alea* no es menos frecuente: se le reconoce sobre todo en los "solitarios", en que el ingenio de las maniobras influye aunque en menor grado en el resultado, y en las máquinas tragamonedas [pin-ball], en que el jugador puede, en mínima proporción, calcular el impulso dado a la canica que marca los puntos y dirigir su recorrido. Lo cual no impide que, en esos dos ejemplos, sea el azar el que decida en lo esencial. Sin embargo, el hecho de que el jugador no esté completamente desarmado y sepa que, así fuese en mínima parte, puede contar con su habilidad o su talento, basta aquí para combinar la naturaleza del *ludus* con la naturaleza del *alea*.¹¹

Asimismo, el *ludus* se combina gustosamente con la *mimicry*. En el caso más simple, da los juegos de construcciones que siempre son jue-

¹¹ Sobre el sorprendente desarrollo cobrado por las máquinas tragamonedas en el mundo moderno y sobre las conductas fascinadas u obsesivas que provocan, véase el "Expediente" (p. 300).

gos de ilusión, trátase de los animales fabricados con tallos de mijo por los niños de la tribu dogona; de las grúas o de los automóviles contruidos articulando láminas de acero perforadas y poleas de algún *meccano*; o de los modelos a escala, de avión o de barco, que los adultos no desdeñan construir minuciosamente. Pero, ofreciendo la conjunción esencial, la representación de teatro es la que disciplina la *mimicry* hasta hacer de ella un arte rico en mil convencionalismos distintos, en técnicas refinadas y en recursos sutiles y complejos. Por medio de esa feliz complicidad, el juego demuestra plenamente su fecundidad cultural.

En cambio, así como no podría haber alianza entre la *paidia*, que es tumulto y exuberancia, y el *alea*, que es espera pasiva de la decisión de la suerte, estremecimiento inmóvil y mudo, tampoco podría haberla entre el *ludus*, que es cálculo y combinación, y el *ilinx*, que es arrebatado puro. El gusto por la dificultad vencida no puede intervenir aquí sino para combatir el vértigo e impedirle constituirse en desconcierto o pánico. Es entonces escuela del dominio de sí, esfuerzo difícil por conservar la sangre fría o el equilibrio. Lejos de combinarse con el *ilinx*, procura, como en el alpinismo y el trapecio, la disciplina propia para neutralizar sus peligrosos efectos.

Reducido a sí mismo, el *ludus* al parecer sigue siendo incompleto, una especie de mal menor destinado a combatir el hastío. Muchos no se resignan a él sino en espera de algo mejor, hasta

la moda de compañeros que les permitan intercambiar, mediante un juego disputado, ese placer sin eco. Empero, incluso en el caso de los juegos de habilidad o de combinación (solitarios, crucigramas, acertijos, etc.) que excluyen la intervención de otra persona o la hacen indeseable, el *ludus* no deja de alentar en el jugador la esperanza de acertar en el siguiente intento allí donde acaba de fracasar, o de obtener un número de puntos más elevado que el que acaba de alcanzar. De ese modo, se manifiesta de nuevo la influencia del *agon*. A decir verdad, da color a la atmósfera general del placer obtenido al vencer una dificultad arbitraria. En efecto, si un hombre solitario practica cada uno de esos juegos y no da lugar a ninguna competencia, en cualquier momento es fácil hacer un concurso, dotado o no de premio, que los diarios, llegado el caso, no pierden oportunidad de organizar. Tampoco por casualidad los aparatos tragamonedas se encuentran en los cafés; es decir, en los lugares donde el usuario puede agrupar en torno suyo un público en ciernes.

Por lo demás, hay una característica del *ludus* (explicable, a mi modo de ver, por la obsesión del *agon*) que no deja de pesar sobre él: y es que depende eminentemente de la moda. El yoyo, el balero, el diábolo y el rompecabezas de anillos han aparecido y desaparecido como por arte de magia. Se han beneficiado de un entusiasmo que no ha dejado huella y que fue sustituido inmediatamente por otro. Pero siendo más es-

table, la boga de las diversiones de naturaleza intelectual no deja de estar delimitada por el tiempo: el rebus, el anagrama, el acróstico y la charada han tenido cada cual su momento. Es probable que los crucigramas y la novela policiaca correrán la misma suerte. Un fenómeno de ese tipo seguiría siendo enigmático si el *ludus* constituyera una distracción tan individual como parece. En realidad, lo baña una atmósfera de concurso. Sólo se mantiene en la medida en que el fervor de algunos apasionados lo transforma en un *agon* virtual. Cuando le falta éste, es impotente para subsistir por sí mismo. En efecto, queda sostenido de manera insuficiente por el espíritu de competencia organizada, que a pesar de todo no le es esencial; y no es materia de ningún espectáculo capaz de atraer multitudes. Permanece flotante y difuso o corre el riesgo de constituirse en idea fija para el maniaco aislado que se consagra a él por entero y que, para hacerlo, descuida cada vez más sus relaciones con el prójimo.

La civilización industrial ha hecho nacer una forma particular de *ludus*: es el *hobby*, actividad secundaria, gratuita, emprendida y continuada por gusto: colección, arte por placer, alegrías del *bricolage* o del pequeño invento; en una palabra, toda ocupación que aparece en primer lugar como compensadora de la mutilación de la personalidad que trae consigo el trabajo en serie, de naturaleza automática y fragmentaria. Está comprobado que, en el obrero, constituido de nuevo en artesano, el *hobby* tomaba

la forma de construcción de modelos a escala pero *completos*, de las máquinas en la construcción de las cuales está condenado a no cooperar sino mediante un mismo ademán que se repite siempre, que no exige de su parte ni habilidad ni inteligencia. El desquite contra la realidad es aquí evidente: por lo demás, es positivo y fecundo. Responde a una de las funciones más altas del espíritu de juego. No es sorprendente que la civilización técnica contribuya a desarrollarlo, incluso a título de contrapeso de sus aspectos más ingratos. El *hobby* es la imagen de las raras cualidades que hacen posible el desarrollo.

De una manera general, el *ludus* propone al deseo primitivo de retozar y divertirse unos obstáculos arbitrarios renovados perpetuamente; inventa mil ocasiones y mil estructuras donde encuentran satisfacción a la vez el deseo de relajamiento y la necesidad de que el hombre no parece poder librarse: la de utilizar como puro desperdicio el saber, la aplicación, la habilidad y la inteligencia de que dispone, sin el dominio de sí, sin la capacidad de resistir el sufrimiento, la fatiga, el pánico o la embriaguez.

Por ese motivo, lo que yo llamo *ludus* representa en el juego el elemento cuyo alcance y cuya fecundidad culturales aparecen como los más sorprendentes. No revela una actitud psicológica tan clara como el *agon*, el *alea*, la *mimicry* o el *ilinx* pero, disciplinando a la *paidia*, trabaja indistintamente para dar a las categorías fundamentales del juego su pureza y su excelencia.

Por lo demás, el *ludus* no es la única metamorfosis concebible de la *paidia*. Una civilización como la de la China clásica inventó para ella un destino diferente. Hecha toda de sabiduría y de circunspección, la cultura china se orienta menos hacia la innovación como idea preconcebida. La necesidad de progreso y el espíritu emprendedor le parecen fácilmente una especie de comezón sin fertilidad decisiva. En esas condiciones, orienta naturalmente la turbulencia, el exceso de energía de la *paidia* en una dirección más acorde con sus valores supremos. Y éste es el momento de volver sobre el término *wan*. Según algunos, designaría etimológicamente la acción de acariciar de manera indefinida un trozo de jade para pulirlo, para sentir su suavidad o para acompañar un ensueño. Tal vez a causa de ese origen, saca a la luz otro destino de la *paidia*. La reserva de agitación libre que la define en un principio, al parecer deriva en ese caso, no hacia la proeza, el cálculo y la dificultad vencida, sino hacia la calma, la paciencia y el sueño vano. En efecto, el carácter *wan* designa en esencia toda clase de ocupaciones semimaquinales que dejan al espíritu distraído y vagabundo, ciertos juegos complejos que lo emparentan con el *ludus* y, al mismo tiempo, la meditación despreocupada y la contemplación perezosa.

El tumulto y el estruendo se designan mediante la expresión *jeou-nao*, literalmente "ardiente-desorden". Compuesto con ese mismo término *nao*, el carácter *wan* evoca toda conducta exuberante y alegre. Pero debe combinarse con

carácter. Con el carácter *tchouang* (simular), significa "divertirse simulando que..." Se puede apreciar que coincide de manera bastante exacta con las diferentes manifestaciones posibles de la *paidia*, sin que por sí solo pueda designar un tipo de juego en particular. No se utiliza ni para la competencia, ni para los dados, ni tampoco para la interpretación dramática. Vale decir que excluye las diversas categorías de los juegos que he llamado institucionales.

Términos más especializados designan a éstos. El carácter *hsi* corresponde a los juegos de disfraz o de simulacro: cubre el campo del teatro y de las artes del espectáculo. El carácter *chua* remite a los juegos de habilidad y destreza: pero también se emplea para las justas de bromas o de pullas, para la esgrima, para los ejercicios de perfeccionamiento de un arte difícil. El carácter *teu* designa la lucha propiamente dicha: las peleas de gallos, el duelo. Se emplea sin embargo para los juegos de baraja. En fin, el carácter *tu*, que en ningún caso podría aplicarse a los juegos infantiles, designa los juegos de azar, los riesgos, las apuestas y las ordalías. También designa al blasfemo, pues tentar a la suerte se considera una apuesta sacrílega contra el destino.¹²

El amplio campo semántico del término *wan* no parece por ello menos digno de interés. An-

¹² El chino posee además el término *yeu* que designa los vagabundeos y los juegos del espacio, en particular la cometa, además de las grandes caminatas del alma, los viajes místicos de los chamanes y el carácter errante de los fantasmas y de los condenados.

tes que nada incluye el juego infantil y toda la variedad de diversiones despreocupadas y frívolas, que pueden evocar por ejemplo los verbos retozar, jugar, bromear, etc. Se emplea para las prácticas sexuales desenvueltas, anormales o extrañas. Al mismo tiempo, se utiliza para los juegos que exigen reflexión y *que prohíben la prisa*, como el ajedrez, el juego de fichas, el *puzzle* (Tai Kiao) y el juego de los nueve anillos.¹³ Incluye también el placer de apreciar el sabor de una vianda o el aroma de un vino, el gusto de coleccionar obras de arte o incluso el de examinar, de tocar con voluptuosidad y aun de dar forma a pequeñas chucherías, lo cual lo emparenta con la categoría occidental del *hobby*, es decir, con la manía de la colección o la práctica del bricolage.

En fin, también evoca la suavidad apacible y reposada del claro de luna, el placer de un paseo en barca por un lago límpido y la contemplación prolongada de una cascada.¹⁴

¹³ Juego análogo al juego de anillos: nueve anillos forman una cadena, están metidos unos en otros y atravesados por un triángulo sujeto a un soporte. El juego consiste en soltarlos. Con experiencia, se logra, sin poner mucha atención a una manipulación a pesar de todo complicada, siempre larga y en la cual el menor error obliga a empezar todo de nuevo.

¹⁴ Según los informes proporcionados por Duyvendak a Huizinga (*Homo ludens*, trad. francesa, p. 64), por un estudio del doctor Chou Ling, por valiosas indicaciones de André d'Hormon y por el *Chinese-English Dictionary*, de Herbert A. Giles, 2ª ed., Londres, 1912, pp. 510-511 (*hsi*), 1250 (*chua*), 1413 (*teu*), 1452 (*wan*), 1487-1488 (*tou*) y 1662-1663 (*yeou*).

El ejemplo de la palabra *wan* demuestra ya que el destino de las culturas se lee también en los juegos. Dar preferencia al *agon*, al *alea*, a la *mimicry* o al *ilinx* contribuye a decidir el porvenir de una civilización. Asimismo, desviar la reserva de energía que representa la *paidia* hacia la invención o hacia el ensueño manifiesta una elección, sin duda implícita, pero fundamental y de alcance indiscutible.

CUADRO I. Distribución de los juegos

	AGON (competencia)	ALEA (suerte)	MIMICRY (simulacro)	ILINX (vértigo)
PAIDIA ↑ estruendo agitación risa loca	carreras } no reglamentadas luchas, } etc. } atletismo	rondas infantiles cara o cruz	imitaciones infantiles juegos de ilusión muñeca, panoplias máscara disfraz	"mareo" infantil ti vivo sube y baja vals
cometa solitario solitarios crucigramas ↓ LUDUS	boxeo billar esgrima damas futbol ajedrez competencias deportivas en general	apuesta ruleta loterías simples compuestas o de aplazamiento	teatro ... artes del espectáculo en general	volador atracciones de feria esquí alpinismo cuerda floja

NOTA. En cada columna vertical, los juegos se clasifican de manera muy aproximativa en un orden tal que el elemento *paidia* decrezca constantemente, en tanto que el elemento *ludus* crece de manera también constante.

Bloque II

Jugar para aprender; jugar
para desarrollar competencias.

Alicia Grasso

U
L
E

EL APRENDIZAJE NO RESUELTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

LA CORPOREIDAD

Grasso, Alicia (2001), "El cuerpo en la enseñanza de la educación física", en *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Educación física), pp. 13-27.

U
D
O



rasso, Alicia (2001), "El cuerpo en la enseñanza de la educación física", en *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 13-27.

El cuerpo en la enseñanza de la educación física

¿Cómo aprende y cómo enseña el profesor de educación física?

Con el cuerpo y el movimiento, obvio.

Sin embargo, parafraseando el título del libro de Moshe Feldenkrais, *La dificultad de ver lo obvio*,² numerosos profesores de educación física tenemos la inmensa dificultad de ver lo que enseñamos y lo que aprenden nuestros alumnos con su cuerpo y sus movimientos.

En el profesorado, la mayoría de nosotros recibimos una serie de informaciones inconexas; por un lado, materias pedagógicas donde se habla de la enseñanza-aprendizaje, sus problemas, los distintos enfoques y el "debería ser" de moda: el método o la forma que en determinado momento se establece que es el más eficaz.

En materias como didáctica, pedagogía, filosofía, psicología y sus derivadas, vimos lo obvio, que los alumnos son una unidad y una entidad, y que el maestro debe reconocerlos y respetarlos como tales para poder entablar la relación en donde se produzca la enseñanza-aprendizaje.

Unidad: uno. No dos

En el pensamiento occidental, Platón impuso el dualismo cuerpo-mente, y San Agustín desde la reflexión teológica, estableció la dicotomía cuerpo-espíritu.

Dos y, como si esto fuera poco, opuestos.

Este estilo de pensamiento todavía hoy subyace, condicionando el modo de abordar los problemas del ser humano en dife-

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cer
mailto:scant@conesplan.gov.ar

Unidad es uno, es integración, reunión, una mezcla de la tridimensionalidad que configuran la estructura y la dinámica de una persona (realidad biológica, realidad psicológica, realidad sociocultural).

El resultado de esta combinación somos nosotros, una identidad absolutamente única y diferente.

Sin embargo, no pocos estudiantes del profesorado hemos pasado por aulas donde, en la hora de pedagogía, se nos convenció de esta realidad y, cuando salíamos de allí, a la hora siguiente, en la pista de atletismo, nos esperaba el profesor de la materia para aplicar todo lo contrario, nos entrenaba para correr, saltar o lanzar, con la técnica que usó el último campeón olímpico para vencer el récord del campeón anterior.

La forma en que nos han enseñado se basó muchas veces en transmitir la técnica del otro, del mejor.

¿Y dónde quedó la identidad?

Nuestro estilo fue ignorado y modificado por otro.

Por el estilo del que gana, del que aventaja, del que triunfa. La consigna era imitar al que logró el rendimiento máximo copiando su modo con exactitud.

Y allí estuvimos, repitiendo metodológicamente los pasos establecidos para enseñarle a nuestro cuerpo los movimientos del campeón.

¿Para qué?

Para aprobar, para recibirnos, y para enseñar a nuestros alumnos como nos enseñaron a nosotros: ejercitando, instruyendo, adiestrando y aleccionando.

¿Por qué?

Porque se aprende con el ejemplo, y nosotros aprendimos con ese ejemplo.

Un ejemplo conductista, mecanicista (con pocas excepciones), que casi no ha cambiado desde que se estudiaba en un único profesorado oficial.

Hoy se aprende la carrera en institutos, clubes y universidades públicas y privadas, y en la mayoría de esos ámbitos se exige en algún momento superar marcas, imitar gestos, practicar destrezas y habilidades de atletas, deportistas y gimnastas.

EL APRENDIZAJE NO RESUELTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

—¿Para qué sirve la vertical, profesora?

—Para que sepas dominar tu cuerpo en el aire, en la posición invertida.

—¿Y no se puede aprender ese dominio de otra forma?

Ésta fue la pregunta de una alumna que tenía miedo de hacer la vertical, que desde el momento que levantaba las manos para empezar la balanza ya temblaba.

Por supuesto que se caía, fallando en todos sus intentos, se notaba desde su mirada angustiada que no iba a coordinar nada.

Proyecto *En la escuela* - Ediciones Novedades Educativas

¿Para qué enseñar la vertical?

¿Cuántos la logran?

¿Cuántos sufren y finalmente la hacen y cuántos sufren y finalmente no la hacen?

¿Cuál es el rédito pedagógico de la vertical?

A unos cuantos de nosotros nos la enseñaron en la primaria o en la secundaria. Nos la exigieron en el ingreso al instituto. La perfeccionamos en el profesorado. Es una destreza que mostramos con orgullo (por lo bien que nos sale). La enseñamos cientos de veces, explicándola y mostrándola. Sostuvimos y alentamos a miles de alumnos hasta que la lograron. Varios presentamos en torneos y concursos equipos de gimnasia que la hacen con precisión, ganando premios para su escuela y prestigio para el profesor...

¿Le habrá servido para algo en su vida, a alguno de nuestros alumnos, haber aprendido a hacer la vertical?

¿Para qué me sirvió a mí?

Para reconocer que tuve dominio corporal en una situación creada para tal fin cuando la aprendí, me sirvió para mi profesión, como modelo de movimiento a mostrar, pero no recuerdo haber tenido que pararme sobre las manos en mi vida cotidiana para resolver alguna situación.

“¿Para que sirvió lo que aprendiste en la escuela?”

Esta pregunta es formulada en el video “La escuela de la señorita Olga”, a un alumno de la escuela de Santa Fe, donde Olga Cossetini aplicó el aprendizaje significativo, alrededor de 1950.

El hombre contesta, emocionado: Y., para todo, para mi vida.

Este alumno da un claro testimonio de que aprendió a ser en la escuela.

Sin embargo, el aprender a ser es uno de los aprendizajes no resueltos de la posmodernidad (nuestra época) junto con otros, como el aprender a:

- Convivir
- Aplicar
- Ejecutar

Y como si éstos fueran pocos, todavía no sabemos aprender a aprender.

¿Por qué?

¿No sabemos enseñar o enseñamos lo que no se necesita saber?

¿Cuándo van a necesitar nuestros alumnos la vertical, la entrada en bandeja de basquet o el salto en alto F.Flop para convivir, aplicar, ejecutar y para ser?

Seguramente no van a necesitar pararse sobre las manos o saltar tirándose de cabeza hacia atrás para vivir su proyecto de vida dignamente, es más, ni siquiera van a recordar cómo se hacían estas cosas.

Pero lo que sí van a recordar es la sensación de éxito o fracaso. Varios recordarán la frustración o el temor que sintieron frente a su aprendizaje y el sometimiento o rebeldía que expresó su cuerpo ante esa situación.

Seguramente algunos aprendieron, también, a reprimir esos sentimientos y, haciendo de tripas corazón, saltaron o se incrustaron contra el suelo o la varilla, tratando de cumplir con el objetivo del profesor, tratando de responder al modelo de cuerpo hábil y saludable que la escuela debe propiciar.

El cuerpo saludable

La idea y el uso del cuerpo en la educación física argentina ha respondido al modelo educativo sociopolítico de fin del siglo XIX.

La escuela tenía que conformar al hombre argentino, educar al ciudadano, y la educación física lo hizo desde la anatomía, la fisiología y la psicología, basándose sobre principios de salud, voluntad y moral, con actividades gimnásticas variadas (muchas de ellas militares). Este modelo de escuela hizo un aporte importante al sentimiento de nacionalidad, de organización social y preservación de la salud pública.

En 1898, el Ministro de Educación convocó a una comisión de médicos para estudiar el problema de la educación física en las escuelas (el doctor Enrique Romero Brest era uno de ellos) y de allí surge un sistema argentino de educación física, en oposición a los ejercicios atlético militares que se daban hasta entonces en las escuelas.

Este nuevo plan estaba basado en estudios científicos sobre anatomía y fisiología, con criterio pedagógico escolar. Se crea el primer Instituto Nacional de Educación Física con planes de estudio, en los que abundan materias para el cuidado de la salud, como higiene, primeros auxilios y gimnasias correctivas.

En 1945 hacen su entrada triunfal en la formación de profesores los deportes y la recreación. Aparecen las gimnasias sueca, danesa y moderna, los deportes de conjunto y otros como esgrima, equitación, boxeo y tenis, se incorporan también bailes folclóricos, canto coral y campamento.

La introducción del deporte agudizó el concepto corporal existente. La enseñanza y aprendizaje en la disciplina se concretó con un cuerpo que tenía tareas disciplinadoras, ordenadoras, moralizadoras e higienistas, un cuerpo entrenable y moldeable que respondió a la idea de *mens sana in corpore sano*.

¿Aprendimos a prevenir las malas posturas o los peligros del sedentarismo?

¿Aprendimos los beneficios sociales y afectivos de la actividad física recreativa?

Para corroborar esto, sólo es necesario pararse un rato frente al consultorio de un médico traumatólogo, kinesiólogo o psiquiatra, y observar a todos esos pacientes que desfilan con afecciones y enfermedades de cualquier tipo, cuya raíz está en un desconocimiento de su cuerpo y un mal uso del mismo.

Casi todas esas personas pasaron por la clase de educación física en la escuela.

¿Por qué no aprendieron a cuidar su cuerpo si nosotros, sus profesores de educación física se lo enseñamos o, por lo menos, tuvimos la intención de hacerlo?

Tuvimos la intención, pero cuando enseñamos, bastantes de nosotros hacemos otra cosa.

Atravesados por dicotomías y contradicciones, en la teoría decimos una cosa y en la práctica hacemos otra.

La teoría

Actualmente, desde el ámbito sociopolítico, la Ley Federal de Educación pauta los lineamientos de la educación física argentina. En los Contenidos Básicos Comunes, la educación física es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento, para la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción y la interacción en y con el medio natural y social.

La educación física se desenfoca del movimiento para llevar su atención hacia el ser que se mueve.

La corporeidad humana se considera y desarrolla en su dimensión global y compleja, incluyendo a la motricidad como aspecto constitutivo y cualificador.

El lenguaje expresivo corporal es un aspecto indisoluble del ser corporal y motriz del hombre, como espacio de la imaginación creadora, la invención, la experimentación y expresión personal, como comunicación social.

Esto supone un cambio radical en la idea y el uso del cuerpo desde la formación del profesor de educación física hasta las prácticas diarias en la escuela actual, sin embargo, está muy claro que esto no se da, porque *del dicho al hecho hay un largo trecho*.

La práctica

Salvo contadas excepciones, determinadas por la edad de los alumnos (niños que concurren al Nivel Inicial o al primer ciclo de la educación básica) o la excelencia del material y de la escuela, o la buena voluntad del profesor, en la clase de educación física generalmente se hace gimnasia, imitando al modelo, copiando en espejo los ejercicios que muestra el profesor o el o los alumnos que lo hacen mejor.

Se practican deportes enseñando técnicas, tácticas y gestos establecidos. Los que lo hacen mejor forman el equipo que entrena y representa a la escuela en las competencias intercolegiales, los demás aprenden a ser hinchada.

Se enseña atletismo buscando la superación de marcas propias y ajenas, y en natación se insiste hasta el cansancio para lograr la pata de *crowl*, pecho o mariposa...

¿Por qué ocurre esto?

Hay infinidad de razones económicas, sociales y políticas. Los profesores exponen diversos motivos:

"Tengo una sola pelota y 40 chicos."

"Doy clase en el patio rodeado de macetas y ventanas de las aulas circundantes."

"La escuela es campeona de voley desde hace 20 años..."

Y así podemos encontrar todo tipo de justificaciones válidas, pero a pesar de ellas, si el profesor tiene la idea y el uso del cuerpo incorporado como hábito constructivista, no habría condiciones ni condicionantes que lo transformaran en conductista.

¿Por qué la práctica no refleja el cambio anunciado?

Porque el estilo didáctico en la mayoría de los profesorado parte de cuerpos a formar con técnicas para lograr el máximo de su rendimiento, en nombre de la salud, y los estudiantes, una vez recibidos, repiten en la práctica escolar ese modelo de cuerpo eficiente.

El habitus de los profesores se hace presente cuando en las clases de educación física se repite el dualismo cuerpo-mente, cuando el cuerpo es utilizado como soporte, como medio, como instrumento.

El uso de un cuerpo sin unidad, fragmentado en masas musculares, sometido a interminables repeticiones de movimientos estereotipados, lleva a perpetuar un concepto corporal que nada tiene que ver con el concepto de corporeidad actual.

¿Qué es la corporeidad?

La corporeidad es una construcción permanente de la unidad psicofísica-espiritual-motora-afectiva-social-intelectual, es decir, del ser humano, a partir de lo que tiene significado para él y para su sociedad; es una concepción que rompe el habitus corporal que tiene incorporado el profesor, que busca la identidad corporal del alumno de educación física.

Es imposible pensar la corporeidad sin la unidad y la identidad.

La unidad sitúa al cuerpo como sinónimo de ser humano entero, completo y único. La identidad aporta su signi-

“En la educación física tiene especial peso el cuerpo como contenido y como medio de comunicación. Toda persona se expresa con todo su cuerpo, aun aquella que habla inmóvil detrás de su escritorio. Sin embargo, al ser lo corporal (la postura y el movimiento) eje de la disciplina, los contenidos que se transmiten con y sobre el cuerpo exigen un análisis particular. Esta dimensión permiten incluir el concepto de “habitus”. Según Pierre Bourdieu (1980), el habitus es la historia incorporada y a la vez puesta a disposición en cada situación para percibir, ser, evaluar, etcétera. En las relaciones de comunicación, en las prácticas escolares para este caso, los docentes actúan con sus habitus (historia incorporada) y simultáneamente construyen historia con los alumnos (contribuyendo a la constitución del habitus de estos últimos).

«El cuerpo constituye uno de los espacios esenciales en los cuales encarna el habitus. La trayectoria de vida de los sujetos se imprime en sus cuerpos y aparece en la manera de pararse, de moverse, en los gestos, en la mímica, etcétera. El paquete de contenidos que se transmite y se ha transmitido en las prácticas de educación física escolar (a través de los estilos didácticos de los docentes) aportó seguramente el habitus de aquellos que las protagonizaron” (Angela Aisenstein).³

ficatividad personal y social. A partir de esta conceptualización, el cuerpo debe dimensionarse en forma diferente en las clases prácticas.

Las propuestas de trabajo tienen que partir de la identidad y unidad corporal. Debe ser clara la visualización de que con el cuerpo y el movimiento los alumnos se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a ser y a hacer, en una clase de educación física.

El cuerpo, como componente esencial en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas, no tiene inclusión en un trabajo mecanicista y sería una contradicción en una evaluación de rendimiento.

Los indicadores de esta corporeidad se encuentran en el lenguaje expresivo motriz de los alumnos, donde gestos, movimientos y posturas respondan a trabajos que pongan en juego la imaginación creadora, la invención, la experimentación y la expresión personal.

El cuerpo, en el aprendizaje y enseñanza de la educación física, debe tener en cuenta a los demás que lo tocan y manipulan en la práctica diaria, y a las emociones y sensaciones que se manifiestan en dicha práctica.

El cuerpo del alumno debe ser respetado en su representatividad y unidad por el profesor, y el profesor de educación física debe tener muy clara la idea de corporeidad y basar su hacer y las herramientas de su hacer en ella.

Sin embargo... ¿cuántos aprendimos así y cuántos enseñamos así?

No muchos, porque para varios la teoría, en lugar de ser un soporte científico, una idea válida y verificable en la cual apoyarse, se transforma algunas veces en una enunciación de deseos, un montón de palabras que deslumbran desde su discurso intelectual, o en una prédica que no se sabe cómo transferir a la práctica diaria.

¿Quién tiene la culpa?
La culpa es del "habitus".
(El habitus no hace al monje.)

¿Cómo se debería aprender y cómo se debería enseñar en educación física?

Con el cuerpo y el movimiento, obvio, pero: ¿qué sabe del cuerpo y del movimiento el profesor de educación física?

Sabe según el estilo didáctico con el que le tocó aprender.

Si ese estilo respondió al cuidado de la salud y al desarrollo de capacidades y habilidades, sabe de músculos, órganos, palancas y bisagras, sabe de rendimiento, equilibrio, agilidad, fuerza, velocidad y coordinación corporal.

Si el modo respondió al conocimiento científico-fenomenológico, sabe de posibilidades motrices, de desarrollo del esquema corporal y su organización con respecto al espacio, el tiempo, los objetos y los demás.

Sabe del esquema corporal y sabe de disciplina.

Esquema corporal

Autores como Piaget y Wallon introdujeron el concepto de esquema corporal, estudiando en detalle la evolución -en el curso del desarrollo infantil- de la manera en que se va estructurando o formando una conciencia corporal.

Al nacer hay una total confusión entre el yo y el no yo, percibimos el pecho materno como una parte de la propia persona. Aquí comienza el camino de descubrir qué soy, y resulta que existimos, somos, a partir de un cuerpo.

Como lactantes, tenemos una actitud global y difusa, la sensibilidad y la motricidad no están diferenciadas. Comenzamos a tomar contacto con nuestro cuerpo y con algunos objetos por medio de la boca: "*el mundo es esencialmente una realidad a ser chupada*" (Piaget).

A partir de los cuatro meses y medio, la función sensorio motriz aumenta con el mirar, palpar y acariciar el cuerpo, lo exploramos y lo separamos poco a poco del espacio que lo rodea.

Cerca de los ocho meses nos vemos y reconocemos frente a un espejo. Con la marcha se perfecciona ese conocimiento corporal y el del mundo exterior, con el lenguaje nombramos las partes del cuerpo y logramos progresivamente su evocación representativa.

Y así, paso a paso, vamos construyendo mentalmente la noción de nuestro esquema corpóreo, reconocemos qué es cada parte; si un dedo es del pie o de la mano. Sabemos cómo es su forma, textura, temperatura, cómo se puede mover y qué podemos hacer con cada una de ellas y con la totalidad. Así como también calculamos y suponemos, por la misma información perceptual, qué es lo que no podemos hacer, como, por ejemplo, frente a una zanja, según el conocimiento que tenemos de nuestro esquema corporal, sabremos si podemos saltarla o no.

La corriente francesa, con Jean Le Boulch, Pierre Vayer, André Lapierre y B. Aucouturier a la cabeza, se apoyó sobre esta teoría para impulsar la práctica psicomotriz en la clase de educación física escolar. El reconoci-

miento del esquema corporal, el diálogo tónico, la educación vivenciada mediante contrastes, matices y asociaciones, nos llevó a educar el movimiento a partir de la conciencia corporal.

Numerosos profesores hacemos evidente este enfoque en las clases con los niños más pequeños (Jardín de Infantes y primero o segundo años de la educación básica), pero una gran mayoría hacemos evidente, con los más grandes (segundo y tercer ciclo de la educación básica y educación media), una tendencia conductista, propia de nuestra formación, donde el rendimiento y la competencia tienen un lugar privilegiado, donde el cuerpo es disciplinado.

¿Cómo aprendimos y enseñamos disciplina?

La disciplina se enseña y se aprende mediante el control.

En educación física se logra controlando el espacio donde está el cuerpo y el tiempo en el que se mueve.

Control del espacio

Vigilando se obtiene disciplina y la forma eficaz de vigilar es con la mirada. (*El ojo del amo engorda el ganado*, dice un dicho popular.)

Podemos vigilar lo que podemos ver, es muy difícil vigilar lo que está fuera de nuestro campo visual.

Para ver lo que se hace y lo que no se hace es necesaria una distribución adecuada en el espacio (Foucault lo llamó «el arte de las distribuciones»).⁴

Las técnicas de esta distribución son las siguientes:

1 Clausura

Si queremos observar a un grupo específico de personas no lo vamos a poder hacer si están desparramadas por ahí, por cualquier lado y de cualquier forma; las tenemos que reunir bajo el mismo techo o en algún lugar delimitado, aislarlas o encerrarlas, como se hace en un convento, una fábrica, un batallón militar, un hospital o una escuela.

En la clase de educación física usamos el gimnasio, el patio o la cancha para tal fin.

Pero esto no basta para lograr el control, porque si son muchas las personas ¿qué se hace?

2 Células

(Divide y reinarás.)

Se divide a las personas en zonas espaciales, cada una en su lugar, en territorios establecidos, donde no sea posible la aglomeración o la circulación, como la celda de un monje, el banco de un alumno, la cama de un enfermo o las zonas de una cancha.

Pero ¿y si cada grupo se aburre o hace lo que quiere?

3 Cuadros vivos

Se ubica a cada individuo o a cada grupo en lugares específicos de trabajo, emplazamientos funcionales, donde se desarrolle una tarea con los elementos necesarios, logrando multiplicidades ordenadas, como los rincones de una salita en el Jardín de Infantes, los puestos de trabajo en las fábricas, o las estaciones de los circuitos deportivos.

Pero ¿cómo se logra estimular para mejorar?

4 Rango

Se jerarquiza al individuo o a la función, se establecen categorías (jefe-subjefe-empleado, director-regente-secretario, capitán de equipo, líder), clasificando por orden de méritos y recompensando con sueldos, poder, notas altas, participación, etc., para que exista aceptación y aspiración.

Los ámbitos cerrados, los lugares individuales, las funciones específicas y la discriminación establecen la fijación y permiten la circulación apropiada, recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias, marcando espacios e indicando valores que garantizan la obediencia del individuo y la economía de tiempo y gestos.

Sin embargo, falta otro ingrediente importante para el logro de un disciplinamiento perfecto;

El control del tiempo

Controlar el tiempo en que se mueve el cuerpo es disciplinar su actividad. Un cuerpo veloz es eficiente.

El que hace más rápido hace más: genera rendimiento y productividad.

El que hace primero gana: genera desafío y competencia.

El que hace más rápido y gana es el mejor: genera superioridad y poder.

Productividad, competencia y éxito personal son reconocidos valores sociales, el uso del tiempo en forma eficaz es la llave que abre las puertas.

En la clase de educación física todo el tiempo está controlado.

¿Cómo?

Cuando controlamos los movimientos.

Para disciplinar un movimiento es necesario dominar varios aspectos de éste, como:

1 *El ritmo*

El movimiento del cuerpo debe seguir un ritmo establecido.

Se obliga a ocupaciones determinadas, se regulan ciclos de repetición, se actúa con exactitud, aplicación y regularidad.

Para ello se establece una rutina de movimientos y actividades, como en la escuela:

Entrada, formación, saludo, oración a la bandera -comienzo y término de ejercicios de un esquema de gimnasia o en una rutina de entrenamiento-.

Respondiendo con exactitud a señales conocidas que indican y regulan la acción, como campanas, timbres, silbato o palmas.

Pero controlando sólo una rutina establecida no basta para disciplinar el movimiento, es necesario:

2 *La elaboración temporal del acto*

Hay que analizar minuciosamente el inicio, desarrollo y fin del movimiento. El desplazamiento, la actividad, el impulso, la aceleración, la trayectoria, etc., que lo conforman.

Descomponer un movimiento en sus fases de desarrollo, en orden de sucesión de posiciones y gestos que forman parte de una acción, en un esquema anatómico-cronológico que origina un ritmo colectivo, como cuando los reclutas marchan en escuadra o los alumnos ejercitan una técnica o un esquema de gimnasia.

Pero el control debe ser más minucioso todavía, hay que dominar:

3 *La correlación del cuerpo y el gesto*

Todo el cuerpo debe apoyar o ser soporte del gesto, para hacer buena letra no se determina solamente la posición de los dedos de la mano al

tomar el lápiz, sino la postura global del cuerpo, la forma de sentarse, la inclinación de la espalda, la elevación de la cabeza, etcétera.

Es necesario controlar el orden y conexión de todas las partes del cuerpo en función del gesto o acción a desarrollar, como cuando se lanza un disco, una jabalina o una bala: Desde la posición inicial, la forma de pararse, de tomar impulso y de lanzar deben ser una sucesión de movimientos sincrónicos.

Pero esto no es suficiente si se nos cae la bala, sale temblequeando en el aire el disco o no se clava la jabalina, todavía necesitamos controlar:

4 *La articulación cuerpo-objeto*

O sea, la descomposición del gesto global en dos series paralelas, una es la de las partes del cuerpo que intervienen, la otra es la del objeto que se manipula.

Es preciso lograr una sincronización y coordinación perfecta entre ambas para un resultado eficaz, como las maniobras de los militares con el fusil, la manipulación de los elementos para escribir de los escolares o la ejercitación de los deportistas con un elemento.

El cuerpo obediente

El principio en el que se basan estas técnicas de control del tiempo es la utilización exhaustiva del mismo. Usar todo el tiempo, cada minuto, cronometrar una actividad establecida, no desperdiciar segundos, no dejar momentos ociosos. No se pierde el tiempo, se utiliza totalmente, se intensifica el uso del menor instante.

Ahora sí, ocupados en el control de cada fase de nuestros movimientos y de los movimientos del elemento que manipulamos, logramos el dominio del gesto.

Logramos dominar nuestro cuerpo.

La disciplina es el arte de distribuir cuerpos en el espacio, de extraer y acumular tiempo en ellos, pero también es necesario componer fuerzas para obtener un aparato eficaz.

¿Cómo se componen fuerzas?

El cuerpo se constituye como pieza de una máquina multisegmentaria, de un cuerpo colectivo con una táctica o procedimiento establecido.

El tiempo de los unos debe ajustarse al tiempo de los otros, de manera que la cantidad máxima de fuerzas pueda ser extraída de cada cual y combinada para un resultado óptimo.

Con la combinación calculada de fuerzas se logra un mejor producto.

Esto es posible con un sistema preciso de mando, ordenes o señales para reaccionar al momento.

No se trata de **comprender**, sino de **responder** a un plan conocido, como las tácticas militares que enseñan a construir las tropas, a ordenarlas, a moverlas y a hacerlas combatir; como las tácticas políticas, educativas o empresariales; como las tácticas de un juego o un deporte; como las voces de mando para la ejecución de un esquema gimnástico.

Con todos estos controles logramos por fin un cuerpo obediente.

Un cuerpo obediente es un cuerpo dócil, domado, disciplinado, es el cuerpo controlado para el rendimiento. La escuela es disciplinadora por excelencia, el cuerpo es adiestrado para responder con el lenguaje establecido por la sociedad.

Se nos enseña el lenguaje corporal, sus usos y costumbres, con el objeto de integrarnos socialmente en detrimento de nuestra identidad corporal.

En las clases de educación física, donde se debería aprender la disponibilidad corporal, sinónimo de libertad e identidad del cuerpo, aprendemos otra cosa, aprendemos el modelo cultural de cuerpo vigente.

¿Cuál es el modelo cultural?

La sociedad establece su modelo corporal, explícitamente con los medios de comunicación, e implícitamente con sus normas y costumbres.

Este modelo se centra en la apariencia física, el aspecto impuesto actualmente es el de un cuerpo joven, delgado, musculoso y limpio.

Se crea la necesidad de consumir todos los productos indispensables para mantener el físico establecido, y el mensaje recibido es que ése es un físico saludable y, además, luciendo así obtendremos éxito afectivo y profesional.

La profusión de espejos, en cantidad y tamaño, en la vivienda particular, no sólo en el baño, sino en casi todos los cuartos, y en los edificios públicos, no deja escapatoria, estamos obligados a mirarnos y a confrontar la imagen que vemos de nuestro cuerpo con la del modelo social establecido.

El cuerpo se convierte entonces en un campo de batalla, en una lucha cuya finalidad es su aceptación ante nuestra mirada y la del otro y, por consiguiente, la integración y pertenencia a la sociedad.

Se constituye un modelo de estética corporal y se lanzan al mercado de consumo los productos necesarios para obtener y mantener el cuerpo ideal.

Se señala también el contexto que debe rodearlo: la vestimenta apropiada, el escenario adecuado, los hábitos que lo jerarquizan.

El cuerpo triunfador es el que se viste o adorna con ropa u objetos de determinadas marcas, el que vive en casas de dos pisos con jardín en barrios caros, el que trabaja en profesiones valoradas socialmente por la capacidad de ganar dinero, el que tiene objetos y relaciones convenidas por la moda y el poder adquisitivo.

El resultado es fantástico, el ser humano logra la satisfacción de sus necesidades básicas vitales y espirituales, simplemente moldeando un ganador en su propio cuerpo, formando al triunfador.

¿Cómo se forman cuerpos?

Michel Foucault explicó hace tiempo la técnica de formar cuerpos, cuando detalló cómo se formaba un soldado en el cuerpo de un campesino en el siglo XVII.

Se lo adiestraba con movimientos y posturas, se lo sometía a una memorización y ejecución exacta de una importante suma de movimientos mecánicos y detallistas para cargar o usar el fusil, para marchar o para atacar. Se le reconocía aun fuera de sus funciones por el mentón elevado, la espalda erguida y la mirada altiva, detalles posturales adquiridos en el entrenamiento e incorporados en su movilidad diaria.

Hoy se fabrica un modelo, un deportista, un profesional exitoso, una persona saludable, siguiendo la vestimenta, dieta, gimnasia o medicación de moda. Hoy se nos reconoce por los artículos que consumimos, por las posturas y movimientos que copiamos y por la forma de vida que mostramos.

El cuerpo es objeto y blanco de poder. El cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde y se vuelve hábil..., multiplica sus fuerzas, es un cuerpo útil.

¿Cuántos cuerpos útiles formamos en educación física?

No muchos, porque aunque algunos lo intentamos con toda nuestra parafernalia didáctica, el cuerpo que procuramos formar en nuestras clases no es el cuerpo sano, el cuerpo útil, el cuerpo disponible.

Entonces... ¿qué cuerpo es?

El interrogante no es ¿qué cuerpo es el que se forma en la clase de educación física?, sino ¿qué es el cuerpo para el profesor de educación física?

En esta cuestión nos detendremos en el próximo capítulo.

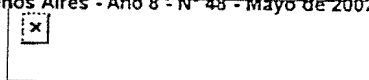
efdeportes
com

Lecciones
Educación Física y Deportes
 Revista Digit@l

**Cómo problematizar la Educación Física desde la
 transición del concepto del cuerpo al de corporeidad**

Henry Portela Guarín

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 48 - Mayo de 2002



2 / 2

El aprendizaje ya lo deciden otros, aprenden que lo que se enseña es lo que vale, que si hay algo importante debe haber quien lo enseñe. Se da la polarización autodependencia, dependencia, lo cual indica con suficiente propiedad, como la escuela incide en sus vidas (su pensar, su hacer, su sentir) convirtiéndose así en el yugo que "malforma" el hombre moderno... cuerpos que imitan.

Con respecto al conocimiento, en la escuela este se da en "cápsulas", llamadas Currículo, con su efecto en tiempo y espacio hacia el mercado de la producción, en una relación sujeto - objeto sin sentido, sin lúdica, sin creatividad lejos de la igualdad social y cerca de la desigualdad marcada por el acceso a la promoción de los modos y medios de producción... cuerpos biológicos.

En el desarrollo humano para dimensionar la escuela, los rasgos axiológicos son fundamentales: El respeto a las diferencias individuales, la afectividad por lo que se hace y siente, la identificación de la triada SABER - SER - HACER en la aula. De la manera como se crezca en lo anterior, se podrá hablar de la escuela dimensionada... modeladora de actitudes, formadora de hábitos del intelecto, objetivizada en el saber y quehacer de alumnos y maestros, reconocedora de las ciencias y las artes, en una verdadera lúdica Maestro - Alumno, entorno sociocultural.

Por eso es importante que en la escuela, las personas se den cuenta de sus malas costumbres y las cambien. Se trata de contar con capacidad para idear estrategias y políticas orientadas a cambiar los determinismos que moldean, encuadran y someten; subyace allí, una nueva perspectiva ética puesto que busca responder a la pregunta por el hacer, sentir y poder del ser humano; por su fuerza de existir; por su capacidad de obrar como cuerpo que piensa, o lo que es lo mismo: Cuerpo Pensamiento.

Es todo un proceso de liberación de los estratos que atan y determinan como organismo del pensamiento, al lenguaje al cuerpo. Es el compromiso en un proceso vital, o en programas de vida que se modifican a medida que se hacen; en constante devenir.

La liberación de todas estas ataduras es todo un proceso de lucha de combate contra formas de estratificación que determinan y condicionan la vida y la actividad toda del individuo puesto que lo que está en juego es la vida misma de cada uno, es decir su pensamiento, su acción, sus efectos, en otras palabras, su totalidad corporal.

De ahí, la vigencia recurrente de las revoluciones espirituales mencionadas por Bachelard, en

Portela Guarín, Henry (2002). "Cómo problematizar la Educación Física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad", en *efdeportes.com*. *Lecciones. Educación física y deportes*. Revista digital, año 8, núm. 48, mayo, Buenos Aires (consultado en la página electrónica www.efdeportes.com).

las que el hombre se convierte en una especie mutante, que sufre si no cambia, pero que no parece ser el caso de maestros, de quienes sostiene:

En el transcurso de una carrera ya larga y variada, jamás he visto a un educador cambiar de método de educación, un educador no tiene el sentido de fracaso, precisamente porque se cree un maestro... quien enseña manda (...) me ha chocado el hecho de que los profesores de ciencias no comprendan que no se comprenda, son poco numerosos los que han sondeado la psicología del error, de la ignorancia y de la irreflexión... los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto. No han reflexionado sobre el hecho de que el adolescente, llega al curso de física con conocimientos empíricos ya constituidos: No se trata pues, de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultura cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados en la vida cotidiana⁵

Estos aportes al tema central, el cuerpo y la Educación, permite continuar indagando el porqué del espacio al miedo en el campo educativo. Se reflejan en ese ámbito practicas para infundirlo como: Miedo al profesor, miedo a la nota, miedo a la perdida de x materia, miedo a la perdida del año, o del semestre.

Se dan procesos de formación en *la mediocridad*, porque todo parece realizarse en la línea del menor esfuerzo. En *la mentira*, porque nos dicen o decimos una cosa y vemos y vivimos otra. En *la mendicidad*, porque nos preparamos para mendigar favores, puestos, dádivas.

Resultado: cuerpos llenos de MIEDO, cuerpos temerosos, cuerpos replegados, cuerpos acondicionados, cuerpos convencidos, cuerpos amaestrados, terminados, predispuestos. Nos debemos más bien a cuerpos con múltiples posibilidades, abiertos, dimensionados, ágiles, interrogados, siempre en proceso, dispuestos, elásticos, agudos, perspicaces, atrevidos, arriesgados, dispuestos a surgir no a costa de otros.

Líneas de acción para la corporeidad en la educación física

No hay duda, que lo primero que hay que trabajar es sobre la redimensión del concepto de cuerpo que se plantea en el aula y la manera como su cosmovisión debe cruzar la propuesta curricular de los distintos programas que se desarrollen. Asistimos a una Educación Física, que visualiza el cuerpo como fin y no como proceso, como tener y no como ser, como reproducir y no como crear, como instrumento para la acción y no como acciones sentidas y valoradas.

Quizá no sea del todo descabellado afirmar que la Educación Física es la disciplina educativa donde tiene un impacto más directo las diferentes concepciones del cuerpo humano. Como hemos comentado antes, la hegemonía del dualismo ha llevado la consolidación de un currículum mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y el movimiento. En muchos casos la excelencia se confunde con el rendimiento y la mejora del cuerpo con el desarrollo de sus capacidades motrices. Ampliar el concepto del cuerpo y del movimiento supone ensanchar el marco discursivo del currículum de la Educación Física incidiendo en la excelencia moral y estética, y no sólo la eficiencia y la eficacia motora. Dicho de otro modo, implica preocuparse no sólo por el desarrollo de las habilidades o la condición física, sino por el de la búsqueda a través del movimiento de lo bueno y lo bello (Arnold, 1991, Gibbons y Bressan, 1991).⁶

De ahí que haya que asumir una actitud de cambio desde la propuesta de Bernard, a través

del estudio del cuerpo en tres fases: La primera como explicación fisiológica y psicológica de nuestra corporeidad con base en los conceptos del esquema corporal e imagen del cuerpo. La segunda a partir del descubrimiento del aspecto relacional de cuerpo en su forma sicobiológica y existencial y la última desde la pretensión de descubrir en el centro de la corporeidad el aspecto sociológico e ideológico de una sociedad omnipresente.

Surgen después de la visión compleja de cuerpo desde Bernard, por ningún motivo simplista sino abordada desde muchas corrientes del pensamiento que han analizado históricamente el problema del cuerpo, interrogantes tales como: No será que a través de la Educación Física estamos frenando la corriente liberadora y estamos de acuerdo con el sistema ubicando el cuerpo al servicio de la Sociedad de Consumo?

¿Estaremos hablando del cuerpo como vivencia o como objeto? Dilucidar dicha inquietud, invita a lo que plantea FURLAN (1996):

Ayudar a que la escuela no pierda de vista que sus sujetos también "son" cuerpos y movimientos. Su individualidad y su socialidad se construyen desde el propio cuerpo y la aceptación de su propio cuerpo. Para lograr esto es crucial que no olvidemos que en la cancha los sujetos también "son" inteligencias, emotividad, compromiso.

Ayudar a que la escuela no olvide que sus sujetos son individuos particulares, con deseos y entusiasmos personales, con capacidad para elegir o decidir. Esa relativa plasticidad y tolerancia de las diferencias que tiene la educación física, en la medida que es una encrucijada de diversos lenguajes, y que en la escuela se mantiene al dar la posibilidad de elegir el deporte, o si las hubiera, otras opciones, es bueno que se trate de compartir con los otros colegas. La mirada que detecta las capacidades de cada uno (en la medida que valore el cuerpo de cada quien, sin marginar a los que no encajan en su proyecto selectivo), debe hacerse más común y propia de la escuela. Si bien la escuela trata de igualar las posibilidades, no puede con este propósito si no se iguala frente a las diferencias. Dado que los cuerpos son demasiado evidentes como para no reconocer sus particularidades, el programa de educación física tiene una gran responsabilidad respecto de la afirmación de sí y la individuación.

Ayudar a que la escuela funcione más como centro de convivencia. La preocupación por la recreación, el equipo, los grupos, el espíritu colectivo del campamento, el aprovechamiento del espacio, la sensibilidad a los climas, son herramientas que los programas curriculares suelen tener y que pueden contribuir espectacularmente a introducir lo vivencial en la escuela. Estos son un conjunto de virtudes de trascendencia virtual para la renovación de los centros escolares.

Lo mismo cabría decir de la sensibilidad de los programas, por las características del terreno. Las exploraciones del excursionismo o el cuidadoso reconocimiento de los montañistas, las adaptaciones motrices que se requieren durante las carreras de campo travesía, el relevamiento del terreno o de la cancha, etc. otorgan al programa curricular una capacidad interesante para ayudar a la escuela a comprender su entorno, su territorio global. Hay que colaborar al desaulamiento (parcial) de la escuela, para que las comunidades no se desescolaricen.

Otra alternativa de cambio, es la que plantea Cullen (1997), cuando recomienda que al enseñar se tengan en cuenta algunos de los sentidos e imágenes sobre el cuerpo y que circulan en la cultura, como una manera de comprender lo corporal. al igual dicha comprensión debe ir atada al discurso de las ciencias con relación con la Educación Física. Lo que se puede

comprender desde el deseo del sujeto - cuerpo que no se deja encadenar en una trama del saber y del poder que lo convierte meramente en objeto de saber, el poder y el deseo de otros, que buscan disciplinarlo, controlarlo, vigilarlo y castigarlo.

Y esto es así porque el sujeto pedagógico es el cuerpo el que desea aprender alternativas para el saber y el poder, que posibiliten un reconocimiento mutuo de la propia dignidad. En el sujeto pedagógico el cuerpo señala que cuando se sabe, se desea y se puede; cuando se puede, se sabe y se desea y cuando se desea, se sabe y se puede.⁷

No hay duda que hoy necesitamos, que los principios éticos invadan la realidad educativa en general y en particular de la educación física, a partir del reconocimiento del otro, son su saber, su sentir, su imaginación. Procesos de comprensión desde la importancia del cuerpo desde y para la autonomía propia de la vivenciación motriz que nazca de cada ser humano sin la impronta mercenaria del maestro, de tal manera que posibilite la autoaceptación y la diferencia en la expresividad del ser humano.

Todas estas propuestas propugnan por una redimensión del cuerpo, que en palabras de Trigo y Rey (2.000) al hablar de motricidad humana, reconoce un cuerpo que no se reduce sólo a espacio - tiempo, sino que se sitúa también en un proceso cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y hasta motriceo... en otras palabras la Corporeidad.

Notas

1. Maldonado Carlos Eduardo, hace la introducción del texto "Dimensiones Ontológicas del Cuerpo" del Médico Jaime Escobar Triana. Colección Ríos y Ethos. Ediciones el Bosque. Santafé de Bogotá. 1997
2. Michel Foucault. Vigilar y Castigar. México Siglo XX, Editores. 1995, pág. 32.
3. MARQUINEZ, A German et. al. "El Hombre Latinoamericano y sus valores". Edit Nueva América. Bogotá 1990.
4. DEURIES, Recta. "Cómo transformarse en maestro constructivista". Conferencia University of Houston Traducción: Irene de Levinton.
5. Bachelard. La formación del Espíritu Científico.
6. PEREZ Víctor y SANCHEZ Roberto. Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículo de la Educación Física. Revista Digital Edeportes No. 33. Buenos Aires. 2001.
7. CULLEN Carlos. "Cuerpo Sujeto Pedagógico. De malestares, simulaciones y desafíos"

Bibliografía

- BERNARD, Michel. "El Cuerpo". Ediciones Pardo Ibérica S.A. Barcelona 1976. (1era Reimpresión 1985).
- CULLEN, Carlos. "Cuerpo Sujeto Pedagógico. De malestares, simulaciones y desafíos". Revista Digital Edeportes No. 13. Buenos Aires. 1999.
- DEURIES, Recta. "Como transformarse en maestro ,constructivista". Conferencia University of Houston Traducción Irene de Levinton.
- ESCOBAR, Triana Jaime. "Dimensiones Ontológicas del Cuerpo" Colección Ríos y Ethos.


Ediciones el Bosque. Santafé de Bogotá. 1997

- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. México Siglo XX*, Editores. 1995, pág. 32.
- LORA, Risco Josefa. *"La Educación Corporal"*. Capítulo I. Educación, Cuerpo y Movimiento. Editorial Paidotribo Barcelona, 1992.
- MARQUINEZ, A. Germán et. al. *"El Hombre Latinoamericano y sus valores"*. Edit. Nueva América. Bogotá 1990.
- PEREZ, Víctor y SANCHEZ, Roberto. *Las concepciones del cuerpo y su influencia en el curriculum de la Educación Física*. Revista Digital Efdeportes No 33. Buenos Aires. 2001.
- PINZON Carlos y Suarez Rosa. *"Concepción del cuerpo en las sociedades no occidentales"* En: *Memorias V Congreso Nacional de Antropología en Villa de Leyva, 1989*.
- REIMER, Everett. *"La escuela ha Muerto"*. Barral Editores, Barcelona 1973.
- REY, Ana y TRIGO, Eugenia. *Motricidad... ¿Quién Eres?* En: Revista Apunts. No 59. INEFC Barcelona 2000.

| Inicio |

Otros artículos sobre
El Cuerpo | Educación Física

Recomienda este sitio

	http://www.efdeportes.com/ - FreeFind	
	<input type="text"/>	Buscar
revista digital - Año 8 - Nº 48 Buenos Aires, Mayo 2002 © 1997-2002 Derechos reservados		

efdeportes
com

Lecciones
Educación Física y Deportes
 Revista Digit@l

Paradigmas del cuerpo en la educación física

Profesor Departamento Estudios Educativos
 Universidad de Caldas, Manizales
 (Colombia)

Henry Portela Guarín
henrypor@uol.com.co

"Mientras que el animal se agota en su ser corporal, el hombre excede o lo supera... porque él no es solamente cuerpo, no sólo vive como cuerpo, sino que también se experimenta a sí mismo como cuerpo y vive su cuerpo como suyo; conoce su cuerpo, toma posturas frente a él, puede distanciarse de él: puede disponer de su corporeidad" (Gruppe)

Resumen

El presente escrito recorre distintos momentos de la historia humana, en la que el cuerpo ha sido reflejo de contextos sociales, políticos y culturales específicos, y en los cuales la educación, y en nuestro caso la educación física, se ha preocupado por mantener ese "orden social" establecido. Se plantean las distintas formas como se muestra un cuerpo más biológico e instrumental que vivido e integral. Finalmente se reclama una pedagogía del "agrietamiento" que posibilite concebir un cuerpo valorado y sentido.

Summary

The written present travels different moments of the human history, in which the body has been reflection of specific social, political and cultural contexts, and in those which the education, and in our case the physical education, he/she has worried to maintain that established social order. They think about the different forms like a body is shown but biological and instrumental that lived and integral. Finally a pedagogy of the "cracking" is claimed that facilitates to conceive a valued body and sense.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 42 - Noviembre de 2001

1 / 1

Analizar los paradigmas del cuerpo en la Educación Física, implica revisar las primeras expresiones corporales de los griegos las cuales giraban alrededor del arete, o sea de la virtud, pero la virtud entendida como el máximo estado de perfección al que puede llegar el ser humano. Al igual hacían girar su pensamiento en torno al arete en el sentido de virtud moral, orientada hacia el valor moral. En ese sentido la "Kálokagatía", síntesis de lo bello (kaíós) y lo bueno (agatos), implica una articulación mental, moral y física, que generaba un desarrollo interior a partir del cultivo de la apariencia externa. Por eso asumo con Vasquez(1984) que en esta época de la Grecia arcaica, aún no aparecía la diferenciación entre alma y cuerpo, es el alma esencialmente un principio motor, no necesariamente diferente del cuerpo

Son los filósofos griegos a decir de Vásquez (1984) los que introducen el dualismo, que luego reafirma el cristianismo. En su finalidad, el cuerpo y el alma se hallan ya separados: lo visible y lo invisible, lo que está destinado a perder su identidad y lo que siempre la conserva, lo mortal y lo divino, hombre superior (filósofo) - hombre inferior (el esclavo) quien sólo posee un cuerpo, un cuerpo colectivo y del que no interesa saber por su suerte. La otra dualidad, enmarcada en la oposición alma-cuerpo, es la polaridad hombre-mujer. La mujer esclava o noble, está destinada a servir al cuerpo del hombre, del hombre esclavo, del hombre noble quien es dueño de su cuerpo y por lo tanto, puede disponer de él. La mujer no accede ni siquiera al mundo del pensamiento, muchísimo menos a la posesión de un alma, que en el mejor de los casos, la haría inmortal.

Las ideas platónicas sobre el cuerpo y sobre el alma iluminaron tanto el pensamiento de los romanos como de los padres de la iglesia en la Edad Media. Tales concepciones recorren el

Portela Guarín, Henry (2001), "Paradigmas del cuerpo en la educación física", en *efdeportes.com*.
 Lecturas. Educación física y deportes. Revista digital, año 7, núm. 42, noviembre, Buenos Aires (consultado en la página electrónica www.efdeportes.com).

126

~~El mundo~~ moderno y los ideales de la educación física y de la pedagogía están imbuidos, aún en la época contemporánea, de conceptos idealistas sobre el cuerpo. Exigencia corporal extrema, rendimiento físico hasta el maltrato, formaciones militaristas, mecanicistas como maneras de purificar el alma.

A decir de Foucault (1987) durante los primeros siglos de nuestra era, la desconfianza en el cuerpo, en torno a las pasiones, la incidencia en la necesidad de dominar los placeres que proporcionan los sentidos, es el denominador común, sin embargo, con insistencia se recomienda el cuidado de sí mismo. Algunas escuelas dirigidas por filósofos se dedicaron a guiar las conciencias de sus alumnos hacia el cuidado de sí, pero también en las relaciones sociales se usaba orientar a los menores en la mirada hacia sí mismos.

En la Edad media, el pensamiento depende en gran medida de las concepciones de los padres de la iglesia o la patrística, época entonces dominada por el cristianismo. Es la negación del cuerpo como testimonio de la existencia, el bien y el mal, el alma y el cuerpo. Pero en esta concepción el cuerpo es la maldad, es el pecado, lo que condena al hombre ya que la mujer, ni siquiera tiene alma. Dice Santo Tomás que el cuerpo de la mujer es lo que condena al hombre, quien es superior; el hombre no es responsable de su perdición a causa del cuerpo, es la mujer, elemento de perdición. Así en la Edad Media cuerpo es sinónimo de cárcel, carne, prisión, concepción del alma, de ahí la urgencia en liberarse de él, para el hombre tornarse en espíritu.

A propósito Schitt (1991), recuerda las reglas de la maduración del cuerpo:

Que la cabeza esté bien derecha, que no se tuerzan los labios, que no se abra la boca exageradamente, que no se mire para atrás, que los ojos no vayan mirando para el suelo, que no se incline la nuca, que las cejas no estén ni subidas ni caídas... la modestia... virtud que en la búsqueda de la belleza moral destila siempre y en todo lugar una gran moderación del cuerpo y del alma.

Debe el alma someter el cuerpo que habita para vivir al margen de él o para que el compuesto que forman responda a las normas de belleza ideal, ya que el cuerpo no es solo la envoltura exterior del espíritu sino también lo que lo simboliza, su imagen sensible.

De la época contemporánea, enmarcada en un contexto filosófico positivista, se llega a la visión fisicalista del hombre considerado como un objeto que debe adecuarse a lo útil y práctico, sin capacidad y sentido racional. Peyorativamente lo dice Linton Ralph (1976), que:

Por su anatomía y fisiología, el hombre es simplemente un mamífero y no de los más especializados. Su cerebro y en general todo su sistema nervioso, está algo más desarrollado en el sentido de una mayor complicación, si se le compara con el de los restantes mamíferos. Del mismo modo las características psicológicas que le han elevado a su privilegiada posición, difiere solamente en grado de las que exhiben las especies afines, a no ser que la ciencia esté equivocada por completo, llegamos a la conclusión de que nosotros no somos ángeles caídos, sino antropoides erguidos.>¹

En ilación con lo anterior, Kosik (1987) argumenta como "El capitalismo es el sistema de la total cosificación o enajenación, sistema dinámico, cíclico que se dilata y reproduce en la crisis; sistema en el que los hombres se presentan bajo las máscaras características de funcionarios o agentes de este mecanismo, es decir, como partes o elementos suyos"². La sociedad capitalista surgida en el Racionalismo, la Ilustración y el enciclopedismo, crea la técnica como medio de relación del hombre con la naturaleza y consigo mismo. Instaura las estructuras económicas y políticas como realidades superiores al hombre, a la mujer y por ende a la sociedad, inaugurando una relación entre cosas; de ahí que el papel de la ciencia dentro del capitalismo,

consista en administrar y utilizar como cosas al mundo, al hombre, a la mujer y a la sociedad. "En la economía capitalista se opera un cambio recíproco de personas y cosas, la personificación de las cosas y la cosificación de las personas"³.

Dentro de esta sociedad cosificada, con categorías como: Productos, ganancias, dinero, utilidad, el cuerpo a decir de Bernard (1980) "queda desrobotizado, alienado y al servicio del rendimiento industrial o en última instancia, al servicio de la sociedad capitalista", se busca un propósito en la educación física: lo ordenado, lo dispuesto por otros, la demostración; pero también las prácticas deportivas que apuntan al fin, no interesando los medios.

Y en éste proceso, la ciencia puramente intelectual, que transforma al hombre en una unidad abstracta, inserta en un sistema científicamente analizable y matemáticamente descriptible, refleja la metamorfosis real del hombre producida por el capitalismo.

El carácter cosificado de la práctica, expresado con el término ocuparse, significa que en la manipulación no se trata de la obra que se crea, sino que el hombre es absorbido por el mero ocuparse y "no piensa" en la obra. El ocuparse es el comportamiento práctico del hombre en un mundo ya hecho y dado; es manejo y manipulación de aparatos en el mundo, pero no es en modo alguno creación de un mundo humano".⁴ Dificilmente el cuerpo es expresión artística, lúdica, o autoreconocimiento.

Lo anterior, Un recorrido por momentos de la historia que nos muestran experiencias de la corporeidad instrumentalizada (Trigo y Rey 2000): Cuerpo como herramienta de producción laboral, al que hay que cuidar para que sea más eficiente; utilización y entrenamiento del cuerpo para obtener un récord; una educación física mecanicista y que empezó desde la misma gimnasia sueca y militarista; una educación física desde las opciones orgánicas que propician parámetros de medición del cuerpo, para exhibirlo o para comercializarlo.

Ubicar lo anterior en la *Educación Física* no corresponde a una intención universal, sino que obedece a intereses particulares, propios de contextos específicos en la historia humana; se evidencia que se han dado tantas concepciones del hombre como tipos de hombre han sido moldeados por las diversas estructuras sociales que se han sucedido. Por ejemplo en Colombia se habla de un hombre ausente de la sociedad, concebido como simple producto a ser utilizado al máximo. Lo que el hombre es, como dice Dilthey, solo lo sabremos por una seria reflexión sobre el proceso histórico.

"La educación constituye uno de los procesos utilizados por la sociedad para moldear a su imagen las nuevas generaciones. Mediante ella, recrea en los educandos sus modos de pensar, de sentir y de actuar y les ofrece a estos las posibilidades para desarrollar su personalidad y participar en la transformación de la realidad".⁵ Así la concepción de hombre y de mujer corresponde a una praxis determinada necesaria y propia que les reduce a simple reflejo de las estructuras de cada momento histórico.

Los marcos filosóficos de las reformas educativas son todo un resultado de una concepción biológica y pragmatista del hombre que espera de la educación, la habilidad para formarle instrumento útil, eficiente, productivo en el contexto de la sociedad capitalista, en ese rumbo no ha sido ajena la educación del cuerpo.

En ese sentido, el racionalismo y otras formas de pensamiento visualizan y valoran al hombre como energía y capacidad técnica que propician eficiencia y rendimiento. El avance vertiginoso de la técnica y su afán de riqueza condicionan varias escuelas filosóficas para que conceptúen al hombre como simple objeto físico sometido a las leyes naturales, cognoscible como cualquier elemento biológico a quien se puede controlar y sobre quien se predica y condiciona para evitar perturbaciones sociales.

~~Esta~~ concepción reduccionista de los valores, capacidad y potencialidad humana es la que impera actualmente. Sus parámetros orientan y estructuran las políticas educativas de la denominada cultura occidental, sus aspiraciones a través de la educación, forjan conductas deseables a fin de conservar el engranaje social, descartando la formación del pensamiento.

Así, Ralph Linton llama la atención sobre lo fundamental del acomodamiento de cada individuo al grupo social que dice pertenecer. De lo contrario tiene que verse privado de los privilegios y bondades que éste solo otorga a quienes le rinden tributo; negando la concepción biológica acerca del hombre, cuyas leyes de selección natural dan origen a la violencia como mecanismo de selección, de superación y de permanencia quedando así en desventaja quienes se someten y acatan puesto que entran a constituir la plataforma y medio de subsistencia de quienes someten y dominan (ver Escuela Violenta).

Se evidencia así la intencionalidad de la educación cuyo propósito central dentro de la sociedad, ~~es el de lograr~~ los comportamientos y las conductas deseables que garanticen la consolidación y continuidad de lo estatuido y sustentado ideológicamente como conveniente a todos.

Urge entonces una pedagogía del *agrietamiento* que haga superar un cuerpo pecado, escándalo, perdición, condenación, desconocido y negado por el espíritu; un cuerpo ignorancia eclipsado por la razón; un cuerpo conducta y comportamiento que corresponda a los propósitos del engranaje social; un cuerpo máquina que satisfaga los cálculos de eficiencia y rentabilidad; evidenciando así como:

"Abordar el cuerpo enseñado no supone pretender describir una realidad institucional, sino que se trata de determinar una realidad institucionalizada, - en la que toda nuestra educación es en cierta medida... el ajuste de nuestro cuerpo de conformidad con las exigencias normativas de la sociedad".⁶

Queda en entredicho la escuela cuyo pretexto ha sido el concebirla como espacio para la transmisión de la cultura y surge como desafío una pedagogía que asimile escuela a espacios para la creación multiforme, posibilitando un ambiente para la plástica y la movilidad corporal que conduce a lo impredecible, no calculado, no previsto, donde comienza a ganar espacio el escándalo, el absurdo, el error, la delicia del hacer y decir no estatuido sino soñado, deseado, por diferente, por original... Un cuerpo que vive, que es expresión, que es proceso, y como tal, de condiciones afectivas, cognitivas y motrices que posibiliten nuevas y constantes exploraciones hacia la constante revalidación de la naturaleza humana, bien compleja por cierto.

Es el momento de propiciar "La experiencia de un nuevo espacio-tiempo, hay que elaborar un lenguaje múltiple y construir rejas de paso para simbolizar lo singular, lo complejo y lo móvil. De esta manera tomamos posiciones para hacer de la escuela un lugar de creación cultural en el que la estructura misma del saber (y en primer lugar la conceptualización del espacio y del tiempo) depende de emprender una aventura estético científica en un medio plástico el cual es estudio y laboratorio en el que el contenido pedagógico está en perpetuo cambio, gracias al medio técnico natural que es móvil y polivalente, construible y desconstruible".⁷

La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones - emociones, sentimientos pensamientos - son parte de ese cuerpo. El ser poseer un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. El Humanes a decir de Trigo y Rey (2000) trigo ya no sólo "posee" un cuerpo (que sólo hace) sino que su existencia humana implica HACER, SABER, PENSAR, SENTIR, COMUNICAR Y QUERER.

Notas

1. Linton, Ralph. *Estudio del Hombre*. México, 1976. Pág 15.
2. Karel Kosik. *Dialéctica de lo Concreto*. México. Editorial Grijalbo. 1967. Pág 199.
3. Karel Kosik. *Ibiden*. Pág 211.
4. Karel Kosik. *Dialéctica de lo Concreto*, op.cit. Pág 87.
5. MEN, *Fundamentos Generales del Currículo*. Bogotá. Pág. 22.
6. Daniel Denis. *El cuerpo enseñado*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1980. Pág 24.
7. Denis. *Ibiden*. Pág 198.


Bibliografía

- ARISTÓTELES, *La política*. Bogotá. Ediciones Universales. 1981. Pág. 26.
- AQUINO, Santo Tomás. *Suma Teológica*. Madrid. Editorial Espasa Calpe S.A. 1981. Pág. 68.
- CASSIRER, Ernesto. *Antropología Filosófica*. México. Fondo de cultura Económica. 1976.
- DELEUZE. *Lógica de sentido*. Paidós Estudio Básico. México, 1989. Pág. 167.
- DENIS, Daniel. *El Cuerpo enseñado*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1980. Pág. 24, 198.
- GILLES, Deleuze. Feliz Guatari. *Mil Mesetas*. Pretextos. Valencia. 1988. In. 3,27.
- JAMES, William. *Pragmatismo*. Barcelona. Ediciones Orbis S.A. 1985.
- JAMES, William. *Curso de Filosofía Positiva*. Op.cit. Pág 46.
- KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo Concreto*. México. Editorial Grijalbo. 1967. Pág 86, 87, 107, 206, 211.
- LINTON, Ralph. *Estudio del Hombre*. México. Fondo de Cultura Económica. 1976. Pág 15, 89, 199.
- MEN, *Fundamentos Generales del Currículo*. Bogotá. Pág. 22.
- PLATÓN, *Apología de Sócrates en Obras Completas*, Tmo I. Compañía Editorial Continental. México. 1957.
- PLATÓN y el *Sistema de Ideas*. Pág 197.
- PLATÓN. *La República de los Justo*. Romanos 8, 5-7

- SAN AGUSTÍN, *Las Confesiones*. Madrid. Ediciones Sarpe. 1983. Pág 246.
- SANCHEZ, Vázquez, Adolfo. *Filosofía de la Praxis*. Pág 33.
- SVENGRABE, *Manual de Evaluación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fotocopia. 1982. Pág 46.
- TITO 1, 1-2
- REY Ana y TRIGO Eugenia. Motricidad...¿Quién eres? E.: Revista *APUNTS INEFC*. No 59. Barcelona 2.000.
- VASQUEZ, Benilde. *La Educación Física en la Educación Básica*. Gymnos. Madrid. 1989.

Otros artículos sobre El Cuerpo

Recomienda este sitio

	http://www.efdeportes.com/ - FreeFind
	<input type="text"/> <input type="button" value="Buscar"/>
revista digital - Año 7 - N° 42 Buenos Aires, Noviembre de 2001 © 1997-2001 Derechos reservados	

COMPETENCIA MOTRIZ

Elementos para comprender el aprendizaje motor
en Educación Física Escolar

Ruiz Pérez, Luis M. (1995), "Educación física y desarrollo de la competencia motriz", en *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*, Madrid, Gymnos, pp. 15-20.

Luis M. Ruiz Pérez



Colección
Monografías sobre
Ciencias de la A.F. y Deporte

Educación física y desarrollo de la Competencia Motriz

INTRODUCCION

Si algo caracteriza a la educación física actual es su deseo de contribuir al desarrollo de la competencia motriz, tal y como se traduce de la lectura del Diseño Curricular Base en los diferentes tramos educativos (MEC, 1989).

La clásica referencia a que la actividad de los profesionales de la educación física era, preferentemente, mantener a los escolares entretenidos, controlados y contentos (*busy, good and happy*) (Placek, 1983), ha dejado de ser menos habitual de lo que algunos autores pretenden mantener (Tinning, 1992).

Desde la óptica del estudio de cómo los seres humanos llegan a ser motrizmente competentes hasta llegar a niveles elevados de pericia (*expertise*), llama la atención que no existan esfuerzos dentro del campo de la educación física escolar por analizar y dar sentido a los múltiples estudios existentes para elaborar un modelo que guíe la instrucción y la investigación.

Así, cuestiones tales como: *¿Qué significa ser competente en educación física?, ¿De qué manera adquieren los escolares su competencia para moverse?, ¿Cómo cambia dicho proceso de adquisición en la infancia y a adolescencia?, ¿Cómo contemplar la práctica en el desarrollo de la competencia motriz o ¿Cómo analizar el fenómeno de la incompetencia en educación física?*, son sin duda, relevantes para la educación física escolar.

Estas y otras muchas cuestiones serán tratadas en esta monografía a la luz de las investigaciones más recientes y de diferentes estudios y experiencias llevadas a cabo en los últimos diez años por el autor, deseando con ello señalar su naturaleza problemática e incitar a la necesidad de reflexionar sobre las mismas.

En primer lugar, presentaré el valor que la noción de competencia motriz puede tener para los profesionales de la educación física, relacionándola con los modelos evolutivos que tratan de acometer esta cuestión.

En segundo lugar, cuestionaré qué conocimientos se aprenden al practicar actividades físicas en educación física escolar. Analizaré la relación de la noción de competencia motriz con la de conocimiento sobre las acciones y su significado para la actual educación física escolar.

Como tercer punto, relacionaré estas nociones de Competencia Motriz y Conocimiento sobre las Acciones con una de las más famosas teorías del aprendizaje motor, como es la Teoría del esquema Motor de Richard Schmidt (1975) y su famosa predicción de la *variabilidad al practicar*. Esta teoría ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos veinte años. Expondré las razones de su utilidad para apoyar las intuiciones de numerosos profesionales, y fundamentar el tipo de práctica que más favorece un aprendizaje significativo en educación física escolar.

Por último, relacionaré estas nociones con asuntos candentes en el ámbito de la educación física escolar, tales como la producción motriz divergente, las dificultades para moverse de forma coordinada o la incompetencia aprendida.

SOBRE EL MODELO DE APRENDIZAJE MOTOR BASADO EN EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION

Son diferentes los autores (Christina, 1989; Whiting, 1983; Ruiz, 1992b) que han manifestado que existe una cierta distancia entre lo que piensan los expertos y lo que sucede en las clases de educación física.

Las razones son numerosas pero pueden concentrarse en las siguientes:

1°. Existe una elevada cantidad de datos sobre lo que los niños y niñas hacen en muy diferentes situaciones motrices, la mayoría de ellas artificialmente organizadas en los laboratorios.

Así, existen datos sobre los tiempos de reacción, rapidez perceptiva, sobre la estructura de los programas motores infantiles, los procesos de toma de decisión,

de anticipación-coincidencia, el papel del conocimiento de los resultados en el aprendizaje de habilidades motrices complejas, etc.

2°. Existen numerosos intentos de describir y explicar el proceso de desarrollo y adquisición motriz, numerosos modelos que lejos de aclarar la situación, la hacen más compleja.

Dicho proceso de adquisición se ha presentado, a lo largo de la historia, en términos de encadenamiento de respuestas, asociación de estímulos y respuestas, fortalecimiento de trazos o huellas en la memoria, construcción de esquemas o reglas de movimiento o mediante procesos de auto-organización de las conductas motrices.

3°. No se manifiesta un marcado interés por destacar los aspectos psicosociales que están implicados en el proceso de aprender a ser competente, lo que les hace distanciarse de la visión que los profesores y profesoras tienen de lo que sucede en el seno de las clases de educación física.

4°. Por último, una mayor parte de estos estudios no se han realizado en el seno de las clases de educación física, sino que han optado por los laboratorios en pro de un mayor control pero perdiendo validez ecológica en muchas ocasiones.

En la actualidad los responsables oficiales de la Educación Física Española proponen como modelo de aprendizaje motor el basado en el procesamiento de la información (MEC, Educación Física. Secundaria Obligatoria. 1992, pág. 32), es decir, se enmarcaría dentro del denominados modelos auto-adaptativos, pero a ¿qué modelo se refiere?

Esta cuestión no queda nada clara ya que existen más de una decena de modelos de aprendizaje motor que se basan en el procesamiento de información (Gentile, 1972; Marteniuk, 1976; Singer, 1980a; Schmidt, 1975; ver Ruiz, 1994a).

Existe, a mi entender, una clara ausencia de una explicitación del modelo adoptado, resumiéndose en destacar alguno de los componentes más clásicos del procesamiento de información tales como la atención selectiva o la toma de decisiones, tal y como se destaca en el siguiente párrafo tomado de las instrucciones oficiales:

"En cuanto al segundo aspecto, el modelo de aprendizaje motor basado en el procesamiento de la información, orienta hacia el establecimiento de secuencias adecuadas a las distintas fases de aprendizaje.

La percepción selectiva de los estímulos relevantes y la progresiva construcción de los esquemas de respuesta y el desarrollo de las estrategias de decisión entre distintas alternativas para conseguir sus objetivos constituyen las pautas para una secuencia lógicas de los aprendizajes motores" (MEC, Educación Secundaria, 1992, pág. 32).

Falta una verdadera reflexión sobre cómo debe ser considerado el aprendizaje motor de los niños y niñas en educación física, y qué factores contribuyen a que el mismo tenga lugar, dejando a los profesores y profesoras para que asimilen y relacionen las nociones de aprendizaje motor con las aportaciones de Bruner, Vigotsky, Piaget o Ausubel, sin un análisis previo que indique hasta qué punto son aplicables dichas ideas al ámbito de la educación física.

De ahí que se haga necesaria una noción que reuna y dé sentido a los numerosos estudios llevados a cabo en el ámbito del desarrollo y aprendizaje motor (ver Ruiz, 1987, 1994a y b) con las actuales perspectivas que la Educación está tomando.

LA NOCIÓN DE COMPETENCIA MOTRIZ

Hace ya algunos años (Ruiz, 1989a y b, 1992a y b, 1993a y b; Ruiz y Linaza, 1992, 1993) nos planteamos esta cuestión y tomamos la decisión de considerar que la educación física tenía como finalidad principal el desarrollo de la competencia motriz (Connolly, 1980).

Mediante la educación física se trata de que los niños y niñas sean motrizmente más competentes, del mismo modo que mediante otras materias se trata de conseguir que sean competentes en el manejo y empleo del lenguaje, en el razonamiento matemático o en la relación con los demás o el ambiente.

No existe un acuerdo a la hora de definir el concepto de competencia (Marrero et al, 1989 pág. 150-156), probablemente porque no es un concepto unitario, así se pueden encontrar expresiones como *competencia ambiental* referida a la forma eficaz de tratar con ambientes inmediatos (Steele, 1980), *competencia relacional* como la habilidad para construir, acceder y mantener relaciones de apoyo importantes (Hanson et al., 1978), *competencia social* (Zigler, 1984) o *competencia intelectual* (Scarr, 1981).

También diferentes autores han empleado el término *competencia motriz* (Connolly, 1980; Keogh y Sudgen, 1985) para expresar lo que el sentido común y la observación cotidiana de las sesiones de educación física permite comprobar, o por lo menos indica, y que se refiere a cómo es el comportamiento de nuestros escolares cuando llevan a cabo una tarea motriz compleja.

Una de las definiciones más antiguas del constructo competencia fue la emitida por White en 1959 y que hacía referencia a la "*capacidad de un organismo para interactuar con su medio de manera eficaz*", resaltando que en los seres humanos se manifiesta una constante incitación para ser competentes en su medio.

Si lo relacionamos con el ámbito motor, las sesiones de educación física suponen una constante interacción con un medio en el que debe moverse de manera eficaz y eficiente, para conseguir objetivos que cambian constantemente.

Consideramos con Keogh (1981) que el desarrollo de la competencia motriz es un proceso dinámico y complejo caracterizado por una progresión de cambio en el control de uno mismo y de sus acciones con otros o con los objetos del medio.

De ahí que el concepto de competencia motriz haga referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de educación física como en su vida cotidiana.

Esta competencia motriz manifiesta un transcurso evolutivo y numerosos autores la han relacionado con un tipo de *inteligencia sobre las acciones* (Connolly y Bruner, 1973), *inteligencia operativa* que supone *Conocer: conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuando y con quién actuar*, en función de las condiciones cambiantes del medio.

Esta misma noción conecta con lo expresado por Gardner (1986) cuando se refiere a la existencia de un entramado de múltiples inteligencias entre las que destaca la inteligencia corporal.

Ser competente en un ámbito supone poseer un repertorio de respuestas pertinentes para situaciones que en una elevada frecuencia son nuevas, poseen, en definitiva un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que le permiten una práctica autónoma (Delegneies, 1992; Oleron, 1981).

En palabras de French y Thomas (1987), los sujetos competentes:

"Poseen una red semántica de conocimiento declarativo y un sistema de conocimiento procedimental, que les permite formarse, con más facilidad que los menos competentes, planes abstractos de solución de problemas, incluso a unque puedan presentar dificultades para describir detalladamente el conocimiento procedimental empleado para solucionar dicho problema" (pág. 265)

Los escolares aprenden a ser competentes porque aprenden a interpretar mejor las situaciones que reclaman una actuación eficaz y porque desarrollan los recursos

necesarios para responder de forma ajustada a las demandas de la situación, esto va a suponer el desarrollo de un sentimiento de capacidad para actuar, de sentirse confiados de poder salir airoso de las situaciones-problema planteadas y manifestar la alegría de ser causa de transformaciones en su medio (Harter, 1980).

Esto significa que la noción de competencia motriz conlleva una dimensión motivacional y afectiva que no debe ser olvidada y que es mediadora de la actuación infantil, ya que influirá de manera notable en la elección de las tareas, la persistencia al practicar y el rendimiento en las mismas (Griffith y Keogh, 1982; Ruiz, 1994d y e).

Por tanto, si conoce más y mejor, cabría preguntarse: *¿qué tipo de conocimientos hacen que un alumno sea más competente que otro, y cómo puede traducirse en consideraciones de carácter práctico para que los profesores y profesoras puedan promocionarlo?*

Los especialistas en aprendizaje motor consideran que el conocimiento adquirido es un elemento fundamental de la competencia motriz, que capacita al sujeto para aprender más (Shea y Zimny, 1988), lo cual no está lejos de la noción de recursividad de Bruner (1975) o de aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Esta noción de conocimiento, lejos de ser un concepto unitario, es desglosada en diferentes tipos y modalidades (Allard, 1982; Newell y Barclay, 1982; Wall et al. 1985; Wall, 1986; Glencross, 1992 o Ruiz, 1993b), siendo un asunto de gran interés para los pedagogos de la actividad física en medio escolar, como lo destacan autores como Arnold (1991) y su noción de *Conocimiento práctico débil y fuerte* o Ross (1989; 1991) y su noción de *Conocimiento de las Acciones Físicas*.

Este asunto será objeto del siguiente capítulo.

Colección
La Educación Física en... Reforma

FUNDAMENTOS

Navarro Adelantado, Vicente (1993), "Aprender a jugar y aprender jugando", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, vol. II, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 661-701.

DE
EDUCACIÓN FÍSICA

PARA

ENSEÑANZA PRIMARIA

INDE

VOL. II



Aprender a jugar y aprender jugando

Vicente Navarro Adelantac

Navarro. Adelantado, Vicente (1993), "Aprender a jugar y aprender jugando", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, Vol. II, Barcelona, INDE, pp. 661-701.

EXPOSICIÓN DE LAS IDEAS BÁSICAS

1. INTRODUCCIÓN
2. EL JUEGO Y LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE
3. EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE-DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR
4. EL JUEGO Y EL DESARROLLO COGNOSCITIVO
5. JUEGO Y DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS

1. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS: JUEGO Y METODOLOGÍA
2. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: MODELOS DE JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE LA CONDICIÓN FÍSICA, PARA EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES Y PARA LA ESTIMULACIÓN SENSORIO-MOTRIZ

ENRIQUE
AGUILAR
ZERMENO

OBJETIVOS PARA EL LECTOR

- Reconocer el juego como un vehículo de aprendizaje.
- Distinguir los factores condicionantes de los planteamientos metodológicos del juego.
- Reconocer las funciones del profesor/animador de juegos y los modelos lúdicos susceptibles de aprendizaje.

Exposición de las ideas básicas

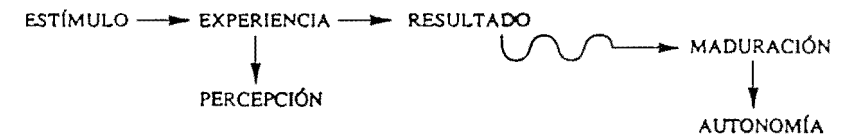
1. INTRODUCCIÓN

El juego constituye un excelente medio para los planteamientos didácticos. Es tal la evidencia de este hecho que todas las pedagogías, pasadas y actuales, de contenidos marxistas, conductistas, constructivistas, psicoanalistas, ecologistas... han utilizado el juego como vehículo para alcanzar logros en la escuela. Pero, ¿qué es lo que encierra el juego que permite obtener resultados tan dispares? Nos hallamos, sin duda, ante un medio de gran envergadura, puesto que permite, por sí mismo, una formación integral.

Juego y educación integral son dos componentes asociados. Mediante el juego se facilitan los aspectos de carácter, las habilidades sociales, los dominios motores y el desarrollo de las cualidades físicas. Solamente será el matiz metodológico el que decante el planteamiento hacia uno, o más de uno, de estos campos de la formación del individuo.

2. EL JUEGO Y LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE

Todas las especies han evolucionado gracias a complejos mecanismos, perfeccionados de generación en generación para adaptarse y subsistir, y el juego ha sido uno de estos complicados engranajes para unir la realidad con la irrealidad. La simulación que supone el juego ha servido como entrenamiento y ejercitación para experimentar y, en consecuencia, aprender y fomentar el desarrollo. Éstas son, en definitiva, las claves del aprendizaje:





¿Jugamos para desarrollarnos o nos desarrollamos cuando jugamos?

El estímulo constituye el paso previo para todo aprendizaje. El juego entraña una amalgama variadísima de estímulos que acelera el proceso de aprendizaje, ya que el individuo se somete, por voluntad propia, a toda aquella actividad que le resulta placentera. La repetición constante que acompaña al juego senso-motor sirve de estimulación a los receptores, o lo que es lo mismo, nos bombardea con informaciones de nuestro cuerpo y del exterior.

Por otra parte, el acto motor en el juego comprende un conjunto de procesos de la inteligencia (asociaciones, análisis, discriminaciones, transferencias, anticipaciones...), que dejan un sustrato de experiencias motrices. La percepción es la base de todo aprendizaje; según Wallon, "estímulo, percepción y adecuación de la respuesta motriz constituyen el primer escalón de la experiencia, y en este orden quedan memorizados". Antonelli y Salvini [1978] destacan que la experiencia determina mecanismos perceptivos importantes, y entre ellos mencionan la "anticipación de la experiencia", que, para estos autores, consiste en reconocer indicios someros ya experimentados, cuando el sujeto prepara la respuesta motriz adelantándose a la percepción.

Como vemos, la experimentación posee una enorme trascendencia en el acto motor. Ante situaciones nuevas y un reducido bagaje de experiencias motrices, solamente se pueden esperar respuestas motrices pobres. De ahí que el hombre, al igual que otras especies, haya necesitado de una actividad sostenida, con la que poder ejercitar todos sus órganos y sistemas. Dicha actividad no es sino el juego motor, ya

que le permite, al margen del trabajo, ensayar una y otra vez habilidades útiles para el desarrollo, el aprendizaje y la adaptación.

A continuación, y siguiendo nuestro análisis previo al conjunto del aprendizaje, también podemos distinguir el valor del resultado del acto motor, puesto que la principal facultad del aprendizaje estriba en su capacidad de retroalimentación. Ésta es la explicación de la adaptación, la readaptación. Los juegos son doblemente valiosos, ya no sólo porque entrañen experiencias diversificadas, sino también porque en su propio diseño incluyen la incertidumbre, que conduce a una adaptación emocional, social y motriz.

Por último, la autonomía supone el final de todos los caminos a los que conduce el aprendizaje. Mediante el juego se pueden alcanzar grados de autonomía muy importantes, pues con él se educan la persistencia, el autocontrol, la benevolencia, los valores estéticos, la autoconfianza, la participación, la solidaridad, la cooperación, la integración, la independencia, los dominios motores, las capacidades físicas... Fácilmente se entiende que manejamos una actividad, el juego, con un amplísimo espectro de posibilidades didácticas.

3. EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE-DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR

Son muchos los investigadores que han definido etapas para el desarrollo de la inteligencia, la maduración de aspectos psicocinéticos, el desarrollo fisiológico, el desarrollo afectivo y de relación, las fases de la iniciación deportiva, lo cual, como es lógico, resulta de difícil manejo, de forma conjunta, en la Educación Física. Por esta razón, consideramos adecuada la clasificación de Fernández Calero y Navarro [1989], ya que define con claridad y con utilidad directa, respecto al currículo, las distintas etapas o fases que se contienen en los ámbitos de la Educación Física escolar. Son las que presentamos a continuación:

Aptitud física	Aptitud motriz
Acondicionar	Experimentar
Mejorar	Automatizar
Especializar	Perfeccionar

3.1. La experimentación y el acondicionamiento

La continua ejercitación que comporta el juego, como mencionábamos en el apartado referido a los principios del aprendizaje, constituye el motor que nos proporciona el acceso al conocimiento de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, así como a la configuración de nuestros órganos y sistemas de forma cohesionada. Estas dos fases, experimentación y acondicionamiento, son paralelas y justifican que el niño dedique la mayor parte de su tiempo al juego. En este estadio, el niño recibe muchas informaciones gracias al juego, a las que apenas habría tenido acceso por medio de actividades necesarias u obligatorias.

La Didáctica tiene en el juego su principal arma, ya que la experimentación y el acondicionamiento, mediante una enseñanza de búsqueda por problemas y con juegos, constituyen el más perfecto diseño de actividades.

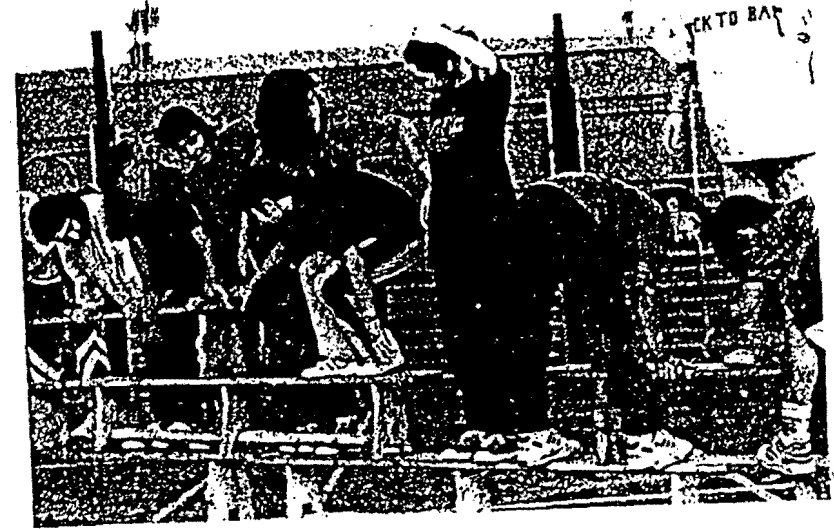
Algunos docentes se muestran preocupados por la intensidad de esfuerzo que los juegos pudieran requerir. Por ejemplo, imaginemos determinado juego de persecución, ¿cumpliría dicho juego objetivos de acondicionamiento? La respuesta es afirmativa, puesto que el comportamiento de los niños en los juegos es autorregulador. No obstante, el profesor ha de repasar los juegos de una sesión con el objeto de posponer aquellos juegos que precisen de los mayores niveles de esfuerzo, o bien rediseñar algún elemento de la estructura del juego para conseguir una mayor dosificación y espacios de recuperación.

3.2. La automatización y la mejora

La ejecución de sucesivas repeticiones de esfuerzos semejantes, de forma aunada (no especializada), y la maduración de determinadas habilidades conducen a la mejora o la construcción de las cualidades físicas con tendencia a la diferenciación, y, a la par, a la automatización motriz.

Muchos juegos contienen situaciones motrices que se repiten con frecuencia, a veces incansablemente, debido a la actividad exploratoria, al papel de ficción que desempeña el jugador, a los intereses estratégicos, o a las exigencias físicas. Por lo tanto, el juego sirve también como mantenimiento y mejora de las cualidades físicas, y como maduración y consolidación de respuestas motrices automatizadas.

Desde un punto de vista didáctico, es interesante y necesario que los juegos sean repetidos en sucesivas sesiones, por las razones antes aducidas, sin olvidar, como más tarde veremos, el desarrollo del pensamiento estratégico. Una de las distinciones del ámbito motor respecto al del conocimiento es que, mientras que en éste último la comprensión del problema o situación comporta, desde los primeros momentos, res-



El juego nos permite favorecer la automatización de adquisiciones anteriores.

puestas acertadas, en el campo motor el tiempo de obtención de respuestas satisfactorias es más prolongado, a causa del proceso de maduración nerviosa.

Las fases de mejora y automatización son susceptibles de una enseñanza más directiva, ya que sería la forma más rápida de obtención de resultados; pero el planteamiento didáctico se complica desde el momento en que existen otros elementos que intervienen en el aprendizaje, como son lo interactivo y lo estratégico. La interacción, por ser un condicionante metodológico, y el aprendizaje estratégico, por ser el contexto en el que se desarrolla la motricidad, y a la cual, como docentes, hemos de atender.

3.3. El perfeccionamiento y la especialización

La fase de especialización queda fuera de los programas destinados a los niños que se encuentran en proceso de desarrollo, pero tiene su sitio al final de la enseñanza obligatoria y, por supuesto, en la post-obligatoria; el indicador es, pues, la finalización del desarrollo corporal. Por otra parte, y dada la realidad actual de la escuela, hemo

de pensar que la consecución de objetivos relativos a esta fase se escapa de toda acción didáctica.

La utilización del juego para completar esta fase resulta del todo imposible, puesto que tendríamos que remitirnos a exigencias de rendimiento deportivo, algo que se aleja de la propia naturaleza del juego.

Por el contrario, la fase de perfeccionamiento es didácticamente factible, porque el fenómeno de maduración nerviosa así lo permite.

No es necesario pensar que esta fase obedezca a un nivel elevado de complejidad motriz ya que existe un perfeccionamiento de las habilidades básicas, seguido de otras habilidades específicas y sus combinaciones. Por lo tanto, y tal como apuntan Fernández Calero y Navarro, aparece un carácter polivalente, pues la fase define una etapa, pero también un comportamiento motor.

Con el juego podemos —es obvio— alcanzar nuevos objetivos sobre habilidades más complejas, pero el repaso, la adquisición de técnicas y la muestra de anticipación en las habilidades ya configuradas siempre permitirán a los jugadores una mayor maduración de su motricidad.

4. EL JUEGO Y EL DESARROLLO COGNOSCITIVO

4.1. Juego y construcción del conocimiento

Mediante el juego se ha de canalizar la didáctica hacia una formación integral del individuo. Por esta razón, la Educación Física resultaría muy pobre si no integrara en sus programas el resto de los ámbitos que conforman el núcleo del aprendizaje. Es decir, no hay educación sin atender a todas las facetas del individuo, tanto las propias del Área, las aptitudes físicas y motriz, como las colaboradoras, como son los ámbitos del conocimiento y afectivo-social.

De los estudios de Piaget podemos extraer la conclusión de que la formación del pensamiento sigue un proceso evolutivo, a base de estadios, que muestra distintos comportamientos de juego. Y también podemos inferir que la dedicación a un tipo de juego o a otro guarda una estrecha dependencia con el nivel de desarrollo del pensamiento, porque es éste el que, junto con las propias circunstancias adaptativas, condiciona el comportamiento lúdico. Por consiguiente, el niño desarrollará su pensamiento utilizando el juego como vehículo de "entrenamiento" de la mente. Recordemos que el desarrollo del pensamiento constituía una serie de estadios vinculados a

tres fases: la de la inteligencia sensomotriz (juego sensomotor), que comprende desde el nacimiento hasta los dos años; la de la inteligencia preoperatoria —entre los dos y los cuatro años— y prelógica —desde los cuatro hasta ocho años— (juego simbólico, juego de fantasía); y la de inteligencia operativa concreta —entre los ocho y los doce años— y operativa formal —entre los once y los catorce años— (juego de reglas).

El juego puede educar muy variadas operaciones del pensamiento: la creatividad, la reversibilidad, las capacidades de asociar, transferir y discriminar, el análisis y la síntesis, la abstracción... En un primer momento es el método global el que impregna todo aprendizaje. Decroly [1914], el padre del método "analítico-sintético" o global, vio en el juego una pedagogía ideal basada en la iniciativa, la libertad y la motivación, y por eso destacó el "juego educativo" como una forma de iniciación a la actividad intelectual y motriz. Decroly entiende que las manipulaciones efectuadas con el material didáctico permiten al niño poner en juego los grandes esquemas del pensamiento, que podrá transferir más tarde a lo simbólico. A este mismo autor se le reconoce la introducción, mediante juegos de relaciones espaciales, de las ideas pedagógicas relativas al esquema corporal, la lateralización, la orientación, las situaciones recíprocas y el análisis temporal.

Muchos investigadores (Piaget, Freud, Caillois, Elkonin...) coinciden en el carácter ficticio, de fantasía, de ilusión que poseen los juegos, producto de la libertad de acción de las ideas. Esta ficción se genera por medio de un proceso inteligente, denominado creatividad y que desempeña también un papel muy importante en los juegos de reglas.

Para analizar el fenómeno de la creatividad en el juego, hemos de distinguir entre realidad cognoscitiva, pensamiento divergente y expresión.

— Realidad cognoscitiva

El juego es un vehículo de conocimiento de la realidad, tanto del propio cuerpo (juego sensomotor) como externo al mismo. Los juegos estimulan las actividades intelectivas, contenidos ideativos y las operaciones formales.

Los mejores indicadores de la creatividad son la fluidez, la originalidad y la flexibilidad. Las preguntas que por consiguiente debemos formularnos para comprobar si un juego puede fomentar la creatividad, son las siguientes: ¿se trata de un juego que contiene situaciones constantes y numerosas?, ¿plantea situaciones novedosas?, ¿permite variar situaciones? En el juego de fantasía, se estimula la creatividad mediante la imaginación. Este estadio de juego construye progresivamente el puente entre la irrealidad y la realidad por medio de simulaciones, sobre todo con papeles del otro, o de los otros, que conducen a comprender las cosas desde un punto de vista externo.

- Pensamiento divergente

El planteamiento de situaciones de juego no dirigidas son ya, de por sí, divergentes. Es decir, las futuras acciones no se conducen hacia modelos determinados. En el juego, la situación ideal de desarrollo de la creatividad consistiría en plantear actividades con problemas concretos y en las que los jugadores puedan adoptar soluciones de tanteo, aunque siempre teniendo en cuenta que, en un primer momento, todas las respuestas serían válidas y que en juegos posteriores, cuya presentación entrañe un aprendizaje, las respuestas deberán ser reconducidas sin alterar el proceso de juego.

La riqueza motriz del juego permite alcanzar muchos objetivos sin incidir directamente sobre el mismo. Bastará con seleccionar cuidadosamente las reglas del juego para conducir a éste dentro de su propia naturaleza.

- Expresión

La expresión supone otro de los caminos asociados a la creatividad que puede, en forma de juego simbólico, estimular el desarrollo intelectual, por medio de la imitación, libre o sugerida; de la representación de papeles con los que vivir otras situaciones; y del juguete, creado por el jugador o ya confeccionado. La fantasía y el símbolo siempre entrañan búsqueda.

4.2. Juego y pensamiento estratégico

Existen opiniones encontradas acerca de la legitimidad de utilizar el juego con objetivos de iniciación deportiva, pues se argumenta que en determinadas etapas (entre los siete y los diez años), los niños deben disfrutar el juego como algo recreativo o integral, sin imposiciones, sin alteraciones del proceso, según sus intereses y no los de un programa que le es ajeno... Estos argumentos, si bien son lo suficientemente sólidos desde un punto de vista teórico, se tambalean un tanto al enfrentarnos con la práctica: es evidente que un juego motor de capturas, por ejemplo, puede ser el mismo, tanto para "entretener" y "divertir", como para "aprender" los principios del deporte (orientaciones, cruces, agrupaciones, dispersiones, permutas, ayudas, etc). Por lo tanto, por lo que a la motricidad se refiere, no podemos evitar que se alcancen -al tiempo que los niños juegan libremente- determinados objetivos, a pesar de que éstos no se persigan. ¿Qué sentido tiene, para un profesor, dejar pasar una actividad que, sin variar su proceso, le permite controlar el currículo oculto? Lo cierto es que el planteamiento del juego como recreación define preferentemente un estilo de profesor,

un talante pedagógico, mientras que el planteamiento del juego didáctico es, ante todo, pragmático.

Por supuesto, hemos de entender que un programa exclusivamente elaborado por y para la iniciación deportiva supone un error pedagógico, si es presentado en las edades antes mencionadas. El programa debe atender a la formación integral, por encima de cualquier otro planteamiento exclusivo.

Por otra parte, el pensamiento estratégico constituye una parcela algo olvidada: en los programas escolares destinados a las edades comprendidas entre los ocho y los diez años, aun siendo una realidad derivada del juego. Hemos de reivindicar este apartado de la inteligencia, ya que nos permite proporcionar respuestas motrices de calidad ante situaciones y problemas, y que permite también crear a partir de ellos. Resulta contradictorio incorporar el juego educativo -como propugnó la vanguardia de la moderna pedagogía- y, en cambio, rechazar un vehículo ideal para la continuación de los mismos procesos del pensamiento en niveles superiores.

F. Mahlo [1969], un teórico incomprendido fuera de los círculos de la Educación Física, estableció tres fases para analizar la acción táctica en el juego: en primer lugar, la percepción y el análisis de la situación; en segundo lugar, la solución mental del problema; y, por último, la solución motriz del problema. Una de las conclusiones a las que llegó este autor es que el pensamiento táctico depende de los conocimientos previos de esta índole. Como vemos, es del todo inútil desaprovechar el enorme bagaje de juegos que en la actualidad se lleva a cabo en los centros escolares.



El juego posee un componente innegable de estrategia. Es un error pedagógico desaprovecharlo.

5. JUEGO Y DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

5.1. Juego y desarrollo afectivo

Entre los seis y los siete años existe una remota organización de grupo, ya que no encontramos una conciencia de juego, salvo el interés por la diversión personal. Por esto, esta etapa resulta muy interesante para la aplicación de juegos de atención y de ficción y más aún cuando el adulto es todavía un personaje relevante en su institución de juego.

Durante el período del juego simbólico, el juego sirve como expresión de los miedos y las preocupaciones, y como medio para resolver posibles conflictos personales. Gracias a esta actividad ficticia el niño desarrolla sus sentimientos y emociones, por eso la dramatización de situaciones es, potencialmente, una terapia común para todos los participantes. Y por eso es por lo que, entre otras razones de orden, se considera que existe una presencia de reglas en la estructura del juego simbólico.

Otro factor de aprendizaje que tiene un marcado carácter simbólico es el juego de imitación; en primer término, nos interesará una imitación por medio de espejos, para conocer el propio cuerpo y reproducir las emociones expresadas. Pero también una imitación de los y por los objetos, y es ésta la función evidente del juguete durante este período de simbolismo, que tiene su etapa más acusada entre los cuatro y los seis años. Las reproducciones complejas de movimientos y expresiones de sentimientos constituye un paso posterior de la imitación; es el período comprendido entre los siete y los ocho años, durante el cual los niños juegan a crear en grupo (nubes, olas, marcha de los marinos...). Como vemos, el juego de imitación supone un vehículo de desarrollo de la afectividad.

Prosiguiendo con la evolución de la afectividad, podemos apreciar cómo, a los nueve años, coincidiendo con el acceso a la realidad de las cosas, el niño es capaz de apreciar valores en el juego. En un primer momento, son valores aislados que comienza a comprender y distinguir como necesarios para el juego. El principal punto de interés reside, sin duda, en la regla, ya que ésta será el mecanismo de distinción de los hechos acaecidos en el juego. Como sabemos, se sitúa entre los diez u once años la etapa de conciencia de la regla, por lo que la construcción de valores de regla en el juego constituye un proceso que culminará en el discernimiento del conjunto de valores que encierran las normas de juego.

Queda claro, una vez más, que el sometimiento a la regla no constituye la posesión de un valor formado respecto a ésta, sino que supone un paso previo en la evolución, pues la sociabilidad no incluye, desde su aparición, la aceptación de los valores de las reglas.

Por otra parte, las emociones desatadas durante el juego tienen en él un medio muy receptivo. El juego conduce y reconduce las emociones. Cuando el juego incita a jugar, muestra los sentimientos inmediatos (la alegría, por ejemplo), pero el desarrollo del juego también es capaz de reconducir la emoción hacia el autocontrol, hacia el reconocimiento de algo, hacia la complacencia... Todos estos rasgos afectivos encuentran en el juego un impulso sin parangón para la formación del individuo.



Los conceptos de autosuperación, agonismo, satisfacción, etc., están presentes en los juegos, y constituyen importantes elementos de desarrollo de la personalidad.

5.2. Juego y desarrollo social

El juego es un medio de conocimiento y de adaptación a la realidad y al entorno social. Pero el grupo no es empleado por el niño siempre con unos mismos intereses. El juego en grupo interesa al niño de seis años para extraer de él unos beneficios (curiosidad, resultados gratificantes, intercambio de cosas, experimentación de situaciones...). Entre los siete y los ocho años, existe cooperación en el juego, pero se trata de una sociabilidad sin conciencia de la interacción, sin valores de grupo. Podemos afirmar que entre los nueve y los diez años aparece la etapa de mayor intensidad de aprendizaje social, ya que es entonces cuando se ha de "encajar" la realidad y adaptarse a las exigencias de la vida de grupo. Inmediatamente después, a los once años, el desarrollo del pensamiento y el proceso de aprendizaje conducen al niño a interactuar con calidad para la dinámica del grupo. Por esta razón, los juegos son exclusivamente de reglas, y en ellos se aprecian verdaderos códigos de actuación.

Podemos concretar la evolución del proceso social con la taxonomía del ámbito social enunciada por Fernández Calero y Navarro [1989], que puede resultar útil, en este caso, para comprobar la evolución de los grupos de juego:

- *Ámbito de la actitud social:*

- Participación.
 - Asumir.
 - Participar.
- Actuación.
 - Actuar (instrumental, equilibrada).
 - Aportar (individual, colectiva).
- Admisión.
 - Asumir (acepta el grupo y participa de él).
- Integración.
 - Colaborar (aporta valores y coopera).
 - Integrarse (favorece y modifica la dinámica).
- Autonomía.
 - Independencia (construye dinámicas y posee independencia).

Planteamientos didácticos

1. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS: JUEGO Y METODOLOGÍA

Parece un contrasentido hablar de juego y método cuando el juego es, en sí mismo, todo un método. El problema radica en que el juego educativo se halla condicionado por los programas que persiguen, a su vez, aprendizaje. ¿Cómo podemos cumplir los presupuestos pedagógicos sin abandonar la naturaleza del juego?

Para responder a esta pregunta, hemos de comprender que no es posible una respuesta taxativa, porque toda la enseñanza está mediatizada por un sinnúmero de factores, como el tiempo limitado para llevar a cabo los procesos, el estado de ánimo de los alumnos, la vida del grupo, la experiencia del profesor, el material didáctico, etc. Por lo tanto, la única forma de respuesta posible se encuentra en el estudio del método y sus condicionantes más directos.

En este punto, podemos distinguir cuatro apartados, que a continuación son estudiados: el individuo que aprende, la naturaleza de aquello con que se aprende, el planteamiento metodológico y didáctico y el papel del profesor de juegos.

1.1. El individuo que aprende

En este apartado debemos tener en cuenta:

- El grado de maduración y desarrollo del alumno.
- El grado de experiencias motrices que posee el alumno.
- El grado de motivación del alumno.

Y según ello, los juegos han de ser seleccionados en relación con la edad (es éste el mejor indicador) y con los intereses, que en muchas ocasiones, al ser impuestos por la cultura, no corresponden a los propios de la edad del alumno (así sucede con la introducción temprana de los deportes).

1.2. La naturaleza de aquello con que se aprende

La naturaleza del juego entraña libertad, espontaneidad, placer..., pero sabemos que estas características no siempre están presentes en las actividades; por ejemplo, en la clase de Educación Física, que está sujeta a un horario determinado, no es posible dejar de jugar durante el desarrollo de la sesión, aunque es un hecho que un juego pueda no ser del agrado de alguno o algunos alumnos. No obstante, lo cierto es que no existe ni una sola actividad normalizada en nuestra sociedad que, estando condicionada por el sistema al que pertenezca (en este caso la enseñanza reglada), sea totalmente libre. Por eso consideramos que en esos casos el niño no sufre una agresión mayor que la que le suponga guardar cola para entrar al cine, tener que irse a dormir porque es tarde, decir buenos días a todo el mundo por la mañana, o no intervenir en un juego de calle porque los demás se lo impidan. El juego es un eslabón más de la cadena; es un elemento más del proceso de adaptación.

Por consiguiente aceptamos como juego, en toda su extensión, el juego educativo, siempre que sea presentado con un método adecuado.

1.3. El planteamiento metodológico y didáctico

a. El planteamiento metodológico

El juego, por su naturaleza, necesita ir acompañado de una metodología no directiva de modo que el alumno pueda tantear y proporcionar las respuestas que crea oportunas. Y, en efecto, así hemos de atender la forma de presentación de la actividad y la *estrategia de enseñanza*, dos aspectos fundamentales de la metodología.

La forma de presentación de la actividad, o también *estrategia en la práctica*, se refiere a si la tarea será presentada de manera global, analítica o mixta. No obstante, en los juegos, no hay lugar a las estrategias analíticas, puesto que rompen la fluidez y sentido lógico del juego, ni tampoco para ningún modelo mixto. Por el contrario, y sobre todo para los niños de menor edad, la estrategia global supone el método más acertado ya que permite la creatividad y presenta la actividad de una forma abierta. En este caso, el jugador no encontrará ningún obstáculo en la natural evolución del juego.

Respecto a las técnicas de enseñanza más acordes con la naturaleza del juego, citaremos la denominada *enseñanza mediante la búsqueda*, y, dentro de ella, el estilo de *resolución de problemas*. Los problemas planteados por el juego constituyen un continuo ejercicio de indagación y adaptación para todos los participantes.

El estilo de *descubrimiento guiado* no parece estar inscrito con claridad en la naturaleza del juego, ya que la introducción de cambios normalizados en la dinámica de la actividad desnaturaliza la fluidez del juego. Por eso se hace necesaria una llamada de atención a los profesionales propensos a introducir, durante el juego, reconducciones o correcciones que entorpecen la correcta fluidez de las acciones.

De las *estrategias de enseñanza* (Fernández Calero y Navarro [1989]), destacaremos que cualquiera de ellas es susceptible de llevarse a cabo mediante juegos. De un lado, la estrategia *instructiva* puede ser aplicada por medio de repeticiones de un mismo juego, de modo que produzca en los participantes un control básico que les permita acceder a interactuar por medio de la tarea que se domina; por otro lado, la estrategia *participativa* es claramente aplicable con juegos, debido a que éstos inducen e invitan a jugar, y también a la interacción; y, por último, la estrategia *emancipativa*, cuya aplicación por medio de juegos resulta del todo evidente, ya que el jugador se forma de un modo independiente y natural, adaptándose gradualmente y participando activamente en la dinámica del grupo, y, además, el juego le permite un amplio abanico de respuestas motrices elegidas independientemente por los jugadores. En consecuencia, es posible llevar a cabo, por medio de juegos, la secuencia cíclica de aplicación de las estrategias de enseñanza, instructiva-participativa-emancipativa, con la que ordenar los estilos de enseñanza.

b. El planteamiento didáctico

En este apartado atenderemos al modo en que concretar el juego en el programa y, fundamentalmente, a la selección de juegos, a la utilización de éstos durante la sesión de Educación Física y a la evaluación.

Los juegos pueden ser seleccionados desde dos puntos de vista: en relación con los objetivos y en relación con la etapa evolutiva.

Cuando se plantee una pedagogía por objetivos se deberá buscar qué juego, o juegos, son los que potencialmente acometen más enérgicamente el objetivo. Por ejemplo, si hubiéramos definido el objetivo de "alcanzar actitudes de cooperación en el grupo", qué duda cabe que emplearíamos juegos cooperativos. Si nos propusiéramos un objetivo relacionado con la representación de papeles o la imitación, dispondríamos del juego de fantasía o dramatización como principal medio.

Los juegos también pueden ser seleccionados por su adecuación a los intereses y al desarrollo de una edad determinada. Así, sabemos que los juegos de *proeza* corresponden al período comprendido entre los cinco o seis años hasta los diez; los juegos de fantasía son clásicos entre los cuatro y los ocho años; los de competición, a partir de los siete u ocho años; los de reglas codificadas, desde los diez u once años; los juegos de construcción desde el primer año de vida hasta la senectud, etcétera.

Durante la sesión de Educación Física el juego responde a una verdadera técnica, porque se ha de tener en cuenta qué tipo de juegos tienen cabida, y también qué factores son los que regulan la presentación de éstos.

Cuando queramos llevar a la práctica una sesión con juegos de fantasía o dramatización, hemos de tener bien presente que es conveniente desarrollar un único juego —a lo sumo dos—, porque este tipo de juegos no posee nunca un límite de tiempo, y también porque la fantasía necesita una considerable puesta en escena (lo que comporta un notable esfuerzo para el profesor). Por eso procuraremos disponer de la máxima ambientación (sala de expresión, música, decoración...) para la historia que se presentará a los alumnos y que ellos construirán. Recordemos que el diseño del plan de este tipo de juegos comprende la trama, los personajes, el lugar, la situación motriz, la posible duración y los resultados probables.

Para las edades inferiores a los ocho años el juego de fantasía o dramatización puede cumplir objetivos relacionados con la expresión corporal; su principal distinción didáctica, respecto a la etapa habitual de simbolización, consiste en que puede admitir varios juegos de expresión reducidos, pues existe una mayor conciencia de la actividad.

Acercas de los juegos de reglas, hemos de destacar en primer lugar los tipos de juegos empleados durante la sesión. Así, existe un tipo de juego denominado de *animación*, que tiene por objeto introducir y motivar a los participantes. El juego de animación es breve y no concluye; su estructura es sencilla, y con él se pretende alcanzar una actividad energizante. Este modelo, que es aplicado durante la primera parte de la sesión, puede admitir diversos juegos encadenados, sin apenas interrupciones.

En la segunda parte de la sesión, que como sabemos es la principal, reuniremos el núcleo de juegos por medio de los cuales conseguiremos algún objetivo ya establecido. Pero los juegos de esta parte de la sesión no pueden ser aplicados indiscriminadamente; son el índice de motivación y la estructura del juego los criterios para establecer la estructura de juegos en la sesión.

Imaginemos que hemos seleccionado —al margen de los juegos de animación— tres juegos cada cual con su grado de diversión y, a su vez, con su correspondiente nivel de participación para los jugadores, de complejidad de espacios, de precisión en las habilidades, etc. Constituiría un grave error didáctico situar en primer lugar el juego más divertido de cuantos habíamos seleccionado, del mismo modo que lo sería comenzar con los juegos de estructura más compleja. Otro tanto ocurre con la utilización de las variantes de los juegos; éstas han de obedecer también a un índice de motivación-diversión y a un índice de complejidad en su estructura.

Veamos un gráfico de estos índices:

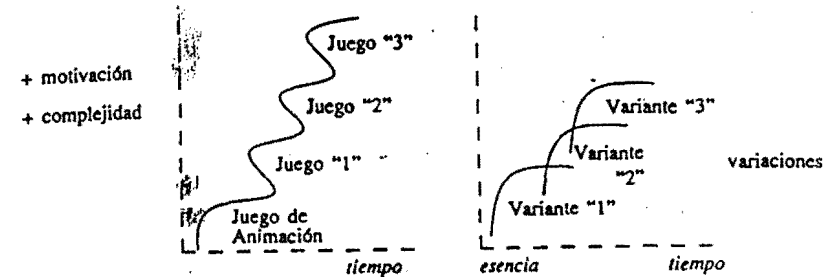


Gráfico 1: Índices de motivación-diversión y complejidad.

Cuando se programe la realización de varios juegos seguidos, convendrá prestar atención al control del esfuerzo. Sabemos que la naturaleza de un juego de capturas, por ejemplo, provoca que los alumnos jueguen con una cierta intensidad, ¿cómo resolver, pues, el problema del acúmulo de esfuerzo que supondrán varios juegos de persecuciones? Son posibles dos soluciones, una de ellas, la más pobre, consistiría en introducir pausas entre juego y juego; la otra, la más acertada técnicamente, en diseñar los juegos con papeles de espera y de eliminación pasajera.

En otro orden de cosas, el juego ha sido visto preferentemente como una diversión y no tanto como un medio integral didáctico mediante el cual evaluar, tal vez por la dificultad que entraña una actividad compleja, en la que están presentes, a la vez, habilidades motrices, capacidades físicas y habilidades afectivo-sociales. Como quiera que, como es obvio, el proceso del juego nunca podrá ser detenido para medir o cuantificar algo, resulta imprescindible el dominio de técnicas de observación cualitativa con las que llevar a cabo una evaluación adecuada. Este modelo de evaluación es importante por dos razones; la primera, por constituir un suministro de información sobre los alumnos; la segunda, porque nos permite completar una evaluación formativa, o lo que es lo mismo, informar al alumno de cómo marcha su proceso.

1.4. El papel del profesor de juegos

El papel fundamental que ha de desempeñar un profesor de juegos ha de ser el de animador. Este concepto comprende un conjunto de valores personales, de método adecuado y de pedagogía de situaciones.

Los principales errores del llamado "juego educativo" han consistido en el "dirigismo" del juego, en un afán de transmitir conocimientos para resolver convenientemente los problemas de juego, en un constante intento de completar aprendiza-



El niño aprende a intervenir sobre la regla desde el momento en que adquiere una conciencia de la regla; es decir, no sólo concibe la regla como una práctica, sino como algo que es susceptible de utilización. La conciencia de la regla es claramente conciencia social.

jes o en una insuficiente asignación de tiempo para el desarrollo del juego y de las dinámicas a las que diera lugar.

El concepto de profesor-animador de juegos es teóricamente imposible, puesto que define dos perspectivas opuestas: aprendizaje y recreación. No cabe más que profundizar en el método, encontrar un desarrollo de la técnica más adecuada y hacer descansar, una vez más, un gran peso de nuestros planteamientos sobre el arte. Este

aspecto de la enseñanza no se aprende en ninguna escuela ni facultad; es un valor personal que emana del talante o estilo propio del profesor.

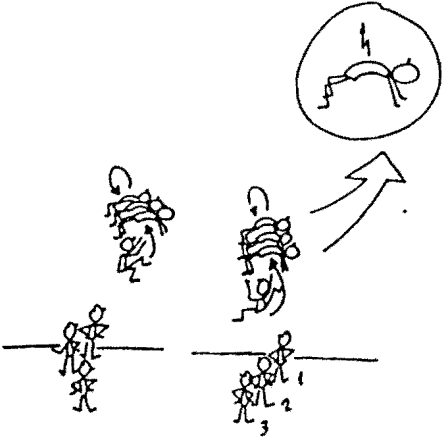

Durante mucho tiempo, la pedagogía ha insistido en el aspecto técnico de la enseñanza, muy influida por controlar todos y cada uno de los apartados de los programas, pero ha olvidado que la interacción profesor-alumno(s), la motivación espontánea (dentro y fuera de clase), la intuición, el saber estar como participante, etc. constituyen herramientas poderosas, y tan valiosas para el proceso y sus resultados como lo puedan ser las técnicas.

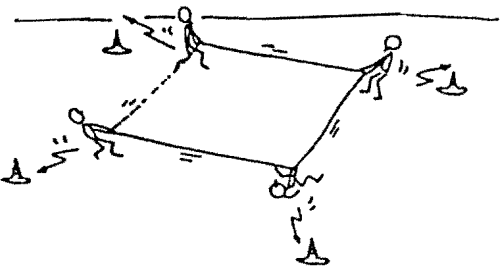
El profesor-animador de juegos debe dominar la técnica del diseño de todo tipo de juegos. Esta habilidad le proporcionará un mayor repertorio de recursos y le permitirá centrar su labor en la calidad humana de sus intervenciones. Éste es un aspecto más del dominio del método que, aunque parezca natural, no siempre lo es.

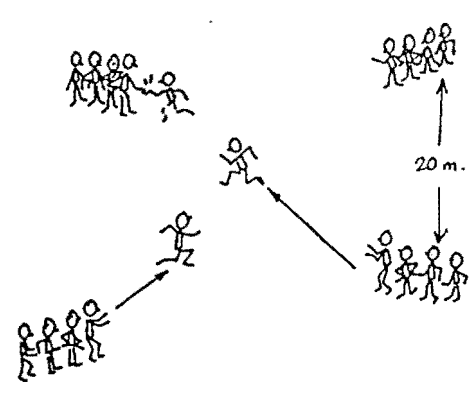
Ser abierto, flexible, motivador, sugestivo, dialogante... son algunas de las características que ha de reunir el profesor-animador de juegos, pero también, como señalábamos, ha de poseer un buen dominio del método y de recursos. Concluiremos este apartado mencionando la capacidad que ha de reunir el profesor de juegos para cambiar su papel de maestro por el de jugador, y convertirse, cuando lo estime oportuno, en uno más de los participantes. Con esta actitud contribuirá, fundamentalmente, a activar el grupo.

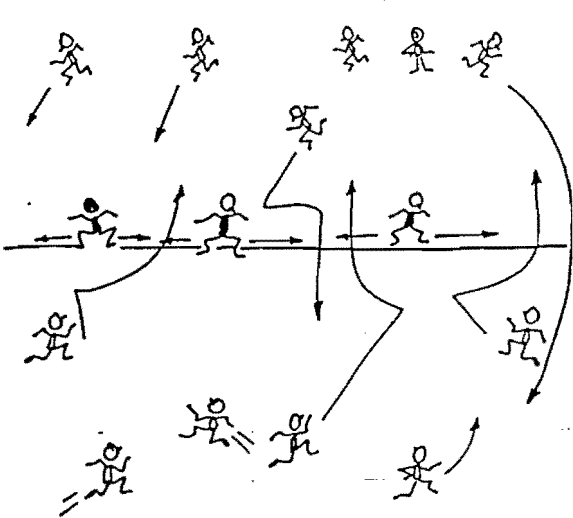
2. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: MODELOS DE JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE LA CONDICIÓN FÍSICA, PARA EL APRENDIZAJE DE DESTREZAS Y PARA LA ESTIMULACIÓN SENSORIO-MOTRIZ

Son muchos los juegos que pueden servir para más de un objetivo didáctico, pero siempre podremos distinguir un objetivo potencialmente más significativo. En este sentido, los modelos que se enumeran a continuación siguen esta premisa.

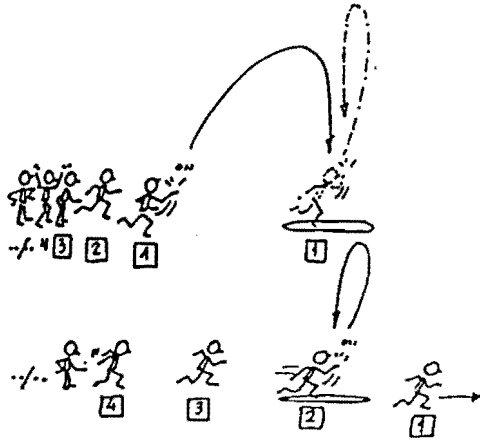
NOMBRE: "Paso del túnel".	EDAD: 6 a 10 años.	CLAVE: JU.FLE.
	OBJETIVO: Desarrollar la flexibilidad y agilidad.	
	ESENCIA DEL JUEGO: Permitir el paso del compañero, con mantenimiento de postura forzada.	
	DESARROLLO: A una señal, sale hasta una línea el primer jugador de cada equipo, y se colocará haciendo un sencillo "puente" (ver figura). A continuación, podrá salir en carrera siguiente jugador, que pasará bajo el compañero que hace de "puente"; una vez que pase por debajo de éste, se colocará en la misma postura, y le corresponderá salir, ahora, al siguiente de la hilera, y así sucesivamente... Ganará el equipo que primero complete la actuación de todos sus jugadores.	
MATERIAL: Ninguno.	VARIANTE(s): - Realizar un recorrido de ida y vuelta. - En juegos de mayor duración se realizará con otra postura: 	
TIPO DE JUEGO: Flexibilidad y agilidad.		

NOMBRE: "Los forzudos".	EDAD: 12 a 14 años.	CLAVE: JU.FU.
	OBJETIVO: Desarrollar la fuerza.	
	ESENCIA DEL JUEGO: Traccionar hasta un lugar.	
	DESARROLLO: Situados como en el dibujo, a la señal del profesor los participantes traccionarán para llegar hasta el cono correspondiente situado tras cada uno de ellos. Gana el juego el primero que logre llegar a su cono.	
MATERIAL: Una cuerda larga. 4 conos.	VARIANTE(s): - Con 5 conos (pentágono). - Traccionando por parejas.	
TIPO DE JUEGO: Fuerza.		

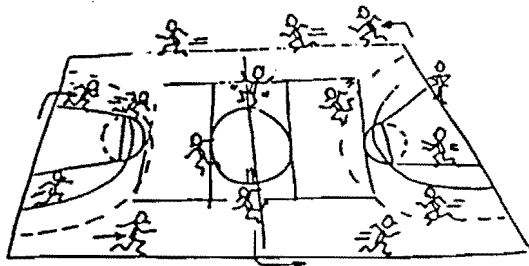
NOMBRE: "Tráfico".	EDAD: 7 a 10 años.	CLAVE: JU.VEL.
OBJETIVO: Desarrollar la velocidad.		
ESENCIA DEL JUEGO: Correr a la máxima velocidad.		
 <p data-bbox="909 336 1461 537">DESARROLLO: Con dos equipos divididos en dos mitades y situados frente a frente, salir a la señal del profesor, para dar en la mano al jugador del propio equipo situado en el grupo de enfrente; esto dará validez a la salida en carrera de éste que, a su vez, correrá de igual forma para dar en la mano al primero de la hilera opuesta (igual número de jugadores por equipo). El grupo que primero termine el recorrido, haciendo correr a todos sus jugadores, ganará el juego.</p>		
MATERIAL: Ninguna... Se puede entregar algún objeto.		
TIPO DE JUEGO: Carrera.		
VARIANTE(s): - Con 4 equipos, a la vez. - Corriendo a derecha o izquierda. - Aumentando un poco el espacio.		

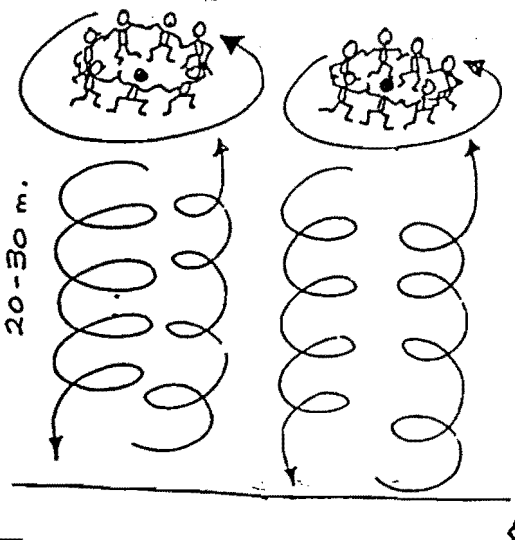
NOMBRE: "La muralla".	EDAD: 6 a 9 años.	CLAVE: JU.OR.
OBJETIVO: Adquirir calidad en la orientación espacial (sólo jugadores de la muralla).		
ESENCIA DEL JUEGO: Traspasar e impedir el traspaso a través de la línea (muralla).		
 <p data-bbox="909 1411 1461 1646">DESARROLLO: Un grupo indeterminado de jugadores que saldrán de los fondos de un espacio cuadrangular con la intención de traspasar una línea formada por oponentes. Cada vez que un jugador traspase la muralla gritará el número de veces que ya lo ha conseguido, hasta llegar a un número prefijado, con el cual ganará. Para comenzar, se "la queda" un sólo jugador, pero podrá ganar a jugadores tocando a aquel que intente traspasar la muralla. De esta forma, la muralla irá creciendo y será más difícil el paso a través de ella del resto de los jugadores.</p>		
MATERIAL: Ninguno.		
TIPO DE JUEGO: Carrera.		
VARIANTE(s): Haciendo cadena los integrantes de la muralla.		

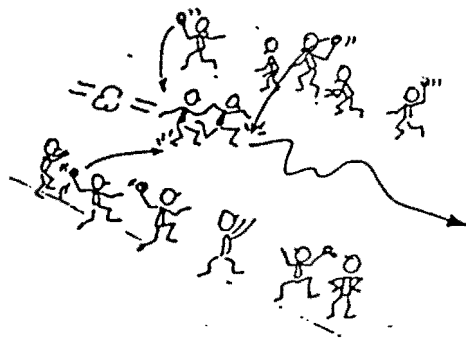
NOMBRE: "Pelota Yahgan" (juego tradicional esquimal).	EDAD: 10 a 14 años.	CLAVE: JU.COOR.
OBJETIVO: Adquirir coordinaciones específicas de ojo-mano.		
ESENCIA DEL JUEGO: Golpear con la palma de la mano sobre una vertical establecida.		
DESARROLLO: Uno o más grupos, organizados por hileras. El primero de cada hilera golpeará con la palma de la mano una pequeña pelota (tipo: tenis) y proseguirá su carrera para dejar libre el círculo (ver dibujo), en cuya vertical deberá golpear, a su vez, el segundo jugador de la hilera, y así sucesivamente... Se trata pues de mantener la pelota, a base de golpes, siempre sobre la vertical del círculo. En caso de realizarse competitivamente, se pedirá que griten el número de veces seguidas que lo consiguen.		
MATERIAL: Cuerdas o aros para indicar los círculos. Pelotas tamaño tenis.		
TIPO DE JUEGO: De coordinación ojo-mano.		
VARIANTE(s): - Con pelotas de distintos tamaños. - Variando las dimensiones del círculo.		

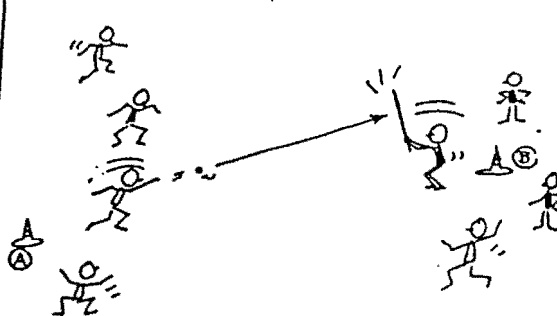


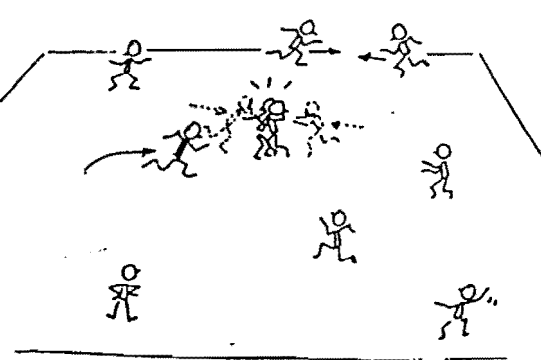
NOMBRE: "Los electrones".	EDAD: 6 a 8 años.	CLAVE: JU.COOR.
OBJETIVO: Adquirir coordinaciones inespecíficas de piernas.		
ESENCIA DEL JUEGO: Perseguir, siguiendo las líneas como caminos, a otros jugadores que esquivan.		
DESARROLLO: Un gran grupo y dos o tres jugadores que estarán "quedados". Estos últimos intentarán capturar a los jugadores libres; de ser así, aquel que sea capturado adquirirá el papel de perseguidor. Tanto capturadores como perseguidos, deberán utilizar, como único camino para sus acciones las rayas habituales en las canchas polideportivas.		
MATERIAL: Ninguna.		
TIPO DE JUEGO: Persecución.		
VARIANTE(s): El que sea capturado se sumará al equipo de capturadores, hasta que se capture a todos los jugadores libres.		

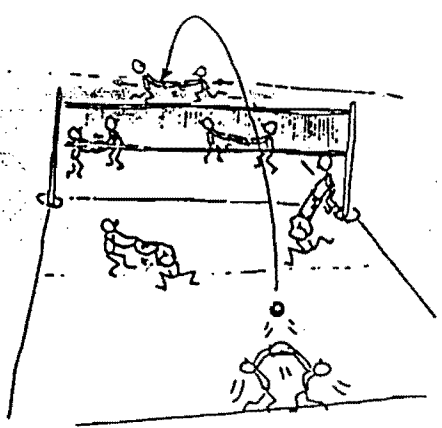


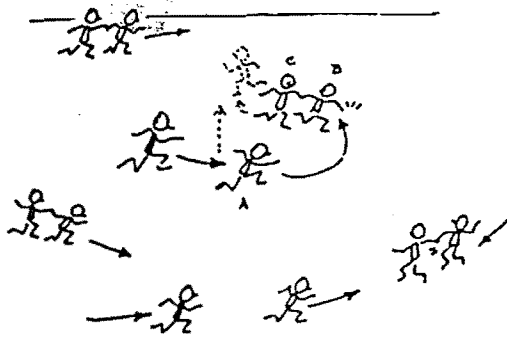
NOMBRE: "Carrera de forzudos".	EDAD: 6 a 9 años.	CLAVE: JU.PER.
		
OBJETIVO: Desarrollar la percepción cinestésico-táctil.		
ESENCIA DEL JUEGO: Girar, a modo de ruedas, con desplazamientos de grupo.		
DESARROLLO: Partiendo de ruedas, cogidos de las manos, los grupos, a una señal, girarán a la vez que avanzan cumplimentando un recorrido de ida y vuelta. El equipo que llegue en primer lugar al espacio de salida, será el ganador. No se permitirá que las ruedas se desplacen sin tener cogidas las manos. Los desplazamientos serán realizados cambiando el sentido de giro.		
VARIANTE(s): Al llegar a la mitad del recorrido todo el equipo habrá de sentarse, levantarse y continuar sin soltarse las manos.		
MATERIAL: Ninguno.		
TIPO DE JUEGO: Juego de "vértigo".		


NOMBRE: "La pelota láser".	EDAD: 7 a 9 años.	CLAVE: JU.LAN.
		
OBJETIVO: Adquirir habilidades de lanzamiento de precisión.		
ESENCIA DEL JUEGO: Golpear en los pies de los compañeros, en desplazamiento.		
DESARROLLO: Situados en un pasillo, se colocarán dos grupos de lanzadores que intentarán acertar en los pies de una pareja que realiza un recorrido de ida. En caso de que no sean tocados en los pies por pelota alguna, tendrá derecho a ser lanzadores, siendo otros los que tengan que realizar la carrera a través del pasillo. Así hasta que todos completen los dos papeles de juego.		
VARIANTE(s): - Para niños más pequeños, se colocarán sentados (para lanzar) y con distancias menores. - Recorridos de ida y vuelta.		
MATERIAL: Pelotas tamaño gimnasia rítmica.		
TIPO DE JUEGO: Lanzamiento.		

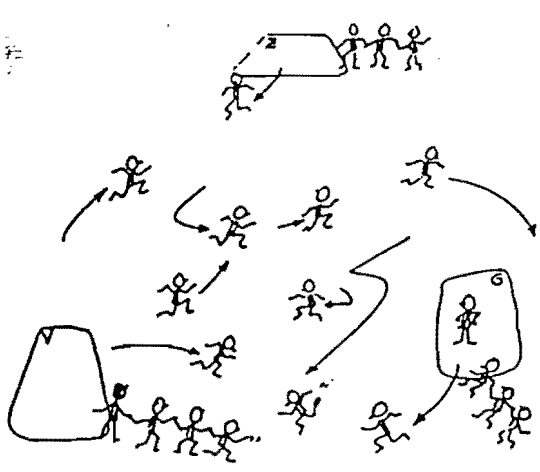
<p>NOMBRE: "Minibéisbol".</p> 	<p>EDAD: 10 a 16 años.</p>	<p>CLAVE: JU.LAN.REC.</p>
	<p>OBJETIVO: Adquirir habilidades específicas de lanzamiento y recepción.</p>	
<p>ESENCIA DEL JUEGO: Lanzar, golpear una pelota, recibirla y golpear con precisión a un jugador.</p>		
<p>DESARROLLO: Dos equipos de 3 ó 4 jugadores (dependiendo del espacio útil) que dispondrán a un lanzador frente a un bateador que intentará acertar con un palo sobre la pelota. Si lo consiguiese comenzará a correr de un cono A al otro B y cumplimentando todas las carreras que pueda. El otro equipo tendrá por misión recoger la pelota y acertarle en el cuerpo al jugador que realiza la carrera; si lo consiguiese, se cambiarían los papeles y sería el otro equipo el que tendría la opción de batear. Los jugadores se irán turnando cada vez que se cambien los papeles de juego. Las carreras se irán sumando hasta un número convenido.</p>		
<p>MATERIAL: Una pelota tamaño tenis, pero blanda.</p>		<p>VARIANTE(s): Realizando las carreras en círculo, cuadrado, rombo...</p>
<p>TIPO DE JUEGO: Lanzamiento, golpeo y recepción.</p>		

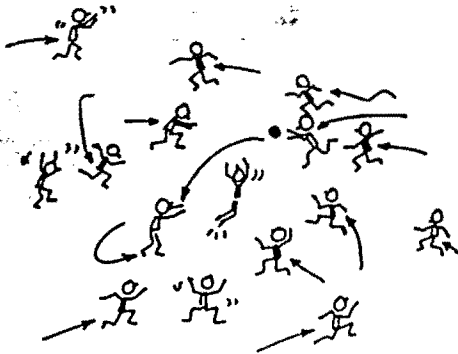
<p>NOMBRE: "Abrazados".</p> 	<p>EDAD: 6 a 10 años.</p>	<p>CLAVE: JU.DIN.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar la afectividad y la aceptación social.</p>	
<p>ESENCIA DEL JUEGO: Abrazarse para no ser capturado.</p>		
<p>DESARROLLO: Un gran grupo que es perseguido por uno o dos capturadores. Estos perseguirán a cualquier jugador libre que corra en solitario, que quedarán salvados transitoriamente, si logran abrazarse; de esta forma, el capturador tendrá que dirigir hacia otros su captura. En el caso de que el capturado toque a un jugador libre, que no haya podido abrazarse, éste adquirirá el papel de capturador y el primero quedará libre.</p>		
<p>MATERIAL: Ninguno.</p>		<p>VARIANTE(s): Los perseguidos por pareja, y se podrán salvar abrazándose a otra pareja.</p>
<p>TIPO DE JUEGO: Persecución.</p>		

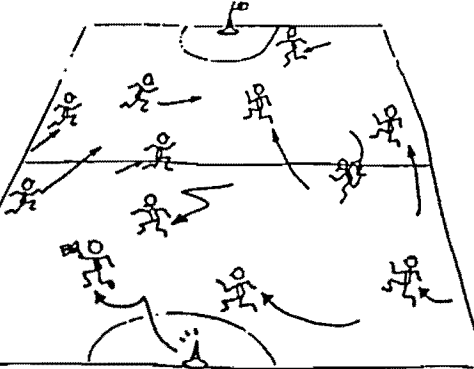
<p>NOMBRE: "Voleibol-cooperativo".</p> 	<p>EDAD: 8 a 12 años.</p>	<p>CLAVE: JU.COOP.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar actitudes cooperativas.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Lanzar y recibir inespecíficamente una pelota tras la red.</p>	
	<p>DESARROLLO: Dos equipos situados a ambos lados de la red, provistos, por parejas, de una toalla (o similar) con la que recibirán y lanzarán la pelota. El pase al equipo contrario puede ser directo o bien previos pases entre los del propio equipo.</p>	
<p>MATERIAL: Toallas (o chaquetas de chandall o camisetas...) y una pelota.</p>	<p>VARIANTE(s): Con niños pequeños será válido el bote en el suelo, ... correr con la pelota, etc...</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Lanzamientos y recepciones.</p>		

<p>NOMBRE: "Encadenados".</p> 	<p>EDAD: 7 a 10 años.</p>	<p>CLAVE: JU.COOP.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar actitudes cooperativas, en oposición.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Salvar al compañero perseguido.</p>	
	<p>DESARROLLO: Dos jugadores capturadores que perseguirán a los que se "atreven" a estar libres, aunque al menos siempre deberá haber dos en esta condición; así cuando un jugador perseguido desee salvarse correrá hacia cualquier pareja y tomará la mano de uno de ellos B, lo que automáticamente convierte a C en el jugador libre, susceptible de ser capturado. Cuando algún jugador libre sea capturado, se cambiarán los papeles de juego.</p>	
<p>MATERIAL: Ninguno.</p>	<p>VARIANTE(s):</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: Persecución cooperativa.</p>		

NOMBRE: "El ciempiés".	EDAD: 6 a 12 años.	CLAVE: JU.COOP.
	OBJETIVO: Desarrollar actitudes cooperativas.	
	ESENCIA DEL JUEGO: Mantener el equilibrio con pequeños desplazamientos.	
	<p>DESARROLLO: Un grupo indeterminado de jugadores se sientan unos detrás de otros muy próximos entre sí y se sientan sobre los muslos del compañero de detrás. El grupo ha de moverse acompasadamente dirigidos por un jugador que indicará: "derecha", "izquierda", refiriéndose a la pata que será desplazada.</p> <p>Cuando el grupo tenga adquirido el ritmo, se podrá proponer que se realice con una canción.</p>	
MATERIAL: Ninguno.		
TIPO DE JUEGO: Cooperativo de equilibrio.	VARIANTE(s): Con niños más pequeños se asociará a determinados animales (juego de imitación).	

NOMBRE: "Los tres campos" (* "La cuatro esquinas de los juegos", Guillemard y otros, 1984).	EDAD: 7 a 12 años.	CLAVE: JU.PAR.
	OBJETIVO: Desarrollar el pensamiento estratégico.	
	ESENCIA DEL JUEGO: Perseguir, capturar y salvar.	
	<p>DESARROLLO: Tres equipos que poseen tres casas equidistantes, deben capturar de la siguiente forma: Zorros Z sólo pueden capturar a Gallinas G y Gallinas solamente a la Víboras V. Aquellas capturas que fueran efectuadas deberán ser acompañadas del brazo, hasta la casa del capturador. Los capturados, según vayan llegando podrán formar una cadena, teniendo en cuenta que si un compañero libre, de su propio equipo, tocara a cualquiera de la cadena deja libre a todos los que la componían.</p> <p>Es un juego paradójico difícil de hacerlo terminar y da lugar a colaboraciones muy curiosas entre oponentes.</p> <p>Por tanto, las capturas serán:</p> <p style="text-align: center;"> Z → G G → V V → Z </p>	
MATERIAL:		
TIPO DE JUEGO: Persecución.	VARIANTE(s): Dorsales, o camisetas de tres colores distintos.	

<p>NOMBRE: "Los 10 pases".</p>	<p>EDAD: 8 a 12 años.</p>	<p>CLAVE: JU. EST.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar el pensamiento estratégico.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Realizar un número determinado de pases entre los jugadores de un equipo.</p>	
	<p>DESARROLLO: Dos equipos de igual número de jugadores, que tendrán por misión poseer la pelota y realizar entre sus componentes un número de pases establecido (en voz alta). El otro equipo tratará de interceptar la pelota; si lo consiguiera, anula el acúmulo de pases del otro equipo, siendo ahora este equipo el que tiene derecho a la cuenta de pases.</p>	
<p>MATERIAL: Una pelota.</p>	<p>VARIANTE(s):</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: De lanzamientos/recepciones y búsqueda de espacios libres.</p>		

<p>NOMBRE: "Las banderas".</p>	<p>EDAD: 9 a 12 años.</p>	<p>CLAVE: JU. EST.</p>
	<p>OBJETIVO: Desarrollar el pensamiento estratégico.</p>	
	<p>ESENCIA DEL JUEGO: Trasladar, antes que los oponentes, la bandera al campo propio.</p>	
	<p>DESARROLLO: Dos equipos de 6 a 8 jugadores, con arreglo al espacio disponible. Dos banderitas o palitos, situados sobre su cono correspondiente. El juego comienza con cada equipo en su campo; los jugadores tendrán el doble objetivo de conseguir capturar la bandera ubicada en el fondo del campo contrario y de impedir que el otro equipo les robe, a su vez, la bandera que ellos custodian. Cuando un jugador es capturado en campo contrario ha de quedarse quieto y agachado en el lugar donde fue tocado, pudiendo ser salvado por otro de su equipo. Si el capturado transporta la bandera, la perderá y ésta será devuelta a su lugar por el que realizó la captura.</p>	
<p>MATERIAL: Dos pequeñas banderas o palitos y dos conos de plástico.</p>	<p>VARIANTE(s):</p>	
<p>TIPO DE JUEGO: De persecución.</p>		

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía consultada

- Álvarez, R. y González, A. [1983]: *Aprender jugando*. Didascalía. Madrid.
- Arranz, E. [1988]: *El juego escolar*. Escuela Española. Madrid.
- Asociación de Scouts de Canadá [1987]: *Juegos al Aire Libre*. Martínez Roca. Barcelona.
- Blázquez, D. [1986]: *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca. Madrid.
- Borja, M. [1980]: *El juego infantil*. Oikos-tau. Barcelona.
- Colás, J. [1988]: *Juga i apren*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Chauvel, D. y Michel, V. [1989]: *Juegos de reglas*. Narcea. Madrid.
- Decroly, O. y Monchamp, E. [1986]: *El juego educativo*. Morata. Madrid.
- Delgado, F. [1986]: *El juego consciente*. Integral. Barcelona.
- Durand, M. [1988]: *El niño y el deporte*. Paidós/MEC. Madrid.
- Faure, G. y Lascar, S. [1981]: *El juego dramático en la escuela*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- Fernández Calero, G. y Navarro Adelantado, V. [1989]: *Diseño curricular en educación física*. INDE. Barcelona.
- Gebauer, K. [1979]: *Proyectos de juego*. Interduc-Schroedel. Madrid.
- Guitard, R. M. [1990]: *101 juegos no competitivos*. Graó. Barcelona.
- Limbos, E. y Beauregard, J. [1986]: *Grandes juegos*. Hogar del Libro. Barcelona.
- Moyles, J. R. [1990]: *El juego en la educación infantil y primaria*. Morata. Madrid.
- Música, J. M. [1987]: *El juego (fichero)*. MEC. Barcelona.
- Orlick, T. [1986]: *Juegos Cooperativos*. Popular. Madrid.
- Orlick, T. [1990]: *Libres para cooperar libres para crear*. Paidotribo. Barcelona.
- Piaget, J. [1983]: *El criterio moral en el niño*. Fontanella. Barcelona.
- Piaget, J. [1985]: *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. Barcelona.
- Saegesser, F. [1991]: *Los juegos de simulación en la escuela*. Visor. Madrid.
- Varios autores [1981]: *Juegos con pelota*. Vilamala. Barcelona.

- Varios autores [1981]: *Juegos con balón*. Vilamala. Barcelona.
- Varios autores [1988]: *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos. Lérida.
- Varios autores [1985]: *Juegos deportivos*. Vilamala. Barcelona.
- Varios autores [1986]: *La Educación Física en el Ciclo Medio de E.G.B.* Paidotribo. Barcelona.
- Varios autores [1986]: *Grandes juegos*. Hogar del Libro. Barcelona.

Bibliografía recomendada

- Blázquez, D. [1986]: *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca. Madrid.
- Orlick, T. [1986]: *Juegos Cooperativos*. Popular. Madrid.
- Varios autores [1988]: *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos. Lérida.

EL JUEGO

Maudire, Paulette (1988), "El juego" y "Los apoyos del juego", en *Los exilios de la infancia*, Barcelona, Paidotribo, pp. 111-123 y 125-132.

UN ESPACIO "TRANSICIONAL"

EL JUEGO es la forma de expresión a la cual el niño da preferencia y uno de los fundamentos esenciales de su personalidad.

Los juegos del gimnasio tienen lugar en la continuidad del acto de jugar, proceso vital del cual ha hablado largamente D.W. WINNICOT en su libro "Juego y realidad" y que se inscribe en la dinámica del sujeto, como paso obligado de la relación fusional con la madre a la separación-individuación.

En el niño pequeño, las actividades auto-críticas y el recurrir a determinados objetos privilegiados tienen por función el apaciguamiento de la angustia debida a la ausencia de la madre, a la distancia que ésta poco a poco sitúa entre su hijo y ella. A través de estos momentos de frustración, el niño hace el aprendizaje de su condición de "estar separado", y por tanto de la realidad. Recorre un espacio temporal que va de la ilusión en la simbiosis con la madre, de crear el seno que le alimenta (sentimiento de omnipotencia) a una desilusión progresiva. Ésta se instaura en una "área intermedia de experiencia", no sólo entre su madre y él, sino también entre el dentro y fuera, entre su realidad interior y la realidad exterior. Este "área" es un espacio intermedio que permite al niño sentirse exterior a su madre y separado de ella, y desarrollar poco a poco una relación objetiva en el mundo. Por extensión, este espacio se amplía y engloba el "yo" y sus variantes, es decir, todas las actividades humanas.

Así, a través de las actividades auto-críticas y del objeto "transicional"

hasta los fenómenos culturales, pasando por los juegos de todo tipo que se desarrollan a lo largo de la infancia, el individuo intenta colmar la carencia prototípica, paliar la AUSENCIA de la madre, y dominar la separación para asentar cada vez mejor su identidad en tanto que "ser separado" e instalar su integración en el mundo.

Es decir, la importancia del juego y de sus derivados, en tanto que mecanismo de expresión, cuando la relación que el adulto establece con los niños tiende a favorecer esta ida-vuelta entre dependencia y autonomía entre afecto más o menos simbiótico a este adulto (o a otro sustituto) e individualidad.

UNA CONDUCTA SIMBÓLICA

El juego es, pues, una conducta "simbólica", un espacio "potencial" en el que se inscribe y se desarrolla el proyecto único de cada cual, reflejo de la relación más preferente en el niño pequeño, la relación con la madre. Conducta funcional, cargada de sentido para el niño, el cual, cuando el adulto no usurpa, o usurpa poco, sus espacios de juego, proyecta en ella su historia más o menos marcada de miedo y de insatisfacción.

Por medio de sus juegos, aquí y ahora, el niño empieza a corregir, en el, las huellas de su pasado y soñar su futuro; y cuando sueña su futuro, meloso entonces es respecto a su historia pasada. Así el juego del niño es un restablecimiento, una actualización de sus necesidades y de sus caren-



cias, de sus fantasmas y de sus sueños, por el sesgo de la ficción, de la identificación, de la imaginación y a través de los azares del encuentro con los demás.

Lo que el niño "escenifica" al recurrir a una conducta simbólica son acontecimientos de su teatro interior sin que él sepa siempre con exactitud lo que juega —lo que es jugado— ya que lo característico de lo simbólico es significar una cosa muy diferente de lo que se muestra explícitamente. Lo simbólico se parece a lo "no-dicho", y no obstante hay liberación de un mensaje comunicado, en cierta manera, indirecta; hay expresión sustitutiva a fin de dar rodeos —de disfrazar— a una realidad que puede ser abordada directamente.

El niño es así, a la vez, jugador y "jugado" (Ph Gutton: "El juego en el niño"), jugado por fuerzas inconscientes en actos que le son necesarios a fines de familiarización, de dominio, de transformación de su realidad interior. EL JUEGO considerado así procede de un proceso vital, dinámico, que es expresión y creación de sí.

JUEGO Y CENSURA

El juego, cuando es realizado libremente y dejado a la iniciativa del niño, es ante todo proyección de su deseo; así, es parecido al sueño y está, como este último, relativamente resguardado de la censura. Juego y sueño tienen en común que recurren a un lenguaje simbólico con fines de expresión de los conflictos internos del individuo. Estas dos actividades permiten al síquismo trabajar en la integración de elementos más o



mentos ciegos, manifestándose la disolución de las tensiones de diversas maneras; favorecen tanto una como la otra, de manera variable según los individuos, la elaboración de su propia identidad entre los impulsos de la necesidad y del deseo y su limitación en un contexto socio-cultural determinado.

El juego es tanto más benéfico para el niño cuando éste tiene la posibilidad de situarse como le parece entre la censura y el relajamiento de esta censura, entre la tentativa de vivir su deseo y la limitación de éste. En los juegos del gimnasio, esta limitación puede deberse a la confrontación con los demás y con el adulto, pero también es debida a la interiorización, por el niño, de las normas habituales. Colocado en un contexto que no le obliga a tener en cuenta determinadas prohibiciones, el niño tiene la posibilidad de aventurarse más en su deseo, y así ampliar el campo de sus propias experiencias a partir de la flexibilización de su censura interna.

Puede ocurrir que el niño se encuentre en conflicto interno por el hecho de la diferencia entre los valores en curso en su medio familiar y los del gimnasio (o la clase); para mí, es esencial dejar que el niño encuentre una mayor libertad interior, si esto le es posible; recordaré aquí como Armelle parecía resolver este dilema en el gimnasio librándose en una primera época a juegos tranquilos de identificación con su madre, para darse inmediatamente derecho a jugar de manera despojada.

JUEGO Y ACERCAMIENTO A LO REAL

Es en un espacio de doble cara que el niño desarrolla su juego:

- espacio interior, universo de sus necesidades y de su deseo, de sus fantasmas y de sus sueños
- espacio exterior, entorno humano y entorno material.

En un grupo, cada niño juega sus juegos, emplea el entorno para sus propios fines, para sus propios objetivos, en un "área de juego" que le es específica, pero hay recubrimiento de las áreas de juego de unos y de otros es en este recubrimiento, en estas interacciones entre uno y la realidad exterior a uno, que hay desarrollo de la percepción de lo real, corrección de su propia visión, subjetiva, y acercamiento más objetivo.

Es en esta dialéctica "interior y exterior", entre fantasma y realidad, que el niño construye su percepción del mundo "fuera de sí" a medida que pesneada, en él, a través de sus juegos más diversos, los elementos procedentes de su universo íntimo.

Estos elementos llevan los estigmas del pasado y forman la trama de lo imaginario. La proyección, la actualización de este imaginario en el juego simbólico infantil, permite al niño una lectura más realista del mundo circundante; es así que aprende a comportarse frente a los acontecimientos y en diversas situaciones de manera más adecuada. Hay acercamiento a lo real por expresión de lo imaginario.

UNA CONDUCTA IMPREVISIBLE

De lo que precede, resulta que el juego es una conducta imprevisible incluso si el niño, o el grupo de niños, determina al principio a qué va a jugar; a medida que el tiempo pasa, el niño se deja modelar por una necesidad interior que se despliega de manera específica a partir de las sollicitaciones del entorno. Diría incluso que cuando hay posibilidad que se desarrolle este espacio informal de investigación pueden emerger elementos salidos de las capas profundas del siquismo, favoreciendo así la irrupción de lo imaginario.

JUEGO Y PLACER

En el gimnasio, el placer no se instala de golpe, como se podría creer, y cuando el niño dice: "el gimnasio es para divertirse", se da cuenta muy pronto que jugar libremente, en situación de grupo, no es necesariamente sentir placer. El taller del gimnasio es un lugar de vida colectiva, y en él se desarrolla lo que caracteriza toda vida de grupo cuando su potencial de evolución de las personas puede ensancharse y desarrollarse fuera de las reglas convencionales de orden y de disciplina instaurados de manera arbitraria. "Jugar" procede entonces de una actividad de expresión, seria y grave, verdadero aprendizaje de la diferencia entre los individuos y de la sociabilidad.

El placer, buscado y encontrado por el niño, en el cuadro del gimnasio, a menudo tiene un tinte de ambigüedad, incluso de ambivalencia. En este lugar, puede liberar su deseo pero el placer que busca lleva la marca de su historia y, además, ésta entra en resonancia con la historia de cada uno de los demás; en los actos que plantea, el niño encuentra entonces no solamente el placer sino la vida en su movilidad y su diversidad; se ve llevado a atravesar sentimientos y emociones más o menos tenidos aparte en otros lugares: agresividad, rebelión, odio, y también pena.

tristeza, soledad, rechazo, etc... Así el niño, a la búsqueda del placer, se encuentra confrontado a una doble realidad: su propia realidad interior que le coloca, aparentemente a pesar de él, en determinadas situaciones, y la realidad de los deseos del otro.

La experiencia del gimnasio, prolongada durante varios años, me confirma la idea de que el niño, colocado en determinadas condiciones de vida colectiva, actúa en sus juegos de manera "responsable" al conseguirse los medios para superar las pruebas que le son necesarias para afirmarse en su identidad. Venido aquí para "distraerse", puede, por sí mismo, ponerse en situación de vivir experiencias difíciles más o menos difíciles, con fines de dominio y resolución de conflictos internos.

LA EXPRESIÓN DE LOS SENTIMIENTOS EN LOS JUEGOS

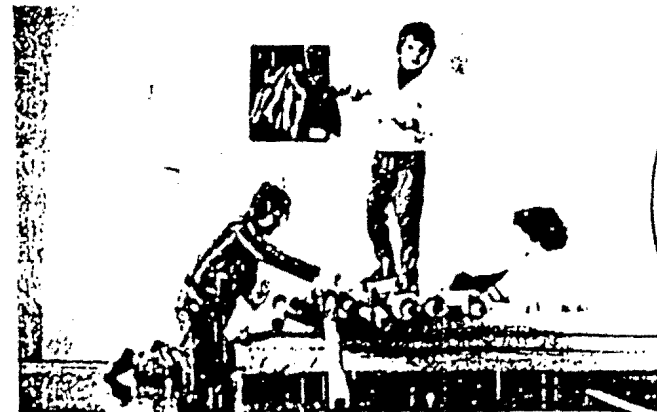
En la institución escolar, como por otro lado en la mayoría de los grupos sociales, la expresión de los sentimientos se ve reducida por el hecho de una censura, de una autocensura, que conviene a todo lo que se refiere a la vida afectiva, a lo irracional, al "ser" y al "saber ser". Los términos se sitúan sobre todo en el campo conocido y controlable de la razón, de la lógica, y a través de actos productivos.

En la escuela, los sentimientos tabús, retenidos e inexpressados, o reprimidos de manera más o menos explícita, respecto al registro de la agresividad, de la violencia y el del amor, de la ternura; evidentemente se puede añadir aquí todo lo que es del campo de la sexualidad. Estos



sentimientos se retienen cada vez más y son reprimidos por los adultos a medida que el niño crece.

En el gimnasio, la desmesura es evidente en el registro de la agresividad por el hecho de nuestra permisividad, y de la aceptación de todos modos relativa, de sentimientos habitualmente marcados negativamente y desupercebidos la mayor parte del tiempo por el enseñante. La violencia que se despliega en los juegos de niños, principalmente al principio de la vida en grupo, toma los rostros más diversos: conflictos y peleas, juegos para destruir, utilización de objetos simbólicos destinados al combate, identificación con personajes rebeldes, actitudes de oposición y agresión más o menos directa con el adulto, etc... todo esto con una aparente espontaneidad que no es más que espontaneidad reaccional a un entorno oprimente, patógeno incluso. Este comportamiento es lenguaje, síntoma, y manifiesta frustraciones demasiado pesadas para el niño y una insuficiente satisfacción de sus necesidades fundamentales.



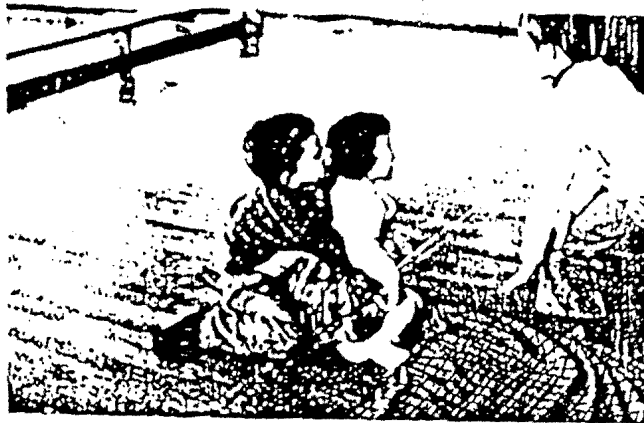
Frente a estas actitudes de rebelión y de violencia, es esencial que podamos romper con las respuestas que ordinariamente son las de los adultos, tanto en el medio familiar como en la Institución escolar. Nuestra aceptación, en los límites de seguridad física, y nuestra ausencia de juicio de valor ante estos comportamientos, en los otros lugares rápidamente calificados de a-sociales, tienen por efecto reducir en parte la agresividad y desviarla espontáneamente, pero nunca totalmente, hacia manifestaciones más simbólicas y que manifiestan la modificación de las relaciones en el grupo. De todos modos, los conflictos y la expresión

de los sentimientos que están asociados a ellos continúan siendo, en los juegos y en los intercambios, un elemento constante y que yo estimo esencial para la evolución de cada cual hacia un comportamiento más auténtico.

A medida que el tiempo transcurre en el lugar del gimnasio observamos un ensanchamiento del registro de los sentimientos expresados. Lo que es del orden del afecto, de la ternura, puede entonces manifestarse de manera variable, y más o menos directamente según los niños. Un grado de intervención limitada por nuestra parte puede igualmente permitir al niño atravesar sentimientos penosos: tristeza, soledad, abandono, rechazo, etc... todo sentimiento que participa de la vida la emergencia de estos sentimientos, no sólo favorece un mejor funcionamiento síquico y corporal, sino que, además, puede incitar al niño a corregir por sí mismo sus propias conductas.

Al dársele progresivamente confianza, y sabiendo que no perderá el respeto y la estima del adulto sea lo que sea que sienta y exprese, el niño se ve llevado a comportarse de manera diferente, de manera más real y más auténtica, desvelando sentimientos más diversos y más móviles. El lugar del gimnasio va adquiriendo, así, poco a poco, una nueva faz.

Por mí hay un lazo evidente entre los comportamientos calificados de asociales de un niño y su necesidad de expresión, su necesidad de manifestar de diversas maneras sentimientos y emociones, y pedir lo que le es profundamente necesario. El tener en cuenta lo que yo he definido como la necesidad fundamental, y una actitud de escucha comprensiva, no moralizante, por parte del adulto, ante la expresión de todo senti-



miento sea cual sea, me parece la mejor prevención frente a la violencia creciente que marca a la sociedad de los hombres, y la mejor garantía de un cierto grado de éxito en materia de aprendizaje.

AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD

Permitir al niño vivir estimulando como mejor le parezca su cuerpo y su afectividad, es facilitarle el acceso a una sexualidad expansiva.

En el gimnasio, el niño deja decirse, a su manera, lo que le preocupa a nivel de la sexualidad: es Isabelle quien se pone desnuda bajo velos y quien participa en la entrevista sin haberse vuelto a poner su braguita... Son Ingrid y Angélique quienes se besan en la boca riendo después de un agrupamiento y aprovechando, según parece, un momento de alboroto... es Aurélie quien se coloca dos castañas en sus bragas... Es Etienne quien coloca su boca contra mi seno y sale corriendo rápidamente... es David quien enseña su sexo a dos compañeras en la caja de cintas... es a Ivan a quien le gustan los grandes tubos de cartón y quien se coloca uno en su eslip...

Es también Patrice quien delira y fabula ante las fotos tomadas en el gimnasio y alrededor de las cuales había juntado a los niños en grupo de tres o cuatro:

"Mira aquí, lo que me gusta: es que se me ve el pito"; ante mi sorpresa porque la foto lo representa evidentemente vestido; me muestra su sexo. Y ante una foto en que está sobre la cuerda, no lejos de la "maestra": "mi boca tiene rayos que van al culo de la maestra", pero también delira sobre sus amores ante la foto de Caroline, que le recuerda la prima de Caroline:

"Querría decirle alguna cosa preciosa: tu corazón es de oro, primita... son mis dos preferidas... mis enamoradas... os quiero... hasta la vista mis cerditas..."

Y es Nicolás, muy excitado ante sus fotos, y principalmente en la que se ve en el espejo grande, cortada en dos, y a punto de fotografiarle:

"Aquí, me gusta... se ve que me fotografias... parece la mitad del pito... yo, yo soy un bandido... te voy a saltar encima y estarás muerta, y ya no existirá Paulette".

La ausencia de prohibiciones puestas por nosotras respecto al sexo y determinados tabús referentes al cuerpo, así como nuestra aceptación de la expresión de sentimientos manifiestos, incluso reprimidos, facilitar en el niño la exploración de lo que tiene que ver con la sexualidad.

Esta exploración, cuyos laberintos sólo conoce el niño, se sitúa allí donde hay necesidad que ella se sitúe de momento. En los juegos del gimnasio se desarrolla en dos planos:

- el de las necesidades reales del niño en un contacto corporal con los demás, o con el adulto, y eventualmente en la comunicación de sus sentimientos o de sus emociones a partir de estas experiencias.
- el de una puesta en Juego de su imaginario, de sus fantasmas. En estos dos espacios, el niño busca y afirma su identidad sexuada y cuestiona la diferencia de sexos, incluso los problemas cruciales del nacimiento, de la vida y de la muerte; además, es a partir de juegos de este tipo que eventualmente le es posible discernir lo real de lo imaginario en la esfera de la sexualidad, permitiendo por esta misma razón una vida sexual más satisfactoria.



Me referiré a la hipótesis formulada por W. REICH que una sexualidad expansiva es a la vez función de la evolución de las fases de desarrollo de la sexualidad infantil enunciada por S. FREUD. Y función de la relación entre los padres y el niño a nivel de la calidad de sus intercambios corporales y afectivos.

Paliar, si hay necesidad, en la escuela, las insuficiencias del medio familiar en el plano del cuerpo y de la vida afectiva, no me parece que sea del campo de lo imposible; ocultar estos elementos de la vida de la clase sólo puede contribuir a crear personalidades disociadas, inestables y alimentar así el fracaso escolar.

En vida de grupo, y bajo determinadas condiciones, un trabajo que favorezca la expresión al nivel global de la persona del niño, puede permitir a éste tener acceso a una vida afectiva y sexual satisfactoria, simplemente por el hecho de la posibilidad que se le ofrece de actualizar sus necesidades e incitar su deseo en cualquier registro, y necesariamente en determinados límites. Así, el niño se desarrolla en su personalidad "real". Entiendo por personalidad "real" una persona que actúa entre las demás de manera auténtica, ya que lo hace en función de lo que siente íntimamente, y no en relación a lo que ella piensa que los demás esperan.



ESPONTANEIDAD Y CREATIVIDAD

En el gimnasio, por el hecho de una relación con los niños que facilita la apertura de la expresión, una espontaneidad más real, liberada más o menos de las costumbres y de los condicionamientos educativos, caracteriza cada vez más sus comportamientos en los juegos.

Esta espontaneidad abre las compuertas de la creatividad en tanto que vínculo y respuesta pertinente y específica a los estímulos del entorno. Creatividad que nace y se alimenta en las fuentes de la necesidad y del deseo transformando las relaciones del sujeto con su propia afectividad. Creatividad que libera la imaginación abriendo la vida interior y las puertas de lo imaginario.

El niño aprende así a convertirse en el artesano de su propia evolución y a darse los medios de sentir placer, un placer que no está manchado de

contención, incluso de culpabilidad, un placer no ambivalente que es fluidez, abandono. Placer en la sensación, la relación, la creación, la acción, etc... Placer de ser uno mismo entre los demás instalando su lugar y creando lo real a su medida. Placer de abrir y de trazar por sí mismo su camino a merced de los acontecimientos.

Ser espontáneo y creativo de esta manera, es superar y apartarse poco a poco de los elementos de conducta estereotipados y repetitivos que están enraizados en su propia historia, y esto a favor de los ir-volver incesantes entre uno mismo y los demás, uno y el entorno, en una multiplicidad de experiencias. Es poder responder a las solicitudes de entorno de la manera más beneficiosa que se pueda y en una conducta original y juiciosa. Es liberar de sus trabas el campo de lo imaginario, de las fantasías y de los fantasmas, desplegando su imaginación y librándose a un trabajo sutil de reajuste con respecto a la realidad.

Así, la creatividad se convierte en creación de sí por vinculación óptima de su ser entre los demás, y realización de sí por el descubrimiento de su interioridad en el ser y en el actuar. La creatividad así definida es proximidad de su experiencia íntima en un movimiento lo más perfecto posible entre el mundo y uno mismo.

JUEGO Y REPETICIÓN

La repetición es una de las formas de la expresión, y es esencial aceptar lo que aparece como repetitivo y que sólo es inmovilidad y fijación cuando el niño está en un lugar que no le permite escapar al imaginario familiar, un lugar que también le repite las estructuras relacionales habituales.

El juego repetido, la conducta repetitiva tienen una función en la dinámica interna del sujeto en relación con lo que él necesita para desarrollarse, y con lo cual tiene necesidad de familiarizarse.

Yo creo que es importante distinguir los juegos que los niños recurren a causa del placer que encuentran en ellos, juegos o conductas estereotipadas, defensivas y que manifiestan la dificultad de iniciar actos más diversificados, más creadores, es decir, mejor adaptados. Determinados juegos, de los cuales el placer no está forzosamente excluido, se repiten algunas veces con fines de familiarización, de dominio de un fantasma, de un miedo, y deben ser aceptados por el adulto en la medida de lo posible.

La observación demuestra que el niño que puede repetir su juego todo

el tiempo que le es necesario, de la misma forma que el que puede repetir incansablemente el mismo comportamiento, poco a poco consigue librarse de la repetición e inclinarse hacia actividades más diversificadas más movidas. No hay, como se dice a menudo, pobreza de la imaginación sino bloqueo en alguna parte en el proceso de maduración o impedimento de la expresión de la imaginación del niño por razón de un contexto normativo en las relaciones condicionales.

Por la repetición que pone en juego, el niño mira de apartarse de determinadas conductas ligadas a su historia, conductas del orden de la proyección de su imaginario. Es esta liberación que permite, progresivamente, el despliegue de la imaginación creadora, lo cual puede ocasionar un cierto grado de reorganización síquica de lo imaginario del sujeto por un mejor acreamiento de la realidad y, por esta razón, una integración más satisfactoria en el grupo social.

Un ejemplo de conducta repetitiva:

Maud está cogida en el círculo infernal de la repetición en un punto tal que no puede realmente "jugar"! Al principio, ella juega sola, un momentito después tiene ganas de jugar con otros niños, pero en su pequeña cabeza tiene la idea muy fija de que nadie quiera jugar con ella, y efectivamente, ella va a actuar para que sea así y para ser rechazada... Cuando ella decide ir hacia otros niños, es forzosamente rechazada porque no está de acuerdo y se pone enseguida a pegar con los pies en el suelo, a pegar incluso, porque esto no va nunca en el sentido de sus deseos! (cuando juega sola con un objeto cualquiera, como que éste no se pliega a su voluntad, pega con los pies en el suelo igualmente y se rebela contra él). A menudo, siembra por todos lados papelitos en los que ha escrito: "nadie quiere jugar conmigo" o "estoy triste porque nadie quiere jugar conmigo"... y ella espera, tomándose como testigo (ella no quiere jugar conmigo sino con los demás niños... ¿sin duda, conmigo, ella siente que no sería rechazada?) y dice siempre lo mismo: "conmigo, siempre es igual" persuadida de que esto sólo le sucede a ella.

LOS APOYOS DEL JUEGO

En el gimnasio, el niño tiene a su disposición todo un entorno material que ya he mencionado y que comprende, además de lo que se espera en un lugar así, objetos diversos que pueden favorecer los juegos regresivos y las proyecciones de lo imaginario: objetos habituales y no habituales más o menos heterogéneos, diarios o incongruentes, codificados o no codificados, etc...

La diversidad de los objetos y de los materiales, así como la libertad que se deja al niño en la elección de la manera de utilizarlos, le permite emplearlos según sus necesidades o según su deseo, en el plano de lo real y en el plano de lo imaginario, a través del dédalo del recurso a lo simbólico y entre los azares de la relación con los demás.

En la utilización de los objetos en el curso de sus juegos, el niño se coloca en este "espacio potencial", espacio intermedio en que se despliega el "JUEGO DEL YO", entre la necesidad/deseo de fusión simbiótica y la necesidad/deseo opuesta de separación-individuación, entre regresión y progresión, entre uno mismo y el mundo exterior. Tan pronto en un vertiente como en la otra, el niño busca permanentemente el punto de equilibrio, siempre pasajero, entre un sentimiento difuso de incompleto y el sentimiento de su Existencia a través de la creación y de la relación creadora.

Me parece difícil clarificar cómo los niños se sirven de los objetos en tanto que apoyos de sus juegos. Con la base de mis observaciones y de mis reflexiones, intentaré delimitar dos grandes ejes:

JUEGOS DE TIPO "REGRESIVO"

• Algunos objetos y materiales son utilizados por los niños en un registro "regresivo", regresión que es distensión, abandono, búsqueda de satisfacción primitiva en función de la necesidad o del deseo, regresión que es toma de fuerza, de alimento, pero también "retrogresión", es decir, comportamiento que procede de un mecanismo defensivo y que es huida ante una determinada realidad, miedo frente a su propio deseo o protección de sí mismo frente a la realidad del otro o de los otros.

Objetos y materias para colmar la carencia, satisfacer la necesidad, arrisgar el deseo, aliviar la tensión... esconderse, disimularse, acurrucarse, envolverse, hacerse pequeño, hacerse un ovillo, enrollarse con el objeto, etc... mantas, cartones, harapos, colchones, balones grandes, etc...

Objeto para encontrar el placer en la sensación; búsqueda, algunas veces temerosa y ambivalente, de sensaciones arcaicas... balancearse en la cuerda, hacerse arrastrar entre cartones o mantas, juego de girar, juego con un balón grande, etc...

El suelo es una llamada a juegos que se sitúan en estos mismos registros: deslizarse, rodar, chutar... ser herido, o asesinado, y morir, etc...

Colocaré aquí los juegos basados en la ejecución de lo imaginario y de un acercamiento al universo fantasmal utilizando a este efecto una determinada categoría de objetos, ocasionalmente en los rincones menos a la vista: almohadas, tubo de tejido de punto, pequeños balones flexibles, etc... Familiarización con determinados fantasmas incluso control



de determinados traumatismos... Curiosidad ante los grandes acontecimientos y los problemas cruciales de la vida: el sexo y los atributos sexuales, el nacimiento, la maternidad, la muerte...

Otros objetos, diferentes de los citados anteriormente y que no se prestan, aparentemente, a esta categoría de juegos, son, no obstante, utilizados por los niños en un simbólico que nos escapa más o menos pero que los sitúa de manera manifiesta en este registro: bastones, tubo de cartón, hilos y cordeles, etc... algunos ejemplos:

- Stéphane utiliza frecuentemente bastoncitos con los cuales no se aprieta al nivel del vientre, incluso del sexo, o las nalgas, todo esto durante un momento breve.

- Jean-Philippe juega muy a menudo con cordeles... y a hacer nudos atar bancos, y ligar los objetos juntos.

Varios niños, durante mucho tiempo, han jugado así a atarse, a enlazarse, a sujetarse, etc...

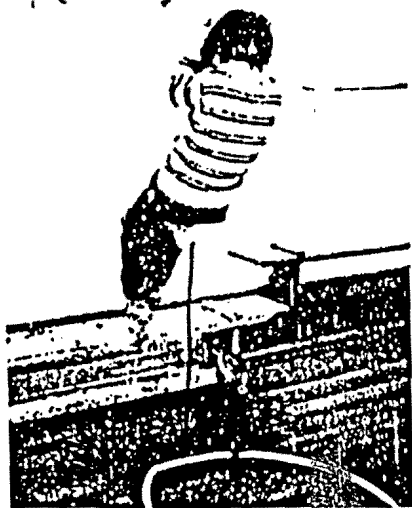


- A Ivan le gusta especialmente el tubo de cartón que se coloca entre muslos, o incluso en el eslip.

- Pierre-Marc tiene miedo de balancearse en la cuerda, pero, este día se ha instalado en ella solo atándola antes al suelo por medio de una cuerda y un aro.

EL NIÑO DEMIURGO

• Todos los apoyos materiales del gimnasio incitan al niño a compro-

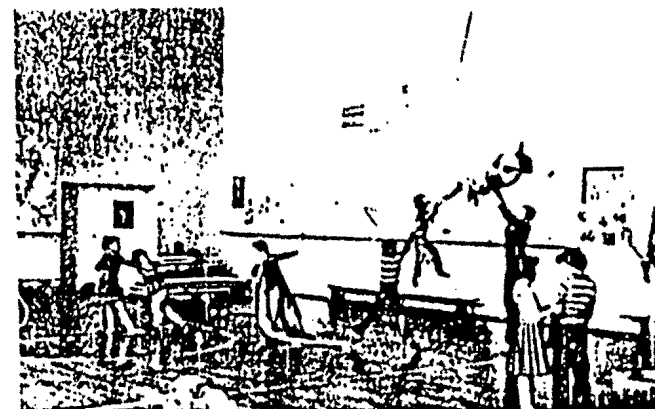


meterse en una actuación creadora en la cual, bien solo, bien con los demás, emprende la transformación de la realidad, apropiarse del entorno lo mejor para él.

Juegos más o menos elaborados que se estructuran progresivamente y se desarrollan según las aportaciones de unos y otros y según una dinámica imprevisible. Juegos en los cuales el niño puede igualmente situarse a nivel de sus propias necesidades afectivas, de sus proyecciones fantasmáticas, pero también a nivel de su deseo de crear, de construir, de manipular, de transformar, de realizar algo que está totalmente en sus manos, en su poder sobre el mundo... ¡el niño demiurgo!

Me parece difícil afirmar que estos juegos tengan por finalidad la progresión, oponiendo este término a regresión. No obstante, el niño coloca aquí, y la mayor parte del tiempo a partir de los mismos apoyos, actos que son apertura hacia el mundo "fuera de él", actos que están en contacto directo con la realidad exterior pero que continúan sin embargo modulados por lo que él es.

En estos juegos, el niño crea un real a su medida, resultante de su realidad íntima y de sus propias posibilidades de acción sobre el entorno y de integración de los elementos exteriores. En este actuar creativo, el niño se dota de los medios de instalar su "ser en el mundo", en cooperación con los demás, o en confrontación con ellos, y apoyado sobre un universo material que emplea a su aire a nivel de lo que le es necesario.



A través de estas tentativas, de estos tanteos, de fracasos y de recuperaciones, y en los intercambios con los demás, el niño desarrolla confianza y amor hacia sí mismo, estructura una imagen del cuerpo en un equilibrio armonioso entre sus diferentes componentes, al mismo tiempo que él aprende y se enseña a sí mismo, en un cuerpo con el entorno humano y material.

Es para satisfacer su deseo que el niño instala y desarrolla el juego de su elección y es en el acto de jugar que va a descubrir y desarrollar determinadas facultades. La necesidad y el deseo siguen siendo los motores del juego, los garantizados de una verdadera elaboración de la imagen del cuerpo/imagen de sí, y de la integración de conceptos que se enraizan en la experiencia.

Juegos del "hacer" al servicio del "ser", ser en el futuro, que sumergiéndose en la realidad del presente, prepara, de manera activa, su vía futura.

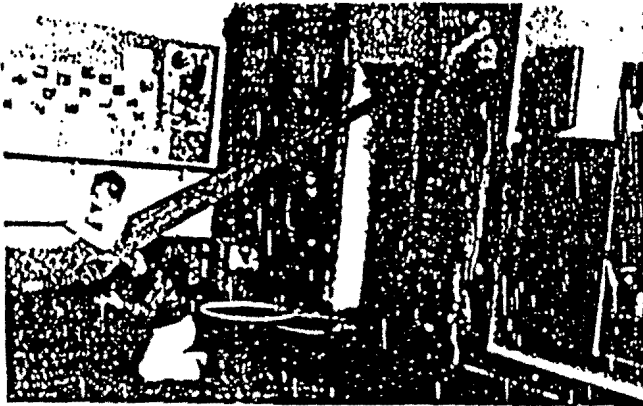
Citaré algunos ejemplos de estas situaciones— juegos elaborados por los niños en el gimnasio:

- "la hamaca" (o el "tobogán"): para el placer y la sensación. Varios niños, sobre todo niños, han atado sólidamente al espaldar y en altura una larga tira de tela que forma así un largo pasillo en pendiente en el cual uno se puede deslizar lentamente, de todos modos con la condición que otros niños aguanten: correctamente la tela.
- "el lecho de balones": para la prueba y el éxito. Grandes balones han sido situados en un cuadrilátero limitado por la pared y por los bancos, formando un lecho que se trata de atravesar, de

pie o tumbado, de un lado al otro.

- "los colchones": para la caída (placer y miedo).

Dos colchones han sido colocados uno al lado de otro y se trata de dejarse caer encima, el cuerpo derecho, hacia atrás o hacia delante, y a partir primero de la altura de uno después de dos baneos.



- "la clínica de partos".

Algunas niñas han construido una gran casa que es una "clínica" donde se va a parir... hay colchones-cama, enfermeras... y bebés confeccionados rápidamente con balones pequeños y harapos.

- "el hospital": ¿para las necesidades de los niños?

Es construida una gran casa con baneos colchones... ¡otra clínica de partos! y niñas... Los niños juegan a juegos guerreros, y, heridos, cojeando con muletas de cartón, iban a hacerse cuidar por las enfermeras de la clínica!

- "la mani".

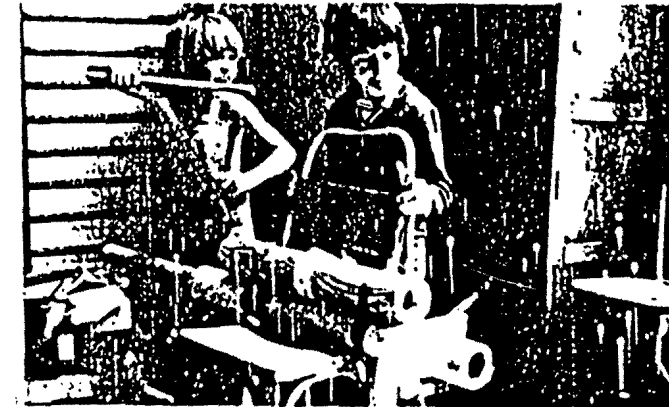
Conflicto entre los niños y las niñas... los niños fabrican una pancarta donde escriben eslógans contra las chicas, y organizan una "mani".

- "la peonza": imaginación y sensación.

David está sentado sobre el nudo de la cuerda de escalar y se ha enrollado en su cuerpo un largo cordel sobre el cual Eric actuará rápidamente estirando para desenrollarla, arrastrando así a su compañero en un torbellino.

- "el misil".

David y Pascal han confeccionado un artefacto complejo con varios tubos de cartón; han instalado el artefacto sobre una caja que van a levantar, con ayuda de una gruesa cuerda, ¡hasta el techo! Es un misil.



NIVELES DE LECTURA

Cuando se observan los ojos de los niños, hay una lectura a diferentes niveles, niveles que no necesariamente coexisten en todos los casos.

El primero de estos niveles se refiere a lo visible y podemos descifrar el juego en el primer grado: una actividad física, motriz, una anécdota, una historia que se desarrolla, un aprendizaje que se efectúa, etc.

La mayoría de las veces, hay un segundo nivel, del orden de la afectividad, de la sensación, incluso de la sensualidad, de la sexualidad, etc... el juego puede inscribirse en una red de relaciones que no necesariamente es perceptible para nosotros incluso aunque los sentimientos y las emociones se manifiesten claramente; lo que un niño siente intimamente en este registro sólo se nos revela de manera a menudo indirecta, por medio de un determinado comportamiento exterior siempre susceptible de ser interpretado de manera falsa e insuficientemente matizada. El descifrar este nivel es, pues, a menudo hipotético pero es tanto más fácil cuanto más profundo es nuestro conocimiento del niño por razón de una determinada acumulación de referencias con respecto a él; no obstante, es ilusorio pensar que nuestra comprensión de los acontecimientos es siempre clara y conforme a la realidad. Este nivel es el que deja aparecer la

necesidad, la carencia, el grado de frustración y de alejamiento con respecto a la realidad, de aquí la necesidad de echar un vistazo y ponerse a la escucha de la manera más objetiva posible con el fin, eventualmente, de satisfacer las demandas del niño o de actuar de la mejor manera posible para él cuando se presenta la ocasión.

El tercer nivel es el de lo simbólico, que es el que siendo más hipotético de descifrar, nos aporta igualmente elementos para una mejor comprensión del niño y, me parece, para discernir mejor su evolución. A este nivel de expresión, el niño guarda con respecto a él el secreto de su intimidad y no lo revela al adulto, o a los demás, sino de manera no directa y relativamente ilegible. En este juego, él mismo ignora la mayor parte del tiempo lo que se juega pero, no obstante, algo se libera allí que puede permitir progresivamente un reajuste más o menos profundo de su estructura síquica. Ante lo que se dice sin decirse, nosotros somos acogida y aceptación, y a menudo sorpresa ante una especie de misterio que no es sólo patrimonio del niño en sus ojos, sino del Hombre en la dimensión simbólica de todas sus actividades.

En la manera como el niño utiliza objetos y materiales del gimnasio, hay para nosotros una indicación del, o de los niveles, sobre los cuales ha elegido colocarse. Un mismo objeto será utilizado de manera muy diferente según una dinámica específica a cada cual, igualmente de manera diferente por el mismo niño en el curso del año: así, el tubo de cartón será pronto cañón como metralleta, caballo como prismáticos, muleta o escañola, y también atributo sexual... el pequeño balón flojo será pelota de hockey o proyectil, o bien proyectil, o "seno" colocado bajo el vestido e incluso "algo" que se chupa... Me parece esencial colocar en este lugar algunos objetos, algunas materias, susceptibles de facilitar, incluso inducir, juegos que se sitúan en una dimensión quizá más inhabitual respecto a las normas sociales: así, las mantas, las tiras de tela, los cartones grandes, etc... que incitan a juegos más o menos regresivos. La diversidad de los objetos y de las materias, y el hecho de que permitan al niño llevar al gimnasio lo que mejor le parece, orientan a éste hacia la utilización, según la elección del momento, de los diferentes lenguajes que están a su disposición para expresarse y, a este efecto, para desarrollarse en todas sus dimensiones.

El afán de jugar

Teoría y práctica de los juegos motores

Vicente Navarro Adelantado

Navarro Adelantado, Vicente (2002), "Juego motor y su didáctica", en *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*, Barcelona, INDE, pp. 229-294.



Capítulo V. Juego motor y su didáctica

La didáctica del juego motor tiene un marco de referencia que es la didáctica de la educación física; es decir, el juego motor construye sus conocimientos de aplicación dentro de este campo científico, aportándole sus peculiaridades, por lo que no supone ninguna concepción teórica general nueva, pues se limita por los presupuestos didácticos. Podemos afirmar que no es una didáctica del juego motor, sino una didáctica que se matiza con relación a la naturaleza de los juegos motores. Por consiguiente, dejando aparte conceptos de los que conforman la base sobre la que se construye el concepto de didáctica del juego motor, abordaremos algunas consideraciones acerca del aprendizaje y los juegos motores, así como distintos elementos de la teoría didáctica y su relación con ellos.

En cuanto a disciplina, la Educación Física construye sus conocimientos en torno a la motricidad, su naturaleza y límites. El comportamiento motor y las leyes que lo hacen posible y justifican suponen su campo científico. Junto a ello, la caracterización pedagógica de la Educación Física se la concede la conducta motriz; es decir, se trata de transformar al alumnado a través de la intervención basada en la acción motriz que, en nuestro caso, la organizamos en forma de juego motor. Por tanto, podemos afirmar que la Educación Física se justifica claramente por su contenido pedagógico.

El juego motor comparte y reafirma, como la Educación Física, la vuelta sobre el ser humano y sus potencialidades. Cecchini (1996:59)³¹⁸ propone una educación física *personalizada*, siguiendo la idea de García de Hoz; en ella "se considera al ser humano como una persona que actúa físicamente en su entorno (...). Un ser que organiza activamente la información y que elabora hipótesis de acción a partir de la exploración activa del medio". Esta concepción se aleja radicalmente del rendimiento porque atiende a la adaptación singular y a las capacidades del alumnado, no sólo cognitivas sino como sujeto de las realidades sociales. De esta manera, el protagonismo de la educación recae en "la acción motriz personal".

El juego motor representa una opción pedagógica de intervención sistemática e intencional sobre el ser humano, con fines previamente asignados y tan necesaria como otras opciones educativas, siendo uno de los medios más característicos de la Educación Física y empleado, igualmente, por otras áreas en la educación. Generalmente, la necesidad de la educación y, por tanto, su justificación última, se fundamenta en dos vías: la inmadurez del ser humano al nacer y, por otra parte, la debida a los requerimientos y preferencias corporales de la sociedad en la que vive. El juego no ha

318. Cecchini, J.A. (1996). *Personalización en Educación Física*. RIALP, Madrid.

escapado a esta visión tradicional; de ahí que el juego motor, en su marco de la Educación Física, se ocupa de "(...) sistematizar dichas (las) conductas motrices en orden a conseguir objetivos educativos" (Contreras, 1998:25)³¹⁹, lo que hace necesario precisar en qué contexto humano, que no es otro que "(...) el individuo en acción como manifestación de su personalidad" (Contreras, 1998:26), pero tomando como referente la situación.

Ahora, podemos llamar la atención acerca del hecho de la trascendencia social de la acción, insistiendo en esta idea, pero más allá de la mejora de la misma persona; el juego motor, como constructo social, adquiere sentido en la transformación que supone para las personas actuar en su medio humano, con su carga de cultura y de cambio social.

Por tanto, juego motor y Educación Física se enmarcan en la cultura, a la cual se ciñen, se dirigen a la motricidad como hecho y referente educativo, y pretenden abarcar más allá del individuo considerando la intencionalidad de sus actos, o lo que es lo mismo, la acción humana, lo cual hace necesaria una educación integral.

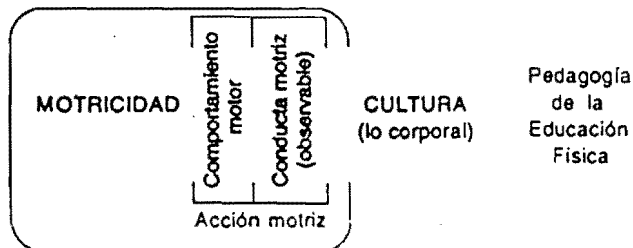


Figura 42: El juego motor emplea concepciones corporales de contenido cultural.

La concepción de una educación física con un carácter eminentemente pedagógico nos conduce al problema de la instrucción frente a la formación que, en nuestra opinión es una falacia teórica que la práctica siempre resuelve de manera compartida. Precisamente, la concepción de la educación física nos conduce a la consideración de los contenidos que la distinguen, epistemológicamente, y que constituyen su currículo más original, como son: el desarrollo de las cualidades físicas, el aprendizaje de habilidades motrices, y la expresión corporal. De esta manera, se vislumbran dos grandes objetivos de la educación física para considerar en el ámbito de la escuela (Fernández Calero y Navarro, 1989:135)³²⁰; el primero engloba a las capacidades motrices; y, el segundo, a la capacidad de comunicación: 1) educar aptitudes corporales; y 2) formar actitudes de relación.

319. Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física*. INDE. Barcelona.

320. Fernández Calero, G. y Navarro Adelantado, V. (1989). *Diseño curricular en educación física*. INDE. Barcelona.

CONCEPTO de EDUCACIÓN FÍSICA

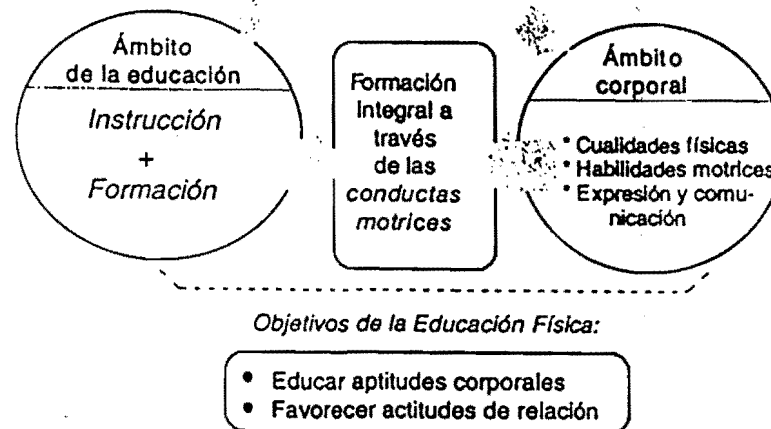


Figura 43: Configuración del concepto de educación física

El juego motor y su didáctica no es ajeno a las variaciones del pensamiento pedagógico ni a los cambios culturales. Por ello, los profesionales de la educación física conciben su uso didáctico de manera muy diversificada, aun dentro de un marco general que, por otra parte, intenta asegurarse por medio de las normativas que regulan la ideología, estructura y desarrollo de la enseñanza. Por tanto, nos enfrentamos a un contexto semicerrado para el desarrollo de una didáctica específica; lo contrario, pensar que se trata de un currículo completamente abierto, sería una concesión excesiva al fenómeno.

Educar, y educar a través de la acción motriz son tareas perfectivas, óptimas; al final de la acción educativa esperamos que el educando haya alcanzado nuevas metas; todo ello, supone definir intenciones educativas. Podemos definir los objetivos de nuestra intervención describiendo la especificidad del área educativa; sin embargo, atender en los programas únicamente a los propios contenidos no contribuye a concretar un cuerpo educativo integral; es construir la acción educativa en compartimentos estancos que no conducen a una interpretación metodológica adecuada. Sería, en este caso, un empleo del juego motor reduccionista que solamente considera los con-

tenidos específicos de enseñanza, pero no integra el resto de las variables que coadyuvan a una educación completa. Además, otros aspectos didácticos comportan igualmente objetivos y organización de la enseñanza respecto a otras áreas, como las relativas a la interacción docente-discente, las actitudes, los valores, las situaciones de enseñanza, la globalización, la interdisciplinariedad, etc. De ahí que el currículo atienda al desarrollo de capacidades generales, que no siempre corresponden a conductas mensurables o específicas, y que se pretenden alcanzar a lo largo de un período de tiempo prolongado.

Podemos afirmar, entonces, que el juego motor se ajusta a las tres concepciones de ideología de investigación educativa que proponen Arnal, del Rincón y Latorre (1992:39)³²¹ y que tienen su reflejo paralelo en la didáctica de la educación física, tal y como, por su parte, postula García Ruso (1997:35)³²², siguiendo a Kirk (1990)³²³, y que asume igualmente Contreras (1998:47)³²⁴:

- Perspectiva tradicionalista.
- Perspectiva empirista-conceptual.
- Perspectiva reconceptualista.

Estas perspectivas configuran métodos, que atienden a la investigación y a la enseñanza. Para García Ruso (1997:35-43), la *perspectiva tradicionalista* se caracteriza porque el profesor es el único gestor del currículo, siguiendo directrices de los especialistas, con un currículo puramente técnico, ahistórico y alejado de la cultura, conductual; la autora menciona en esta línea de investigación a Graham y Heimerer, Siedentop y Pieron, y Toussignant y Brunelle. La *perspectiva empirista-conceptual* se caracteriza por aplicar al currículo los conocimientos de distintas disciplinas que imponían sus teorías; de esta manera, en la escuela se intentaba orientar los programas con los avances del aprendizaje motor, la psicología del deporte, la historia de la educación física, la física biomecánica, etc.); por tanto, se trataba de investigaciones que provenían de estudios de hechos relativos al amplio campo de las actividades físicas, no vinculados, normalmente, a la práctica de la enseñanza; García Ruso incluye en esta perspectiva a Arnold (1991:35-38)³²⁵ con su *racionalidad del conocimiento, proceder racional* y su defensa de los valores morales en el deporte. La *perspectiva reconceptualista* se caracteriza por atender al cambio social a través de la educación; va más allá del *interés práctico* para alcanzar el *interés emancipador* (Grundy, 1991:30-39)³²⁶, implica una forma de razonamiento dialéctico, tal y como considera

321. Anal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor, Barcelona.

322. García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. INDE. Barcelona, pp. 35-43.

323. Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Universitat de València.

324. *Op. cit.*

325. Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Morata. Madrid.

326. Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata. Madrid.

Kemmis, por lo que corresponde a una corriente sociocrítica, cuyas referencias más conocidas son Kirk (1990)³²⁷ y, en España, Devis (1992, 1996)³²⁸. En esta misma línea, Torres Santomé (2000)³²⁹ desvela los discursos explícitos del marco curricular español y cómo el juego y el juguete se han transformado en beneficio de una enseñanza instrumental, alterando sus valores más intrínsecos para el desarrollo infantil y de la sociedad. Por tanto, comprobamos cómo las tendencias pedagógicas de la educación física viajan paralelas a los paradigmas de investigación educativa³³⁰, ya que responden a la evolución del pensamiento pedagógico.

Pero el pensamiento de los profesores, o teorías implícitas (Marrero, 1993:243-276)³³¹, es más abierto; detrás de cada enseñante reside un pensamiento particular que llega a encontrar hasta cinco tipos de teorías [(interpretativa, emancipatoria, expresiva, dependiente y productiva), Marrero (1993:251)].

Hasta aquí, hemos apuntado la dirección que el juego motor posee, en nuestra opinión, en la educación y, por consiguiente, en la enseñanza. El juego motor no puede ser el recurso, el super-eje sobre el que todo adquiere sentido educativo; es mucho más que un recurso: es ideología, método, contenido y recurso³³². Por tanto, nos encontramos ante un elemento muy relevante de la didáctica de la educación física.

A continuación, ahondaremos en algunos aspectos que repercuten en la enseñanza con juego motores y que significan referencias con las que tomar decisiones didácticas; las primeras provienen del campo del aprendizaje motor, y son poco consideradas porque no constituyen las referencias más importantes (suelen ser las pedagógicas), las segundas, parten de la misma didáctica.

327. *Op. cit.*

328. Devis, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. INDE. Barcelona. Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Aprendizaje Visor, Madrid.

329. Torres Santomé, J. (2000). "Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares". *Aula de Innovación Educativa*, 92, pp. 66-76.

330. *Op. cit.*

331. Marrero, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza." En *Las teorías implícitas*. Visor. Madrid.

332. Galera (1999:35), *op. cit.*, discute acerca de la concepción del juego como recurso o como contenido, decantándose por este último, al que relaciona con una pedagogía de proceso y concibe con entidad propia y autónoma, frente a la mejora de las capacidades de los jugadores respecto a las cualidades físicas y las habilidades motrices. En nuestra opinión, esta dicotomía en el pensamiento de los profesores no es real: existen muchos matices. No se trata de dos modelos dicotómicos, recurso-contenido, la didáctica y el mismo juego integran más posibilidades; nos hace afirmar esto los cinco tipos de teorías implícitas de los profesores (Marrero, 1993), a las que antes aludíamos, y un hecho que siempre nos ha resultado muy curioso: un grupo de profesores empleaba el mismo juego, los diez países, de forma muy semejante y, sin embargo, decían ser opuestos en su manera de concebir la Educación Física. ¿Qué tendrá el juego?

1. El juego motor y el aprendizaje

El juego motor contiene habilidades y las situaciones a que dan lugar, de manera que provoca aprendizajes. Si bien este proceso muchas veces no es sistemático, puede serlo si se somete a la organización de su didáctica. La didáctica del juego motor favorecerá determinados aspectos del aprendizaje, como, por ejemplo, motivación, transferencia y práctica motriz, atendiendo a cómo presente la reunión de tareas motrices contenidas en el juego. En general, todo el planteamiento del aprendizaje motor se justifica por la construcción de habilidades motrices enmarcadas en sus contextos. La habilidad motriz permite al jugador ser competente y tiene un fin determinado por el que se organiza el sistema nervioso; comporta aprendizaje, consigue eficiencia, y permite la adaptación al medio. En cualquier caso, el fin motor es la *competencia motriz* (Ruiz, 1995)³³³; sin embargo, las mayores consecuencias didácticas para el estudio y aplicación de la motricidad en la enseñanza provienen del análisis de los factores de influencia en el aprendizaje. Expondremos, brevemente, algunos de ellos, apuntando orientaciones acerca de cómo abordar su didáctica en el juego.

1.1. La transferencia y el juego motor

La *transferencia* es un fenómeno del aprendizaje que acontece cuando "(...) el aprendizaje de una habilidad motriz, o fórmula motriz, influye en la adquisición de otras habilidades" (Ruiz, 1994:124)³³⁴. En el caso que nos ocupa, entenderemos el juego motor como una verdadera *tarea motriz*, ya que contiene "consigna" (objetivo del juego) y "condiciones para la acción" (reglas del juego o propuesta derivada de la trama y recursos que se empleen), aunque es evidente que reúne sus propias particularidades³³⁵ como proceso continuo del desarrollo de todas las acciones, por lo que se ajusta más a métodos que implican la mínima o ninguna intervención del profesor, que comportarían la parada de este proceso. Cualquier juego motor, será, o no, apropiado con relación a las tareas inmediatas, a las tareas próximas, o al aprendizaje en un periodo relativamente próximo de tiempo; estas circunstancias pueden provocar una transferencia positiva o negativa. Por tal hecho, es indispensable que se atienda al tipo y organización de la tarea motriz, o al contenido de las habilidades que comprenda el juego motor, con el objeto de favorecer nuevos aprendizajes de una manera más eficaz, o de evitar interferencias de aspectos de un juego a otro.

Si aceptamos que el fenómeno de la transferencia es un hecho posible, como tal, debemos aceptar también la existencia de un programa motriz general, de manera

333. Ruiz, L.M. (1995). *Competencia motriz*. Gymnos. Madrid

334. Ruiz, L.M. (1994). *Deporte y aprendizaje*. Aprendizaje-Visor. Madrid.

335. Desde luego, el juego motor, desde el punto de vista didáctico, no es una tarea motriz; es más que ésta.

que un conjunto de programas serían los responsables de gran parte de la organización y almacenamiento de la información y explicaría su fenómeno de generalización. Esta tesis, que corresponde a Schmidt (1991)³³⁶, intenta interpretar cómo hay patrones de movimiento que poseen una estructura interna más estable y que puede verse alterada funcionalmente ante algún requerimiento motor, pero siempre manteniendo su estabilidad estructural. Este reconocimiento funcional de grupos de respuestas que poseen el mismo patrón motor y una misma estructura fue mencionado por Shapiro y Schmidt (1982)³³⁷. Para Schmidt, la memoria almacena dos tipos de esquemas: evocador y de reconocimiento; el primero es productor de la acción y el segundo evaluador. Ambos esquemas parecen verse favorecidos por prácticas variables y abundantes, lo cual ayuda a explicar la transferencia.

Para favorecer la transferencia se pueden promover condiciones de actuación dirigidas a gestos comunes (juegos de persecución-juegos de relevos, juegos de eliminar con pelotas-juegos de manejos de móviles...), o que contengan estructuras temporales semejantes (juegos deportivos de una misma familia o grupo estructural), o que posean discriminaciones espaciales similares (trayectorias de pelotas altas, bajas, medias...), o con tipos de coordinaciones que entrañen mecánicas equivalentes (levantar pesos, empujar compañeros, transportar objetos...), o con requerimientos de instrumentos semejantes (palos-picas, patines-deslizamientos, balón gigante-balones medianos...) o que se basen en principios comunes (biomecánicos; estratégicos...).

Un aspecto didáctico de gran importancia que asociamos al fenómeno de la transferencia motriz es el aprendizaje significativo, pues *aprender* comporta y desentraña para el sujeto que aprende los mecanismos y estrategias que se encierran en la actividad; de esta manera, la evocación y requerimiento del esquema motor correspondiente se ve facilitado por elementos que demuestran una interconexión. En cuanto a las aplicaciones didácticas, podemos mencionar: 1) plantear habilidades diferentes pero con elementos comunes, por lo que se han de seleccionar los juegos cuando persigamos objetivos en este sentido; 2) practicar en contextos de juego y situaciones similares; 3) desvelar los papeles principales de los juegos, sus opciones, o las funciones de los alumnos implicados en su práctica; 4) enseñar a los alumnos a que analicen las situaciones de los juegos; 5) ayudar a los alumnos a comprender los principios que contienen las situaciones de juego; 6) enmarcar las situaciones de aprendizaje con situaciones reales, que hayan ocurrido durante el juego realizado.

Podemos concluir diciendo que la transferencia en el juego motor es un fenómeno que se promueve a través de variabilidad en la presentación de las prácticas³³⁸ y del análisis reflexivo de las situaciones, debiendo favorecer e identificar los aspectos generalizables que pudieran contener.

336. Cit. por Ruiz (1994:40), op. cit.

337. Cit. por Ruiz (1995:54), op. cit.

338. Véase Oña, Martínez Marrón, Moreno y Ruiz (1999). *Control y aprendizaje motor*. Síntesis. Madrid, pp. 223-225; también, Ruiz (1995), cap. 5. Op. cit.

1.2. Motivación, activación y juego

La *motivación* es el resultado de la interacción entre las demandas de ciertas situaciones y los motivos propios. El juego motor, debido a su carácter recreativo y a la diversión que comporta, puede producir problemas en la motivación, debiendo establecer un equilibrio entre la *activación* generada y la puesta en práctica del juego. Hay un grupo de factores que influyen en la motivación y que pueden servir para organizar recursos didácticos, como los factores ligados al alumno, (conocer al alumno), ligados a la personalidad del profesor (ambiente que sea capaz de crear, entusiasmo), ligados a la actividad (tipos de actividades lúdicas, y no lúdicas), ligados a la tarea (adaptación de la tarea, de nuevas situaciones para el juego), y ligados a las condiciones materiales (material autoconstruido, material novedoso...).

Didácticamente, la motivación es un problema de transmisión de metas, incentivos y motivos, que junto a los factores personales del alumnado, conforman el conjunto del problema. En definitiva, el alumno ha de conocer cuál es el logro del juego para dirigir sus iniciativas. El juego motor permite al niño actuar sobre su entorno, pues las tareas no son cerradas y provocan adaptación de las conductas motrices, de manera que supone un fuerte incentivo. Otro aspecto que se concita en el juego motor es la curiosidad y la satisfacción de experimentar situaciones, ya que resulta ser una actividad exploratoria o siempre con matices diferentes. Todo ello, configura un nivel alto de excitación en el juego; es decir, de *activación*.

Unido a la motivación, entonces, es preciso distinguir el concepto de *activación*, ya que ésta supone un nivel de excitación determinado que, didácticamente, interesa regular. La *activación* es una característica de la motivación, es decir, que cualquier intervención motivadora comporta un grado de activación. Recuérdese el contenido de *placer* que encierra el juego y cómo la cultura lo asocia al entretenimiento y la diversión. Por consiguiente, hemos de buscar un nivel adecuado de activación con arreglo al tipo de tareas motrices que pretendemos realizar, porque podría darse el caso de que una alta excitación perjudicase el aprendizaje o la misma organización del juego. Podríamos decir, entonces, que niveles elevados de activación pueden afectar al aprendizaje de habilidades que exigen un control fino, o que necesitan tomas de decisión rápidas y numerosas; por el contrario, niveles elevados de activación pueden beneficiar el aprendizaje de tareas motrices con grandes requerimientos de fuerza, rapidez y repetición relativamente estereotipada. El caso del juego motor es especial, porque siempre concita situaciones divertidas, lo que conduce a una motivación alta de los alumnos ante la actividad. El juego motor puede tener ciertos problemas respecto a la activación, que serían producto de la presentación del juego, de los materiales que van a ser utilizados, o del recuerdo que tenga el jugador de experiencias placenteras semejantes anteriores. Por lo tanto, un grado de activación inadecuado puede suponer un problema para la atención, para el desarrollo del juego y para las nuevas situaciones a que diera lugar. Por ello, didácticamente, es recomendable la presentación ajustada del juego con relación al tipo de práctica, que no suponga largas esperas ni explicaciones muy precisas e insistentes.

El juego motor participa de las orientaciones generales para la motivación y activación que tiene la tarea motriz; como aplicaciones didácticas podemos mencionar las siguientes: 1) valorar el esfuerzo, aunque no se obtengan éxitos; 2) dar conocimiento de los resultados de la ejecución de forma verbal, vídeo, gráficos de situaciones; 3) conocer a los alumnos y su nivel de aspiraciones; 4) favorecer la participación del alumno en su propia enseñanza, interviniendo en la organización y modificaciones de los juegos; 5) utilizar recursos y materiales nuevos (tableros, fotografías, esquemas, vídeos, materiales no usuales o alternativos...); 6) dar refuerzo positivo y promover la reflexión constructiva para las actitudes menos deseables (motrices, actitudes afectivas y sociales) de los alumnos; 7) manifestar al comienzo de una sesión, o grupo de actividades, las expectativas referidas a los logros; 8) ayudar a los alumnos a buscar las causas de los éxitos y de los fracasos; 9) diseñar y seleccionar juegos divertidos e interesantes; 10) eludir las esperas, cuando se trate de un juego nuevo; y 11) jugar con los alumnos, aunque sea unos minutos.

1.3. Retención, memoria y juego motor

Quizá, el juego motor es la actividad que contribuya más a la consolidación de la memoria motriz, debido a su frecuencia de práctica en la infancia. El juego motor supone *retener*, es decir movilizar y mantener información para los requerimientos motores de la constante actividad lúdica del niño. Debemos preguntarnos si existe alguna actividad humana que se practique en la infancia que sea capaz de aportar más al aprendizaje que el juego; sin embargo, no todas las tareas se retienen de igual modo, ni necesitan los mismos requerimientos. Así, los juegos motores contienen habilidades que, por su carácter abierto, tienden a ser más *olvidadas* que las habilidades cerradas, más estables para la memoria motriz, como pedalear montado en bicicleta. Este problema nos conduce a otro: cómo hemos de plantear didácticamente los juegos motores, si ha de repetirse su práctica, o no.

Desde el punto de vista del aprendizaje motor, la repetición de las situaciones es necesaria para consolidar la habilidad motriz. En el caso del juego motor, las conductas motrices que se promueven y las situaciones en las que se enmarcan constituyen los estímulos que van a ser interpretados y organizados por nuestra memoria para responder a los requerimientos futuros; por ello, didácticamente, es preciso jugar en una sesión más de una vez a un mismo juego, si el interés de los alumnos es elevado, u organizar el mismo juego en la siguiente sesión. No interesa repetir por la repetición, sino repetir para favorecer el aprendizaje y siempre que acompañe el interés de los jugadores.

1.4. Información y juego motor

En los juegos motores, como en el resto de la enseñanza de cualquier actividad motriz existe conocimiento y práctica; el primero para organizar la segunda, ya que no somos autómatas, sino seres humanos que piensan y deciden. La *información* es un

factor de enorme influencia en el aprendizaje, pues significa el contenido de datos acerca de lo que se aprende, y entendiendo por ella las aportaciones en forma de consignas que, habitualmente, imparte el profesor. Distinguiremos tres funciones para la información: ganar la atención, proporcionar conocimientos, y dar a conocer objetivos de la práctica. La importancia de *ganar la atención* del alumnado es abrir la puerta para el resto del aprendizaje, así como para la captación de la calidad de la información. *Proporcionar conocimientos* es la función sustantiva de la información; además, supone la frontera para lo novedoso de un aprendizaje, el cual no existe si no hay algo inédito que se incorpore. Los conocimientos y su aplicación son el verdadero fundamento del aprendizaje; su naturaleza es, en primer lugar, cognoscitiva y, en segundo lugar pero unida a ella, su carga motriz. Esto no contradice el valor y uso de la motricidad, ya que ésta es indispensable para la construcción funcional del conocimiento (conocimiento práctico); por tanto, conocimientos y práctica motriz son complementarios en las estrategias y contenidos de la información de los juegos.

Para la enseñanza del juego motor, debemos destacar los tipos de información verbal o escrita sobre los demás (demostración-modelo o visual, táctil-cinestésica y auditiva). La información verbal contendrá *qué es* y *cómo se juega*, su organización, etc., siendo el contenido del mensaje lo que resultará más determinante. La información escrita tiene una función complementaria a la información verbal; puede cumplir también funciones de profundización o de apoyo como procedimiento de aprendizaje. También, la información escrita es un recurso muy rico; puede presentarse en forma de texto o gráfica, pero siempre ha de coadyuvar a la comprensión y a la ampliación de conocimientos, a la vez que permitir la incorporación de algún contenido por parte de los alumnos. La demostración es la presentación de una acción, en nuestro caso de juego, para ayudar a comprender al alumno acerca de cómo es lo que se pretende poner en práctica; comporta un problema didáctico, y es que quien demuestra sirve, inevitablemente, de modelo, lo cual trae consigo que el aprendizaje pueda quedar limitado por el mismo modelo. No postulamos un modelo de demostración completo, sino de ayuda visual; es decir, de demostración parcial, aunque pueda corresponder a una situación cerrada. Una manera de resolver el problema de la demostración es que sean los mismos niños los protagonistas de las situaciones que tratan de transmitirse o aclararse. Didácticamente, a pesar de la discusión ideológica acerca del uso de modelos, supone una ayuda para comprender mejor las situaciones más determinantes del juego; por consiguiente, en cualquier caso, no es un modelo que cierre las ventajas de otras estrategias, como la *enseñanza por resolución de problemas* y, en parte, a través del *descubrimiento guiado*, pero que hemos de emplear de manera complementaria.

Como aplicaciones didácticas, citaremos: 1) practicar y conocer lo conseguido; 2) facilitar a los jugadores la esencia del juego y sus consecuencias funcionales elementales (por ejemplo: perseguir y no ser capturado); 3) claridad en los logros al alcance de los jugadores; 4) demostraciones como un recurso más, con utilización de los alumnos y para aquellas situaciones de juego más complejas o confusas; 5) utilizar distintos canales de información, dependiendo del juego y del momento de aprendizaje; y 6) fijar la atención selectiva en un aspecto-clave del juego.

1.5. La práctica motriz y el juego

El juego motor, por su naturaleza, comporta una práctica variable, global y que contiene algún tipo de *reglas de acción*. Esta realidad del juego se explica por el tipo de habilidades abiertas que contiene, que reproduce situaciones parecidas pero nunca equivalentes; también, porque la organización de la práctica es completa, sin poder aislar ningún elemento del juego para su aprendizaje, sino que se realiza en su desarrollo y en contexto real; por su parte, posee unas *reglas de acción* que suponen establecer relaciones procedimentales acerca de cómo se organizan las acciones de juego.

La educación física escolar necesita de una práctica variable por razones metodológicas que se concretan en el principio neuromotor de transferencia y el principio conceptual del contenido de las reglas de acción. La transferencia es un fenómeno efectivo que podemos favorecer con el planteamiento adecuado de tareas motrices e, incluso, potenciando nuevos aprendizajes; las reglas de acción son normas comunes que subyacen tras la ejecución de cualquier tarea motriz, y que están relacionadas, didácticamente, con la acción porque son el nexo para resolver los problemas de juego. En los juegos con reglas (simbólicos de reglas, y de reglas), es preciso interrogar a los alumnos acerca de los elementos comunes (*principios*) que son las claves para resolver las situaciones de juego y que, a su vez, son válidos para otras situaciones lúdicas, aparentemente de otro género, pero que comparten una transversalidad que les da sentido y hace más comprensivo el aprendizaje. Por ejemplo, existe un principio general para jugar un 2 x 1 (*dos para uno*) en distintos juegos deportivos, que es que los atacantes se mantengan separados y se pasen la pelota solamente cuando el defensor, en inferioridad, salga a defender a uno de los dos jugadores; en un juego simbólico con reglas existe un principio que liga a los personajes que se representan con la lógica de sus acciones, como puede ser en el juego de persecución *el león y los antílopes*, que el antílope que esté a punto de ser capturado debe recibir las ayudas de sus compañeros que se organizarán para ello.

Respecto al interés metodológico acerca de si la práctica de los juegos motores debe ser libre o, por el contrario, debe haber intervención del profesor durante el desarrollo del juego, hemos de indicar que es una cuestión que atañe a la ideología del que enseña. En primer lugar, se ofrecen distintas ventajas e inconvenientes; sistemáticamente, las ventajas para una práctica libre son el descubrimiento y la construcción de una pedagogía organizada a partir del alumno; los inconvenientes son los peligros de caer en un modelo sin rumbo. Igualmente, las ventajas de presentar juegos de manera semi-libre, interviniendo antes y después pero nunca durante su desarrollo, son favorecer el aprendizaje y ayudar al alumnado a extraer del juego todas sus posibilidades; las desventajas son caer en proporcionar las soluciones de las situaciones-problema que plantea el juego. Por lo tanto, se trata de decisiones del profesor, aunque el juego, por su propia dinámica, siempre contenga un cierto grado de libertad.

1.6. Fatiga y juego motor

Un aspecto que parece no revestir interés para la investigación es la relación entre el juego motor y la fatiga que pudiera comportar. Este asunto, atañe al aprendizaje, en la medida que produce alteraciones en la coordinación y en la práctica posterior, así como puede ser fuente de abandono. Acerca de la fatiga y el juego motor no existe mención en la literatura específica, siendo resuelto el problema por medio de la experiencia e intuición del profesor. Paradójicamente, es habitual en algunos manuales prácticos relacionar el juego motor con el desarrollo de las cualidades físicas, lo que, en principio, es un planteamiento inacabado porque no completa la explicación que pretende. Los manuales de educación física recogen juegos de fuerza, de velocidad, de resistencia, de flexibilidad, pero no ayudan a cómo han de organizarse, o cómo resolver los problemas de la intensidad del esfuerzo.

En el caso del juego motor, la fatiga interesa por ser un factor de sostenimiento del esfuerzo que, en niños y jóvenes, se ve afectado por dos aspectos: un número de pulsaciones por minuto en reposo que va descendiendo, paralelamente al desarrollo, entre noventa y setenta, hasta los doce-catorce años; y un corazón todavía no adaptado estructuralmente para soportar un trabajo anaeróbico. Los juegos motores de persecución se enfrentan a este problema; es cierto que los juegos tradicionales infantiles de persecución no son causa de muerte súbita y los juegos didácticos de este género tampoco, pero esto tiene su explicación. Un argumento es fisiológico y otro cultural.

Se conoce que el menor tamaño del corazón del niño y como consecuencia su menor rendimiento del volumen sistólico, le hace adaptarse al esfuerzo con un incremento de la frecuencia cardíaca; sin embargo, los niños reaccionan con un fenómeno adaptativo característico, consistente en disponer de una puesta en acción más rápida del metabolismo aeróbico que los adultos, para paliar la deficiencia del sistema anaeróbico láctico. Como consecuencia, hemos de centrar el interés de la regulación del esfuerzo de resistencia en los juegos motores con la aplicación de pausas, creando espacios para que sea posible, ya que la estructura del corazón está menos preparada para el trabajo en deuda de oxígeno. Otro aspecto acerca del que no conocemos referencias en la investigación, es si los umbrales de la zona crítica de intensidad (160-170 p/m) suponen que los niños deban mantener en su esfuerzo intensidades moderadas entre 120-140 pulsaciones por minuto, ya que no manifiestan síntomas concretos y evidentes de fatiga, tal y como lo hacen los adultos.

Respecto a los juegos tradicionales, son modelos que se han inventado culturalmente para entretener; de esta manera, son juegos de larga duración y de escasa organización, en los cuales la participación intensa en alguna acción motriz corresponde, normalmente, a uno, o dos jugadores, mientras los demás no intervienen significativamente. La larga duración se entiende porque estos juegos cumplen la función de entretenimiento, pasar el rato, no teniendo sentido que pudieran terminar rápidamente. La tradición ha seleccionado aquellos juegos que es posible jugarlos y que han ido

optimizándose con el paso del tiempo; cuando la intensidad es alta, y la fatiga aparece, el mecanismo es inmediato: el jugador en un juego de persecución se deja capturar; además, si los jugadores se encuentran muy cansados, se cambia de juego. Por contra, en la escuela, los juegos didácticos han de ajustarse a los principios del esfuerzo y a las leyes fisiológicas que alumbran el trabajo con niños. Se trata de presentar juegos que sean saludables; para ello, es preciso apuntar soluciones. Tomando como ejemplo los juegos de persecución, se han de incluir refugios, o casas, en los cuales, a modo de espacios para la pausa, se permita la recuperación; el problema para el diseño del juego motor es que estos espacios, y las acciones posibles en ellos, deben tener sentido en la lógica del juego. Los juegos de velocidad deben ajustar sus distancias de carreras, los de flexibilidad evitar las situaciones no controladas para evitar riesgos, y los de fuerza no sostener cargas excesivas, ni posturas que perjudiquen estructuralmente la anatomía infantil, especialmente a la columna.

En definitiva, el juego motor debe considerar esta variable de influencia en el aprendizaje y en la organización de la actividad; seguir principios anatomo-fisiológicos y de salud, a la vez que principios psicopedagógicos que, finalmente, serán los que organicen la enseñanza.

1.7. Conocimiento de los resultados y juego motor

El juego motor, en cuanto organización de un grupo de tareas, reúne unas características que construyen un modelo de pedagogía particular, porque son conductas motrices que no podemos limitar y reducir a técnicas o a situaciones cerradas. Por ello, el conocimiento de los resultados se verá afectado por la naturaleza de la actividad; quizá sea éste el factor de aprendizaje que más dedicación ha tenido en la literatura de la didáctica de la educación física; la razón reside en que la nueva información incorporada es el aspecto en el que descansa el motivo y contenido por el cual se movilizan los recursos para practicar y aprender.

Al tener la información relación con el resultado de la acción (*conocimiento de los resultados de la ejecución*), nos encontramos ante un fenómeno de retroalimentación, *conocimiento adicional, o feedback externo*, que se recibe desde fuera, por parte del profesor, o de un alumno, o alumnos. Los juegos motores emplean en menor grado el *feedback interno*, que se utiliza más como recurso, ya que las posturas corporales no se ajustan a ningún canon, sino que poseen cierto grado de libertad (más los juegos sensoriomotores y los simbólicos que los de reglas). En definitiva, el conocimiento de los resultados incluye siempre información acerca de lo que hace el que aprende y cómo lo hace.

Todos los tipos de conocimientos de resultados (*evaluativo, prescriptivo, comparativo, explicativo, descriptivo, afectivo e interrogativo*) son susceptibles de aplicar didácticamente en la enseñanza de los juegos motores, aunque reviste mayor interés la calidad de este aspecto didáctico, que centraremos en su momento idóneo, cantidad de información, función e interés pedagógico, dejando a un lado la precisión y la

frecuencia, que son menos relevantes en el juego; de nuevo la razón reside en que el juego motor contiene situaciones abiertas, sin modelo concreto de ejecución. El momento de proporcionar conocimiento de los resultados en un juego debe ser al finalizar su práctica, porque, de lo contrario, las paradas lo desnaturalizan; esta opinión se justifica por respetar las conductas de los jugadores y sus maneras de resolver las situaciones. Por consiguiente, no parece adecuado que durante el desarrollo del juego se establezcan intervenciones del profesor o animador, porque rompe la dinámica que se crea y el juego pasa a ser una tarea más que una experiencia gratificante.

Cuando el juego concluye, la cantidad de información ha de ser escasa, porque los jugadores, al recordar situaciones, no disponen de la inmediatez, como ocurre con las tareas motrices convencionales. Recuérdese que sólo los jugadores muy expertos son capaces de manejar mucha información, pero este caso es más propio del deporte que no de los juegos; este conocimiento no se ha abordado en la investigación de los juegos motores, sí en tareas (Grosser y Neuimaier, 1986; Magill, 1990)³³⁹.

Respecto a las funciones que cumple el conocimiento de los resultados, podemos resumirlas en siete puntos: 1) informar al alumno a través de alguno de los tipos de conocimientos de resultados que no supongan detención del desarrollo del juego; 2) incentivar; 3) reforzar; 4) economizar tiempo y esfuerzo; 5) orientar la atención para aquello que se fija como algo relevante; 6) comparar lo deseado con lo conseguido; y 7) desarrollar estrategias para aprender. Como se puede apreciar, la función es múltiple porque el conocimiento de los resultados no es sólo información, es parte de un proceso coherente de carácter metodológico.

El interés pedagógico del conocimiento de los resultados consiste en resaltar las formas de presentarlo y las relaciones a que da lugar con los alumnos. Respetando la no ruptura de la dinámica del juego, el profesor puede dirigirse a los alumnos, o bien esperar su conclusión para hacerlo. Dentro del interés pedagógico, destacaremos para el juego: el tipo de discurso, y las modalidades de comunicación no verbal. El discurso tiene contenido técnico, es decir, suele tener sentido por la transmisión de información o por el requerimiento a aprender en un proceso; según Ruiz (1994:232)³⁴⁰, puede ser en forma de expresiones con intención activadora, con referencias mecánicas, con referencias energéticas, y con referencias sensoriales y perceptivas. A éstas añadiremos los tipos de conocimientos de los resultados que promueven estrategias para aprender a aprender, como el *interrogativo* y el *evaluativo*. El conocimiento de los resultados también encierra un interés pedagógico al tratarse de una *pedagogía visible*, es decir, la interpretación de la información de la práctica que realiza el alumnado se hace sobre una motricidad manifiesta: por ello, es necesario dominar técnicas e instrumentos de observación, con el objeto de poder evaluar la práctica. La observación del profesor ha de ser de calidad, lo cual le exige discriminar

339. En Ruiz, L.M. (1994). *Deporte y aprendizaje*. Aprendizaje Visor, Madrid, p. 229.

340. *Op. cit.*

aquello que va a ser susceptible de aprendizaje, pues, finalmente, este juicio se empleará como evaluación formativa.

1.8. Conocimiento de las acciones y juego motor

El juego motor se basa en acciones motrices que se manifiestan a través de conductas motrices, las cuales son observables. Pues bien, es preciso, entonces, que los alumnos reconozcan, con relación a su edad, las acciones que realizan y cómo se generan, según qué procedimientos y principios. El conocimiento de las acciones se ha incorporado recientemente a la literatura del aprendizaje motor, dada la importancia que tiene conocer cuál es el objeto de la práctica y, lo que es más trascendente, cómo influye el conocimiento en lo que se aprende. Conocer el *qué es*, *cómo es* el procedimiento, y *qué función* posee lo que aprendamos es configurar un aprendizaje completo e integral. Por consiguiente, toda acción motriz en el juego comportará algún grado de comprensión de cómo se realiza y cuál es su contexto; todo ello, dirigido a solucionar los problemas de las situaciones y a promover esa formación manifiesta integral.

Los procesos cognoscitivos que se requieren para atender a la realización de una tarea motriz en un juego constituyen estrategias de acción. Chi (1978)³⁴¹ propone tres tipos de conocimiento acerca de las acciones: *declarativo*, *procedimental* y *estratégico*. El tipo *declarativo* es un conocimiento de los hechos; el tipo *procedimental* se refiere al cómo actuar; el tipo *estratégico* tiene relación con las reglas y fórmulas generales de actuación. Wall (1986)³⁴² añade a éstos el conocimiento afectivo y la metacognición sobre las acciones; por la primera, entiende aquellos sentimientos subjetivos que tienen los niños y usan en sus acciones, normalmente referidas a su competencia motriz; por la segunda, comprende el establecimiento de opiniones acerca de sí mismos y la capacidad para realizar sus acciones. El conocimiento de las acciones se localiza en dos aspectos que se vinculan al conocimiento: memoria y estrategias cognitivas. La memoria permite requerir la motricidad ya aprendida, mientras que las estrategias cognitivas son procedimientos para aprender y, por lo tanto, transferibles a otras situaciones.

En suma, el juego motor necesita de los conocimientos para responder mejor a las exigencias del entorno, pero, paralelamente, éstos necesitan de la práctica para adaptarse y ajustar los aprendizajes motores.

1.9. Aprendizaje significativo y juego motor

La teoría del aprendizaje propuesta por Ausubel (1963, 1968)³⁴³ es la más satisfactoria entre las que concentran su atención en los conceptos y el aprendizaje propo-

341. En Ruiz (1995). *Op. cit.*, p. 25.

342. *Ibid.*

343. En Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. Un punto de vista constructivista. Trillas, México.

sional como a base sobre la que los individuos construyen los significados propios e ideosincrásicos. El concepto principal de la teoría de Ausubel es el de *aprendizaje significativo*, en contraposición al *aprendizaje memorístico*. Para aprender significativamente el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones relevantes que ya conoce. Pero, ¿qué relación existe entre el aprendizaje significativo y las habilidades motrices que se aplican en el juego? En primer lugar, hemos de decir que la práctica motriz está motivada por algún dato, hecho o concepto de partida, ya no sólo en un primer momento del aprendizaje, sino en su proceso, bien sea por aludir al concepto inicial, o a los aspectos comprensibles que comporta la enseñanza (comprensión de la acción motriz, comprensión de una realización global, respuestas a las interrogantes propias de un conocimiento de resultados impartido por el profesor, etc.). De modo que hay dos cuestiones relevantes: el proceso de significación personal, y la captación y descodificación del contexto en el que se juega.

Desde un punto de vista exclusivo de la tarea motriz, Florence (1991:42)³⁴⁴ distingue cinco criterios para la elección de *tareas simples significativas*, pero que sirven para interpretar la realidad del juego: 1) *el dinamismo en la tarea*; 2) *la originalidad de la tarea*; 3) *la carga de la tarea*; 4) *la apertura de la tarea*; y 5) *el sentido de la tarea*. Para el autor, *dinamismo en la tarea* se da cuando se producen movimientos globales, en las que las acciones son comprensibles por el hecho de ejecutarse en todo su dinamismo y extensión, tal y como ocurre en los juegos. La *originalidad de la tarea* se refiere a la tarea inédita que provoca curiosidad o sorpresa, favoreciendo una actitud positiva y un deseo de experimentarla; el juego está lleno de situaciones nuevas e imprevistas, motivadas por el principio de incertidumbre. Florence explica la *carga de la tarea* mencionando el sentimiento que se crea en el alumno ante la percepción de que la actividad es importante, su dificultad y el estímulo ante ella; los juegos motores contienen logros, enmarcados en una complejidad ajustada a las metas. Por *apertura de la tarea* entiende su carácter abierto, el cual se da cuando el alumno puede acometerla independientemente de su nivel de aptitud, la oportunidad de progresar sin ser clasificado normativamente; esta circunstancia es natural en los juegos motores, que permiten las singularidades pero, a la vez, que los jugadores se amparen en sus acciones unos con otros. Por último, para el autor, *sentido de la tarea* se da cuando ésta enlaza con los objetivos conocidos para la sesión, y que el alumno sea participe de este vínculo; este no es un aspecto propio de los juegos motores, que reúne un conjunto de *tareas* más que una tarea concreta, mas puede serlo en la medida que se aluda a una cuestión relevante del juego y que los jugadores lo tomen como referencia principal para sus acciones.

Pero también una práctica motriz adquiere la etiqueta de significativa cuando requiere la memoria motriz, asociando o transfiriendo programas respecto a otra práctica o prácticas; cuando se plantea por medio del descubrimiento; cuando los alumnos participan con decisiones que afectan a su enseñanza; cuando la práctica se ajusta a un contexto real en el cual se aplica; cuando el alumno percibe que el aprendizaje

de un conjunto de tareas motrices de un género tiene determinada utilidad. Como podemos reconocer, el conjunto de la significatividad de las prácticas motrices es amplio y abarca distintos aspectos de la organización de la enseñanza, entre ellos el juego motor, que es participe de un aprendizaje significativo pues puede convertirse en una unidad de significación.

2. El juego motor y el proceso de enseñanza, como modelo de comunicación

Los modelos de comunicación se asocian a pedagogías más abiertas frente a otras más convencionales, como ocurre cuando el profesor utiliza el papel de animador de grupos; por lo que la enseñanza unida a los modelos de comunicación viene determinada, en primer lugar, por la ideología educativa. La enseñanza del juego motor permite el empleo didáctico de todos los modelos de comunicación docente-disciplinantes, aunque no todos ellos ofrecen las mismas posibilidades didácticas; alguno de estos modelos, en apariencia, parecen inviables en la práctica, pues convencionalmente las distintas interacciones se han analizado para situaciones propias de las tareas y no en juegos.

La comunicación docente-discipiente describe cómo son las interacciones entre los participantes en la enseñanza; de hecho, la comunicación se comprueba por la interacción; por consiguiente, la *interacción* se define como la relación pedagógica entre el profesor y el alumnado. Son diversos los tipos de interacciones que pueden darse en la acción educativa; Gimeno Sacristán (1985:186)³⁴⁵ propone una serie de dimensiones relevantes de las relaciones de comunicación: *la estructura y elementos de la comunicación, la dirección de la comunicación, el contenido de la comunicación, el control de la comunicación, el carácter personal o técnico de los emisores*. Según las dimensiones citadas por el autor, podemos introducir en la discusión que es preciso analizar el tipo de comunicación y los elementos que la componen, hacia quién va dirigida y si el receptor está capacitado para captar el mensaje y lo que se derive de él, si el contenido del mensaje es adecuado, si la responsabilidad de la comunicación es o no compartida, y si la comunicación se centra en otros intervinientes relacionados con la educación o por medios técnicos. En nuestra opinión, esta visión amplia del fenómeno de la comunicación en la enseñanza nos aproxima a un problema que muchos docentes han intentado solventar por medio de una mayor carga de comunicación de tipo afectiva; es decir, descansar más la enseñanza en su componente artístico frente al técnico. Sin embargo, no podemos reducir la enseñanza a un asunto de vías de comunicación; nada más irreal. Gimeno Sacristán (1985:195) alude a que "es preciso plantearse, pues, para qué funciones de la comunicación son intercambiables

344. Florence, J. (1991). *Tareas significativas en educación física escolar*. INDE. Barcelona

345. Gimeno Sacristán, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya. Salamanca

bles las personas y los recursos técnicos, y para cuáles no son (...) teniendo presente que cada opción que tomemos configurará una estrategia didáctica particular*.

En el caso del juego motor nos interesan aquellos modelos que encajen en la realidad didáctica. Podemos distinguir cinco modelos teóricos de interacciones entre profesor, alumno y grupo, que abordaremos con sus ventajas e inconvenientes respecto a los juegos motores.

- Interacción profesor-alumno (P/A).
- Interacción profesor-grupo (P/G).
- Interacción alumno-grupo (A/G).
- Interacción alumno-alumno (A/A).
- Interacción grupo-grupo (G/G).

El modelo de interacción P/A ofrece escasas posibilidades didácticas para la enseñanza de los juegos motores, porque al estar presidida por la *individualización* supone dos cosas: 1) que el profesor proporcione durante el juego *conocimiento de los resultados*, lo cual interfiere en la espontaneidad y disfrute del jugador sobre el que se actúa; 2) porque la calidad del mensaje durante el juego no puede asegurarse sin detener la práctica. Por consiguiente, el juego motor exige que la *información inicial* sea suficiente para el desarrollo óptimo de las situaciones del juego, o bien que el *conocimiento de los resultados* sea *terminal* o *retardado*, lo cual implica una memoria de las situaciones de cierta calidad y un mayor grado de experiencia.

Respecto al modelo de interacción P/G en los juegos motores, es muy habitual en la organización de estas actividades en la educación física, porque los alumnos juegan todos a la vez y el profesor se dirige a todos de manera masiva. El problema de personalización de la enseñanza que produce un modelo masivo se ve corregido, pedagógicamente, con los valores del juego, que compensa, entre otros aspectos, la autonomía de las acciones. Como la *información inicial* es magistral, se ha de reconducir hacia algún tipo de participación del alumnado en esta fase de la enseñanza (preguntas, impresiones...), lo que nos lleva a un modelo mixto, pero más adecuado a la realidad de juego motor. Que el *conocimiento de los resultados* sea masivo se ajusta bien al desarrollo de un juego, siempre que se considere la no interrupción de la actividad como un principio didáctico aplicado. Referido al problema de las consideraciones que se vierten, antes y tras el juego, con alusión a un hipotético alumno-medio, no resulta relevante, pues, precisamente, esta práctica y sus logros están al alcance de todos, lo que nos permite la utilización de consignas generales.

En cuanto al modelo A/G, es frecuente en aquellos juegos en los que un alumno reúne un papel destacado, con la potestad de variar las situaciones o intervenir sobre las acciones de los demás. De esta manera, existe la figura de un alumno con responsabilidades más allá del juego mismo y, además, de su propia enseñanza. Por ejemplo, después de haber experimentado ya un juego motor, un alumno tiene la facultad, durante el juego, de proponer un cambio de las reglas para ser jugado a continuación. También los alumnos son conocedores de juegos, no como sucede con las tareas motrices, las cuales necesitan, en la mayoría de los casos, de un experto para su

mejor organización; por ello, un modelo en el que, a turno, estos alumnos explicasen y propusieran realizar sus juegos resulta una aplicación didáctica de gran interés. En definitiva, el alumno adquiere parte del papel del profesor.

El modelo G/G exige que el profesor se integre en los grupos, a modo de animador; con esta actitud, permitirá que las dinámicas del juego correspondan a los jugadores y a los grupos. Es un buen modelo para el desarrollo de los juegos de fantasía, ya que, a partir de la trama propuesta, los grupos construyen su dinámica particular. Igualmente, es un modelo empleado en los juegos con reglas para convivir con el alumnado y hacer una pedagogía desde dentro de los grupos.

Por último, respecto al modelo de interacción A/A, consideramos que es el que ofrece menos posibilidades didácticas para la enseñanza de juegos motores, porque reduce las situaciones a la relación de pareja. Por lo tanto, exigiría una organización dual, que no siempre se da en un juego. No obstante, este modelo es más utilizado en lo que se conoce como *formas jugadas*, aunque éstas no constituyen verdaderos juegos, sino una organización para el desarrollo de tareas.

3. Elementos de organización de la teoría didáctica y su relación con el juego motor

La organización de la enseñanza comporta una serie de elementos didácticos a través de los cuales el profesor puede concretar su intervención educativa. De entre ellos, aludiremos a las relaciones del juego motor con las estrategias de enseñanza, los estilos de enseñanza, y la manera de presentar las prácticas motrices globalmente, o de forma analítica.

3.1. Las estrategias de enseñanza y el juego motor

En la acción docente se relacionan un conjunto de planteamientos de enseñanza que necesitan una estructura superior que los articule para que los modelos didácticos tengan una coherencia en el programa. Las estrategias de enseñanza vienen a ocupar un espacio conceptual necesario para explicar cómo es la realidad de enseñanza y cómo es esta articulación superior. En España, se ha semantizado el concepto *estilo* otorgándole, además, un significado próximo a método-modelo, que, a nuestro juicio, corresponde más al término *estrategia*, pues se trata de una organización general; así lo entiende Siedentop (1998:276)³⁴⁸ cuando, aludiendo a la diferencia entre ambos conceptos, menciona los *estilos de enseñanza* más próximos a la producción de aprendizaje. La discusión acerca de la conveniencia, o no, de los términos en cuestión

348. Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE. Barcelona.

se ha resuelto incorporando al concepto de *estrategias* diversos términos, como *estrategias pedagógicas* o *estrategias didácticas*, pero son fruto de confusión por falta de un desarrollo suficiente. Podemos afirmar que *estrategia de enseñanza* se refiere a método y, como tal a organización y orientación de la misma, mientras que *estilo* alude a formas concretas de enseñanza y a situaciones previstas en la práctica.

Resolvamos la discusión postulando un modelo metodológico que se articula a partir del concepto metodológico superior de *estrategias de enseñanza*, el cual ha sido utilizado con diversos matices (Rink, 1985³⁴⁷; Siedentop, 1998:275),³⁴⁸ pero siempre aludiendo a dos cuestiones: organización y comunicación de la enseñanza. Por nuestra parte, emplearemos la propuesta de Navarro y Fernández Calero (1989, 1993)³⁴⁹ de *estrategias de enseñanza* con el significado de "una orientación contextualizadora de las técnicas de enseñanza, de los modelos de evaluación, de la forma de presentación de las tareas, de la organización de las actividades y del carácter de las actividades que se evalúan" (1993:29). Por tanto, son las formas reguladoras de los diversos niveles de aplicación de la enseñanza; se trata de un concepto más amplio que el habitual de "estrategia de enseñanza" [véase, por ejemplo, Pieron, Chelfers y Barrette (1991)³⁵⁰, que no atienden a un conjunto superior de agrupación de los modelos de enseñanza, sus intenciones, realidad práctica y formas de realización]. Otro ejemplo es la propuesta de estrategias de enseñanza de Siedentop (1998:277): *enseñanza activa, por tareas, a partir de preguntas, a través de los compañeros, aprendizaje cooperativo, autoenseñanza*; el autor mezcla conceptos ajustados a la idea de estrategia junto a otros, que resultan más propios de los estilos de enseñanza.

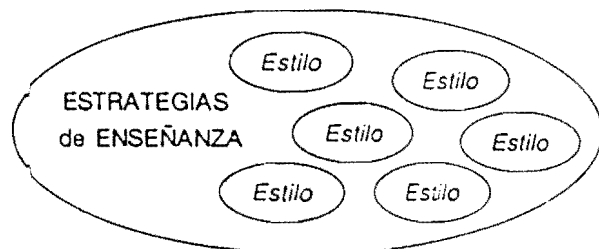


Figura 41: Las estrategias de enseñanza y su relación con los estilos de enseñanza.

347. Ese autor es citado por Siedentop (1998), con la obra *Teaching for learning in physical education*. C. J. Mosby, St. Louis.

348. *Op. cit.*

349. Fernández Calero, G. y Navarro, V. (1989). *Diseño curricular en educación física*. INDE. Barcelona; (1993) "La evaluación de las estrategias en educación física" *Rev. Apuntes*, n.º 31, pp. 27-38.

350. Pieron, M., Chelfers, J. y Barrette, G. (1991) *Una introducción a la terminología de la Pedagogía Deportiva. Vocabulario utilizado en la investigación sobre la enseñanza y entrenamiento* UNISPORT; documentos, 14. Málaga.

Distinguiremos tres estrategias: *instructiva*, *participativa* y *emancipativa*, que contienen, a su vez, distintos modelos y procedimientos de enseñanza (Fdez. Calero y Navarro, 1989).

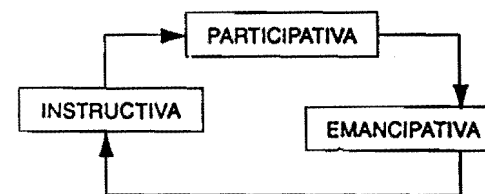


Figura 45: Continuo de las estrategias de enseñanza.

La naturaleza de estas estrategias es, fundamentalmente, *circunstancial* y *proporcional*; es decir, se presentan en la práctica asociadas a otros planteamientos metodológicos, como son los que dependen directamente del grado de maduración del alumno, su nivel de aprendizaje y la vida del grupo al que pertenece. Las *estrategias de enseñanza*, como se habrá podido deducir, se plantean como un proceso cíclico, que se vería iniciado de nuevo cuando los alumnos abordasen familias de tareas novedosas. Estas tareas, por sí mismas, pueden ser capaces de alterar aspectos de la enseñanza; es el caso de las interacciones y el grado de participación; e incluso, pueden hacer que retrocedamos en los avances conseguidos a causa de las dificultades que entrañan determinadas tareas nuevas.

Las estrategias *instructiva*, *participativa* y *emancipativa* son comunes a todas las etapas y ciclos de enseñanza, pero, igualmente, dado su carácter cíclico, son referencias para todos los niveles del programa: nivel de curso y unidad didáctica o proyecto. Así pues, las *estrategias de enseñanza* también son orientadoras del proceso, puesto que conducen todo el planteamiento didáctico.

Por otra parte, consideramos, para reafirmar la validez de nuestro concepto de *estrategias de enseñanza*, que no basta con establecer un continuo de *estilos de enseñanza*, como apuntó Muska Mosston (1982)³⁵¹ y que, más tarde completó y matizaron Mosston y Ashworth (1996)³⁵², porque esta organización no es válida en todas las etapas, ni tampoco es útil para modelos que postulan planteamientos rígidos y no compartidos con otros modelos. La realidad del método es la de planteamientos mixtos de estilos, de variación, a veces, espontánea de tareas, de atención a los intereses

351. Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Paidós. Barcelona. 1ª edición de 1978.

352. Mosston, M. y Ashworth, S. (1996). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano-Europea. Barcelona. Edición inglesa de 1986.

del alumnado, de seguimiento tecnológico del programa como directriz, de complementación de aspectos de la técnica de enseñanza, etc. Por esta razón, como decíamos, es necesaria una estructura superior que explique y organice la realidad de enseñanza: las estrategias de enseñanza.

En una teoría apoyada en la práctica, podemos encuadrar en la *estrategia instructiva* todos aquellos modelos que parten del profesor como persona responsable de fijar los criterios de todos los niveles de la acción educativa y aquellos procedimientos orientados para el aprendizaje. Esta estrategia no es sinónimo de enseñanza directiva, ya que no persigue el control del grupo, ni el rendimiento como último objetivo, sino un dominio básico en las tareas orientado al fomento de actitudes. Por tanto, la *estrategia instructiva* tendrá carácter transitorio y no irá necesariamente asociada a una presentación de tareas convencionales.

Una estrategia es *participativa* cuando el profesor toma decisiones que favorecen que el alumnado aumente la calidad de sus comunicaciones y la frecuencia de éstas, de manera que se promueva la intervención del alumnado en su enseñanza. Es decir, es una participación todavía dependiente del papel formal del profesor, mientras que en la *estrategia emancipativa* los alumnos varían o promueven su enseñanza creando situaciones.

La *estrategia participativa* no tiene por qué ser sinónimo de enseñanza escasamente instructiva. Hay muchas tareas en educación física que son simultáneamente instructivas y participativas, debido precisamente a su propia naturaleza. Por ejemplo: actividades cooperativas, juegos deportivos, juegos tradicionales colectivos, representaciones y creaciones de grupo, etc.

La emancipación es alcanzable, como un largo proceso, desde el momento en que el alumno es consciente de su aprendizaje, nunca antes. De ahí el importante paso del profesor al personalizar la enseñanza a través de la *estrategia emancipativa*. En las primeras edades podemos presentar tareas lo suficientemente abiertas y de búsqueda que entrañen un aprendizaje de procedimientos que, aunque muy influenciados por la autoridad del adulto, permitan dar los primeros pasos en esta estrategia. La emancipación representa, para todos los pedagogos de la educación física que creemos en la viabilidad de objetivos profundos, el final del purito de mira de nuestra enseñanza. Freire (1989)³⁵³ defiende la tesis de que hay que educar en la emancipación por medio de la *búsqueda-independencia-solidaridad*; se trata, pues, de que el profesor espere de sus alumnos lo que él ha sembrado y no lo que él dice u orienta desde fuera. Este autor apunta que el vehículo ha de ser *la reflexión y la acción*; para Freire la verdadera educación es diálogo y compartir la actividad. Como se puede apreciar, la emancipación es camino, proceso y meta.

353. Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid. Edición original de 1969.

Las *estrategias de enseñanza* permiten la inclusión tanto de métodos directivos como no directivos, siempre que aquéllos tengan un sitio eventual y no excluyente, dado que las estrategias de enseñanza se comportan con un carácter proporcional y circunstancial. En el gráfico siguiente, podemos apreciar, teóricamente, ese carácter proporcional de las *estrategias de enseñanza*:

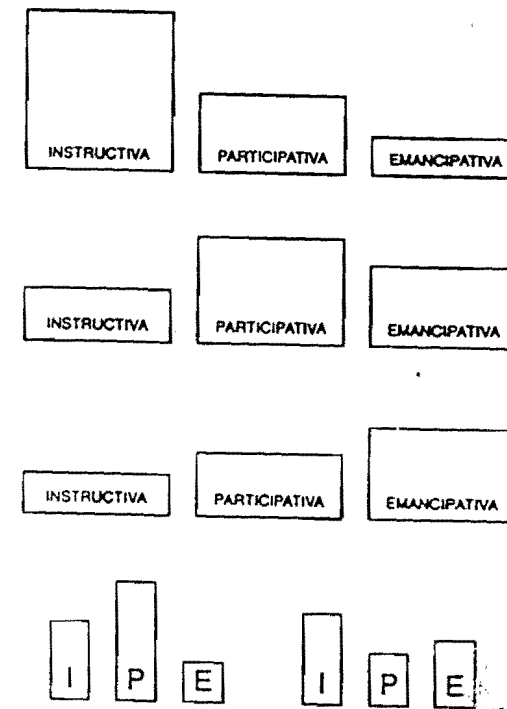


Figura 46: Porcentajes teóricos de utilización de las estrategias de enseñanza. Se entiende que son factibles, en la práctica, porcentajes diversos.

Pero, ¿cómo afectan las estrategias de enseñanza a los juegos motores? La cuestión es discutir si el juego motor, como modelo didáctico de organización, encaja en alguna de las estrategias propuestas. En primer lugar, una *estrategia instructiva* no es la más apropiada para la aplicación de juegos, ya que sería necesario, por ejemplo, detener la enseñanza para impartir consignas, o repetir sistemáticamente los juegos, lo cual resulta un procedimiento más ajustado al uso didáctico de tareas motrices que del juego. Por otra parte, la *estrategia participativa* puede aplicarse a los juegos moto-

res cuando los jugadores asumen papeles de juego, o cuando se proponen papeles especiales, como en el caso de optar por ser "espía" dentro de un grupo en juegos de persecución, o cuando los alumnos proponen modificaciones o variaciones de juegos (fijar nuevos objetivos, cambios de reglas, nuevas opciones para los roles...); en definitiva, en todas aquellas situaciones de juego en las que hay elementos de la organización/desarrollo del juego que dependen de los alumnos. La *estrategia participativa* se corresponde con modelos didácticos en los que el profesor traslada a los alumnos elementos de su propia enseñanza, lo que, a través de juegos, resulta factible y, de esta manera, sucede en la mayoría de las aplicaciones de juegos que se realizan en las sesiones de educación física, como situar logros, cambiar elementos estructurales, organizar los recursos, evaluar situaciones. Por último, la *estrategia emancipativa* permite la participación en los juegos con un grado de libertad progresivo, interviniendo los alumnos en la toma de decisiones sobre el mismo desarrollo del juego, ya sea para el desenvolvimiento de una trama o historia de un juego simbólico, o para la organización de juegos de reglas que, además cambian y hacen evolucionar según las preferencias de los jugadores. Sin duda, es la estrategia emancipativa la que, conceptualmente, más se ajusta a la idea y práctica del juego, porque la naturaleza de esta actividad se consigue plenamente con contenido de libertad de acción.

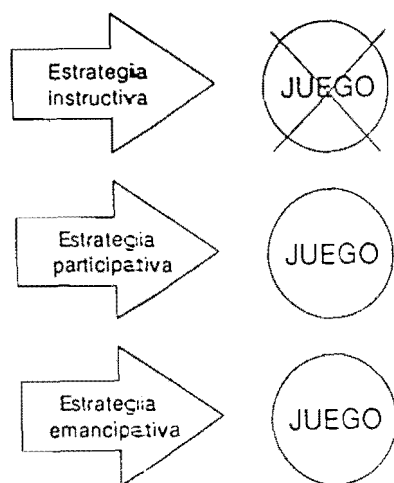


Figura 47: Estrategias de enseñanza y su relación didáctica con el juego motor.

3.2. Los estilos de enseñanza y el juego motor

Los estilos o técnicas de enseñanza son los vehículos de ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, que adquieren la forma de modelos concretos en los que el profesor administra su papel en correspondencia directa con el papel del alumnado. Para abordar este apartado será imprescindible reconocer el concepto actual de *estilos* y cómo esta concepción afecta al juego en el proceso de aplicación del método. Consideramos que la discusión acerca del empleo del término *estilo*, queriendo indicar un perfil del profesor, ya ha quedado superada en la educación física, habiendo derivado hacia una semantización más amplia. Se constata el respeto a la tradición del término *estilo*, pero incorporando el uso que ha sido otorgado por el profesorado, como propone Davis (1996:127)³⁵⁴, que lo entiende "(...) como la forma peculiar que tiene un profesor o la profesora de desarrollar su enseñanza". El significado de *estilo de enseñanza*, ha evolucionado hacia un concepto de modelo o disposición de técnicas para aplicar la enseñanza (Delgado Noguera, 1991; Mosston y Asworth, 1996:15)³⁵⁵. El problema proviene de la sinonimia del concepto *método*, más amplio y que abarca al resto de términos, pues define el conjunto del espacio epistemológico. Para Delgado Noguera (1991:17)³⁵⁶, la *técnica de enseñanza* tiene por objeto la comunicación didáctica, mientras que el *estilo de enseñanza* es una forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo. No obstante, hay otro aspecto, no sólo el problema semántico al que ya aludimos, que se suma a la discusión acerca del uso de cada uno de estos términos y conceptos, y es el ideológico; como apuntábamos, el término *estilo* se ha asociado al perfil del profesor y a una enseñanza acomodada a las características del que enseña; es decir, a la personalidad del que enseña, y en gran medida a un modelo cerrado. La cuestión es si es posible un modelo metodológico neutro, o los *estilos* siempre comportarán carga ideológica, a pesar de su nueva concepción; parece evidente que sí conllevará esta carga de pensamiento, ya que la pedagogía es una ciencia social y, por lo tanto, tiene transcendencia transformadora para la persona y el grupo.

De hecho, si realizamos un repaso comparado de las propuestas más significativas de *estilos de enseñanza*, podemos comprobar que hay cierta proximidad conceptual, que se muestra en incorporaciones y matizaciones respecto al concepto tradicional. Mosston y Ashworth (1986)³⁵⁷ reconsideran los planteamientos originales de Mosston (1982)³⁵⁸ y aportan otros *estilos*, en algunos casos parcialmente nuevos.

354. Op. cit.

355. Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. ICE de la Universidad de Granada. Mosston y Asworth (1996). Op. cit.

356. Op. cit.

357. Op. cit.

358. Op. cit.

pero discuten lo que denominan el *punto de la controversia* (1996:18), que es un intento por resituar sus propuestas ante las pretendidas incompatibilidades ideológicas para el desarrollo de la enseñanza de los estilos de enseñanza. Delgado Noguera (1991)³⁵⁹ también revisa el espectro de estilos de Mosston y clasifica los estilos de enseñanza incluyendo las formas de organización (Graham, 1980; Graham, Holt/Hale y Parker, 1987:72; Sánchez Bañuelos, 1984:215)³⁶⁰. En el gráfico siguiente, podemos observar de manera

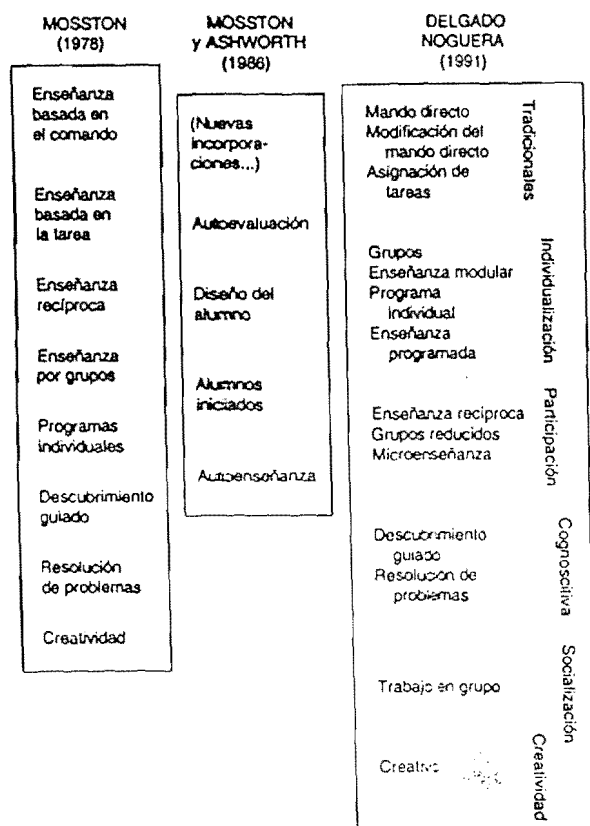


Figura 48: Propuestas comparadas de estilos de enseñanza.

359. Op. cit.

360. Graham (1980) es citado por Sánchez Bañuelos, op. cit. Graham, G., Holt/Hale, S. y Parker, M. (1987). *Children moving*. Mayfield. Palo Alto.

comparada tres propuestas acerca de los estilos de enseñanza, que están llenos de matices y complementariedades, debido al uso de distintos criterios.

El conjunto de todos estos estilos de enseñanza puede ser reunido en tres grandes grupos: *estilos instructivos, participativos e investigativos*; cada uno de ellos pertenecería a las correspondientes estrategias de enseñanza que postulamos (*instructiva, participativa y emancipativa*).

La síntesis anterior nos sirve para abordar los estilos de enseñanza, y su relación y posibilidades didácticas del juego motor. En primer lugar, hemos de indicar que los estilos de tipo instructivo (es decir, aquéllos que pertenecen a la estrategia instructiva, como *mando directo, asignación de tareas, enseñanza por grupos y programas individuales*), no son factibles en la práctica de los juegos motores. La razón reside en que se trata de un empleo de la técnica de enseñanza limitado a formas de impartir la información, el conocimiento de los resultados, la organización y las dinámicas de la ejecución basadas en el control constante del profesor y en una distribución programada de la enseñanza, lo que no ocurre en los juegos motores que tienen otra naturaleza funcional y didáctica, adecuada a las situaciones que se van generando en el propio juego.

En cuanto a los estilos de enseñanza de tipo *participativo*, pertenecientes a la estrategia participativa, podemos reconocer para aplicar con juegos motores los grupos de jugadores que desempeñan roles abiertamente (*juegos de roles, juegos de fantasía, animación de grupos*), y la microenseñanza, mediante el aprendizaje de juegos desconocidos por los demás jugadores e intercambio de juegos entre los participantes. Los grupos de juego son agrupaciones de alumnos que adquieren con su papel la opción, u opciones, de tomar decisiones sobre el desarrollo del juego; por su parte, la microenseñanza ofrece grandes posibilidades didácticas, ya que el alumnado es conocedor y practicante potencial de juegos motores que pueden resultar de interés para los compañeros. No es posible aplicar otros estilos de enseñanza basados en la organización de la tarea, como la *enseñanza recíproca*, porque se aleja del modelo juego.

Por último, los estilos de enseñanza de tipo *investigativo* que reconocemos para aplicar con juegos motores son la *resolución de problemas* y, en el aspecto de progreso de un juego a través de la reflexión de las situaciones, la *investigación acción*. El juego motor encierra el problema que supone el reto que hay que lograr, para lo cual se dispone de distintas opciones y estrategias de acción que los jugadores deben tomar y poner en práctica; las soluciones no existen de antemano, sino opciones que permiten obtener el logro, ya sea de simulación ante uno mismo, o los demás, o de alcanzar la meta mencionada en las reglas. Por su parte, el juego motor contiene situaciones optimizables, desde un punto de vista estructural y social, que podemos incluir en las dinámicas parciales o posteriores a su desarrollo, de manera que los jugadores progresen en la investigación y consecuencias de sus decisiones, tomando conciencia del porqué de sus acciones y de la extensión del problema más allá de la actividad, así como adquiriendo compromisos y su puesta en práctica.



Figura 49: Estilos de enseñanza y opciones didácticas del juego motor.

3.3. La práctica global o analítica como estrategias en la práctica

La *estrategia en la práctica* (Sánchez Bañuelos, 1984:222)³⁶¹ supone decidir a través de qué planteamiento de aprendizaje vamos a aplicar una actividad; Delgado Noguera (1991:22)³⁶² la define como "la forma particular de abordar los diferentes ejercicios que componen la progresión de enseñanza de una determinada habilidad motriz". Sin embargo, la *estrategia en la práctica* sobrepasa el mismo aprendizaje, así siendo de gran importancia, y trasciende más allá: al mundo del método y de lo pedagógico; es decir, las decisiones del profesor se condicionan, en primer lugar, por el interés pedagógico. Precisamente éste es el problema de la aplicación de los juegos motores que implican alguna, o algunas, habilidades motrices significativas, porque debemos dilucidar, en nuestra enseñanza, entre aplicar tareas motrices convencionales o juegos motores.

Para ello, disponemos de dos modelos generales: global o analítico. Los juegos motores permiten el aprendizaje de habilidades abiertas y continuas en su contexto real; no encaja en su naturaleza y dinámica de organización con ningún planteamiento analítico, ya que el juego motor no permite la ruptura de las acciones de juego, ni su descomposición al margen de la secuencia real. Por consiguiente, el juego motor es aplicable en un modelo global de presentación de la práctica motriz, respetando sus

³⁶¹ Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Gymnos, Madrid.

³⁶² Op. cit.

características propias, y en la que las acciones podrán ser realizadas de manera completa, en su verdadero contexto y según las circunstancias que concurren. No obstante, las opciones de práctica global que se ofrecen, como situaciones globales con polarización de la atención y globales con modificación de la situación real, han de matizarse.

En la enseñanza del juego motor, es factible que se advierta a los alumnos acerca de algún aspecto de interés novedoso, o ya aprendido, concerniente al aprendizaje de la habilidad motriz (*modelo global con polarización de la atención*); estas indicaciones se pueden proporcionar en cualquier momento del juego, aunque no requiriendo del alumno su repetición, solamente como consigna para una acción hipotética. El planteamiento *global con modificación de la situación real* presenta ciertas dificultades para la enseñanza del juego motor, pues parte del cambio de situación, lo que en el desarrollo del juego es difícil de realizar, salvo utilizarlo como recurso didáctico complementario ante problemas de aplicación por parte de los alumnos, pero, en nuestro caso, no es un modelo sistemático.

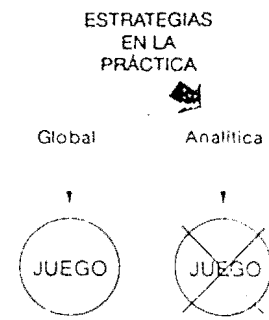


Figura 50: Los planteamientos globales de enseñanza se adecuan a la naturaleza del juego motor.

3.4. Juego motor y evaluación

En la actualidad, la Educación Física se debate en resolver que modelos de evaluación se ajustan más a un concepto integrador y a su correspondiente coherencia. Es un problema todavía discutido, lleno de matices, porque la concreción del modelo siempre reclama *constructos* epistemológicos capaces de vincular la teoría con la práctica, y esto es, precisamente, lo que, en algunos casos, queda por resolverse. Parece que la evaluación fuera un asunto de carácter técnico, instrumental, pero no lo es, es un problema de calado pedagógico, que sobrepasa el ámbito didáctico.

Un aspecto que imprime a la evaluación mayor dificultad reside en lo amplio de su campo, que implica a muchos tipos y procedimientos, cada uno de ellos respondiendo a una intención pedagógica y didáctica. El problema de la evaluación en la Educación Física es triple: criterial, consecuente e instrumental. Ello quiere decir que se construye a partir de un criterio pedagógico, ha de poseer coherencia interna como modelo, y precisa de procedimientos para hacerla posible en la práctica.

La evaluación es una parte constitutiva de la intervención pedagógica, aunque con unos cometidos particulares evidentes en los programas, como son: seguimiento, constatación, comparación, y revisión. *Evaluar* no se circunscribe, únicamente, a una espera final de la acción educativa; es un cuerpo didáctico inseparable del conjunto de las intenciones educativas, porque en este elemento didáctico resulta irreal partir de cero, siempre se hace desde un requerimiento, de los precedentes del alumnado y con alguna pretensión. En definitiva, la evaluación es un apartado, al igual que otros elementos didácticos, con una misión propia, pero, a su vez, con el encargo de servir como retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje; o lo que es lo mismo, como el engranaje que cierra el ciclo de coherencia interna que ha de contener nuestro modelo de enseñanza.

El juego motor no escapa de los problemas generales de la evaluación en educación física; al igual que en su relación didáctica con el método, el juego demanda más determinados modelos que se ajustan a su naturaleza y organización como medio. Sin embargo, aun siendo evidente el espacio y posibilidades didácticas del juego motor en la evaluación, se aprecia cierta confusión acerca de su concepto que afecta a las decisiones sobre cómo aplicarlo; por ello, abordaremos, brevemente, algunas consideraciones conceptuales.

Acerca del concepto de evaluación

La confusión acerca de qué entendemos por evaluación procede de las distintas concepciones ideológicas de la enseñanza y de la riqueza de este término en la pedagogía. Téngase en cuenta que el ámbito de la evaluación reduce o amplía su concepto según el grado de aceptación del modelo respecto al programa y sus funciones, o su opinión acerca del cientifismo en la pedagogía. Por otra parte, la procedencia de *evaluar* (*valere*) ha conducido a la significación de *valorar* en lo que desvela que la valoración se hace sobre algo y en una situación; en la pedagogía, de contexto y contenido tan extenso, este *valorar* en alcanza a muchos aspectos que pueden ser considerados en el proceso de enseñanza.

Resulta difícil proporcionar una definición de evaluación que eluda la discusión ideológica de las distintas corrientes (Rosales, 1984; Latourcade, 1985; Maccario, 1989)³⁶³; la razón reside en la polisemia que acompaña al término, que se une a las

³⁶³ Por ejemplo: "Reflexión crítica sobre todos y cada uno de los componentes del sistema instructivo a fin de determinar cuáles han sido, están siendo o serán los resultados del mismo" (Rosales, 1984:11); "la evaluación es entendida (...) como una etapa de proceso educacional que tiene por

distintas tendencias de la educación física. Sin embargo, sí podemos reducir el concepto en busca de consenso; según esto, definiremos *evaluación* como la constatación de un proceso. Otra cosa será si el proceso es más o menos limitado, si es más dependiente del profesor, o si el alumnado participa en el proceso evaluador. Por tanto, cualquier modelo siempre necesita conocer la relación de lo que se conoce-organiza-realiza y cuestionarse acerca de cómo marcha el proceso.

Para Blázquez (1990:17)³⁶⁴, la literatura educativa ha coincidido en considerar la evaluación con dos conceptos: *emitir* y *valorar*. Seguramente, estos aspectos son comunes a la evaluación en todos los modelos pedagógicos, porque constatar y/o emitir juicios de valor es consustancial al proceso y a la precisión en la constatación o el juicio, y valorar es comparar respecto a algún criterio.

Sin duda, la pregunta de partida más acertada para vincular la evaluación con el conocimiento es cuál es su objeto. En nuestra opinión, el objeto de la evaluación es el estudio de la valoración del cambio operado en un proceso de enseñanza por los agentes implicados en el mismo. Si nos detenemos en los rasgos inherentes a esta definición del objeto, podemos indicar los siguientes: 1) valoración; 2) proceso; 3) cambio; y 4) agentes.

La valoración es la esencia del acto evaluativo, porque resume en qué consiste la acción; evaluamos cuando realizamos un seguimiento, constatamos, comparamos, o revisamos un proceso, o una parte del mismo. El proceso representa un espacio temporal que incluye contenidos de enseñanza. El cambio se justifica porque el proceso supone dinamismo por la misma intervención de los agentes, y esta incidencia produce variaciones respecto a las situaciones anteriores. Los agentes son imprescindibles para el sistema, porque constituyen el nivel de decisión y participación en la enseñanza; los agentes son el profesor y los alumnos. Los agentes adquieren un grado mayor, o menor, en la evaluación, dependiendo del rol que empleen en la enseñanza.

La evaluación ha de guiarse por unos principios, de manera que sirvan para orientar el uso de las distintas concepciones pedagógicas. Enunciaremos tres principios: 1) la evaluación pertenece a un contexto organizado; 2) la evaluación está integrada en un proceso educativo; y 3) la evaluación adquiere un carácter personalizado.

La evaluación es parte de un proceso que incumbe a la perspectiva pedagógica, las intenciones educativas, a cómo realizarlas y a través de qué medios; por ello, es una parte que intenta mantener la coherencia interna del modelo en el que está inspi-

ra comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos. El acto que consiste en emitir un juicio de valor a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno." (Maccario, 1989:5).

Rosales, C. (1984). *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea: Madrid. Latourcade, P. (1985). *Evaluación de los aprendizajes*. Cincel: Madrid. Maccario, B. (1989). *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*. Lichium: Buenos Aires.

³⁶⁴ Blázquez, C. (1990). *Evaluar en educación física*. INDE: Barcelona.

rado. Otro problema es si la evaluación ha de responder a un proceso programador sistemático, o si ha de ajustarse a protocolos guiados por el rigor científico, o si debe, o no, rechazar determinados modelos que se antojan incompatibles. Creemos que en todas las concepciones paradigmáticas de la pedagogía (empíricas, interpretativas, o socio-críticas) se pretende intervenir a través de un proceso, estando éste más o menos dirigido por algunas pautas que, precisamente, hacen posible el vínculo entre la teoría y la práctica; es decir, se dan pasos para acceder a las siguientes situaciones de enseñanza. Por tanto, el problema de concebir la evaluación se centra en la concepción más o menos macroscópica de la pedagogía que la guía, así como de compatibilidad o incompatibilidad de modelos.

No obstante, también la evaluación se integra en el proceso educativo y va a constituir un elemento perceptivo de la situación general de la marcha del macroproceso de la formación de los alumnos. Lo que hace que la evaluación adquiera distintos niveles, pero conservando la esencia de su concepto: emisión de juicios y valoración. Las áreas educativas, las materias o asignaturas, no son compartimentos estancos en donde la evaluación fluye separadamente, o aisladamente del resto de las áreas, sino que ésta se retroalimenta en el conjunto del proceso educativo. Por esto, el juicio adquiere calidad y relevancia cuando sobrepasa la misma docencia y la trasciende; igualmente ocurre con la valoración que, como hemos observado anteriormente, es una valoración en, es decir, en el proceso más general, en la reunión de todos los elementos que confluyen en la enseñanza.

Otro principio, quizá el más humanista, es la personalización de la evaluación. La verdadera referencia para evaluar es la persona, no el alumno, ni el individuo, sino toda la trayectoria y circunstancias del alumno, la persona misma. Este matiz pedagógico convierte la enseñanza en un acto más humano que reúne a los intervinientes en ésta en un proceso de interrelación y de carácter temporal.

Una vez guiados por unos principios para la evaluación, debemos desvelar qué funciones cumple, ya que las funciones, en sí mismas, no son ajenas a algún tipo de ideología; en nuestro caso, a pesar de pretender la neutralidad científica, reconocemos que resulta una cuestión imposible. Identificaremos siete funciones: 1) conocimiento del resultado de un proceso; 2) diagnóstica; 3) valoración del grado de eficacia del modelo; 4) pronóstico; 5) motivadora; 6) calificadora; y 7) obtención de datos.

El conocimiento del resultado de un proceso es, quizá, su función más esencial. La evaluación necesita mirarse en el espejo del proceso, no solamente en resultados parciales de subprocesos, que son menos indicativos de la realidad de la enseñanza. Pero la evaluación infiere unas causas, que pueden subsanarse o reorientarse por medio de la definición, más o menos consciente, de un diagnóstico; cuando éste se hace con información que se desvela al propio alumno, adquiere un carácter formativo. Por su parte, la función de valoración del grado de eficacia es una referencia de optimización; es evidente que no se trata de apuntar hacia una evaluación con rigor científico, sino pedagógico; sin embargo conocer cómo mejorar la enseñanza es deseable. La función de pronóstico se alcanza cuando el profesor orienta a sus alum-

nos a la elección de medios más acordes con sus posibilidades; en definitiva, es una previsión de alcance calculado. La motivación es también parte de la evaluación, ya que, en realidad, lo es de todos los apartados didácticos en los que hay interrelación entre docente y discente; muchos modelos e instrumentos de evaluación incentivan a la práctica y a vincularse con las actividades, al situarse el alumno frente a un reto ante el que ha de actuar, a la vez que reconocer los resultados de su actuación. La evaluación también es calificadora, porque reúne el conjunto de informaciones con las cuales se construye un resultado consecuente; calificar no ha de servir como elemento de separación de los alumnos, sino de consideración individual. Por último, la obtención de datos es una manera de registrar los acontecimientos sucedidos en la realización de tareas motrices, sin los cuales no es posible valorar ni emitir juicios; otra cosa es que los datos se agrupen, o no, se individualicen, o se estandaricen, pero siempre la labor docente se realiza por medio de los datos, más o menos explícitos.

Evaluación de los contenidos de enseñanza tomando como referencia el juego motor

El juego motor es un medio de la Educación Física, pero también reúne unos contenidos que, estructuralmente, pueden identificarse, tal y como lo hace el currículo, con el resto de las áreas educativas. No obstante, estos contenidos se organizan tomando, finalmente, la referencia de los contenidos específicos de las materias. Por tanto, en el juego motor se reconocen conceptos, procedimientos y actitudes; los primeros porque todos los conocimientos emanados del juego corresponden a alguna idea o hipótesis, o se vinculan a un hecho que ha de ser conocido; los segundos, porque para jugar han de organizarse una serie de acciones, así como estrategias para su realización; y las terceras, porque todo juego promueve emociones y sentimientos personales y respecto a los demás, y suponen algún grado de disposición e interrelación entre las personas. Por consiguiente, el juego motor es un elemento didáctico por medio del cual se pueden organizar los contenidos de enseñanza.

En general, el juego motor participa de los contenidos de enseñanza como cualquier otro medio pedagógico, por lo que, en la mayoría de los casos, nuestra alusión al juego motor será a modo de ejemplo, pero que servirá de aclaración respecto al concepto correspondiente.

Los contenidos de enseñanza necesitan articularse por medio de unos organizadores (Ausubel, 1975: 179; Zabalza, 1995: 175)³⁶⁵ que permitan cumplir con un principio de significación, de manera que establezca los niveles de la estructura interna de un conjunto de elementos, considere las características del propio sujeto cuando aprende, y contenga una base racional para construir relaciones entre lo aprendido y lo novedoso.

³⁶⁵ Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
Zabalza, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid. 5ª edición (edic. original de 1987).

Los contenidos de enseñanza, según sean conceptuales, procedimentales o actitudinales, suponen una serie de estrategias particulares que se derivan de las características de estos aprendizajes. Distinguir cada uno de estos contenidos por separado y encontrar cuáles son las estrategias que los hacen posibles es, precisamente, definir cómo se evalúan. Cuando planteamos conceptos, procedimientos y actitudes, queremos expresar la idea de que es preciso desvelar los instrumentos de valoración de los procedimientos comprensivos y, además, de los valores que permiten tomar posturas personales y promueven las acciones. Como resultado, la evaluación de los contenidos de enseñanza es el trasfondo que evidencia la evolución del proceso de enseñanza/aprendizaje, y que permite disponer de una información más completa.

a) Evaluación de conceptos y juego motor

La dificultad de evaluar conceptos proviene de su cercanía con el concepto de hecho, pues todo concepto se construye sobre algún suceso o acontecimiento. El hecho es manejado por el alumno como un nuevo dato, lo que permite acceder, a su vez, a otros conceptos. Por esta razón de vecindad y necesidad común, la evaluación no debe separar hechos y conceptos; sin embargo, muestra menos dificultades evaluar hechos que conceptos, porque éstos recurren a la comprensión mientras que los primeros no.

Cuando se evalúa un hecho solamente podemos confirmar si la respuesta es correcta o incorrecta, lo que nos puede conducir a la utilización de aprendizaje memorístico. No obstante, hemos de precisar que esta relación no es la cuestión, sino reconocer cómo se realiza la recuperación de la información aprendida. Pozo (1992:68)³⁶⁶ insiste en que la recuperación de la información aprendida será más fácil cuanto más similar sea la situación en que se aprendió; por consiguiente, el contexto de la evaluación de los hechos debe parecerse lo más posible al contexto del aprendizaje. De esta manera, el diseño de situaciones con la intención de evaluar hechos se ha de hacer por medio de *indicios facilitadores*, como lo es la evocación y el reconocimiento, la evocación sobre aquellos aspectos necesarios por su elevado grado de requerimiento y el reconocimiento para favorecer la memoria a medio y largo plazo, bien sea conceptualmente o sobre el mismo procedimiento. En el caso del juego motor, ambas cuestiones, evocación y reconocimiento, son posibles: cuando evocamos canciones y fórmulas en los juegos simbólicos, o cuando simulamos una situación de un juego de reglas para jugar a un nuevo juego que contiene cierta semejanza, respectivamente. Nos interesan los hechos y su evaluación, cuando de lo que se trata es de evocar cuestiones necesarias para el engranaje de la comprensión de los conceptos. Todo ello nos hace concluir que evaluar la memorización de los hechos no es imprescindible,

366. Pozo, J.Y. (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos". En Coll, C. Pozo, J.I., Sarabia, B. y Valls, E. *Los contenidos en la reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana, Madrid.

ble, pero si cuando éstos se requieren frecuentemente y en contextos semejantes, aunque no iguales.

Pozo (1992:71)³⁶⁷ destaca que resulta más difícil la evaluación del concepto cuando se requiere definir, frente a identificar o categorizar. Es sabido que *definir* implica *idea* y ésta tiende a ser perfectible, es decir, que se expresa de manera ideal, lo cual no siempre coincide con lo que una cosa es; si, además, unimos a esto que la operación de definir implica el manejo de conceptos superiores, podemos convenir que no es la mejor vía para evaluar conceptos. Sin embargo, no es éste el caso cuando se trata de conceptos sencillos, o que se definen de manera elemental. En los ejemplos que acompañamos, a continuación, podemos comprobar dos conceptos para una misma idea:

- Ejemplo A de definición de juego:

Actividad libre de incertidumbre que puede mostrarse como una experiencia individual o colectiva, sujeta o no a reglas.

- Ejemplo B de definición de juego:

Diversión, entretenimiento, que adquiere muchas formas (juegos tradicionales, juegos de cartas, deportes, juegos infantiles, etc.)

Como podemos apreciar, la definición B es más comprensible, remite a un contexto propio de las experiencias de aprendizaje, evita ser abstracta e introducir nuevos conceptos superiores. Por consiguiente, parece más apropiada una evaluación que eluda la definición precisa del concepto y atienda a la relación contextual, porque resulta más significativa para el alumno en la escuela, y, finalmente, más fácil de recordar. Además, otra ventaja de la utilización de definiciones al alcance de los alumnos es el empleo de lenguaje propio, sin tecnicismos, salvo los inevitables.

Otra forma de evaluar los conceptos se refiere al reconocimiento de la significación de la definición, a partir de varias opciones. Este modelo no siempre reúne un conjunto de respuestas que pertenezcan a la significación del concepto; cuando esto ocurre, se consigue el efecto contrario y se confunde al alumno. Por ello, es más apropiado presentar opciones claras vinculadas al concepto sobre el que se cuestiona. Por ejemplo, observemos dos modelos de cuestionarios que versan acerca del juego y su aprendizaje:

- Modelo A. Para conseguir aprender y dominar un juego es necesario

Asistir a las clases de educación física.

Preguntar a mis compañeros que he de hacer, si tengo dudas.

Estar muy atento.

Repetir muchas veces el juego.

367. Op. cit.

- Modelo B. Para conseguir aprender y dominar un juego es necesario:

- Realizar las acciones de juego con concentración.
- Comprender cuáles son los papeles principales del juego.
- Jugar cortos períodos de tiempo para no cansarme.
- Repetir muchas veces el juego.

El modelo A cae en respuestas absurdas que pueden confundir al alumno y además, no sirve como evaluación de diagnóstico, porque no permite reconocer el porqué de los errores. El modelo B incide en respuestas propias del aprendizaje y que revisten cada una de ellas su relevancia para el concepto.

El análisis de un concepto nos permitirá extraer la extensión de su contenido; de esta manera, podremos seleccionar qué aspectos del concepto nos interesarán en la enseñanza, a la vez que nos facilitará más vías con las que desarrollarlo. Un buen modelo para ello lo encontramos en la UVE de Gowin (1977)³⁶⁸. En la figura 52 tomamos como ejemplo el juego tradicional, para lo cual abordamos el concepto como

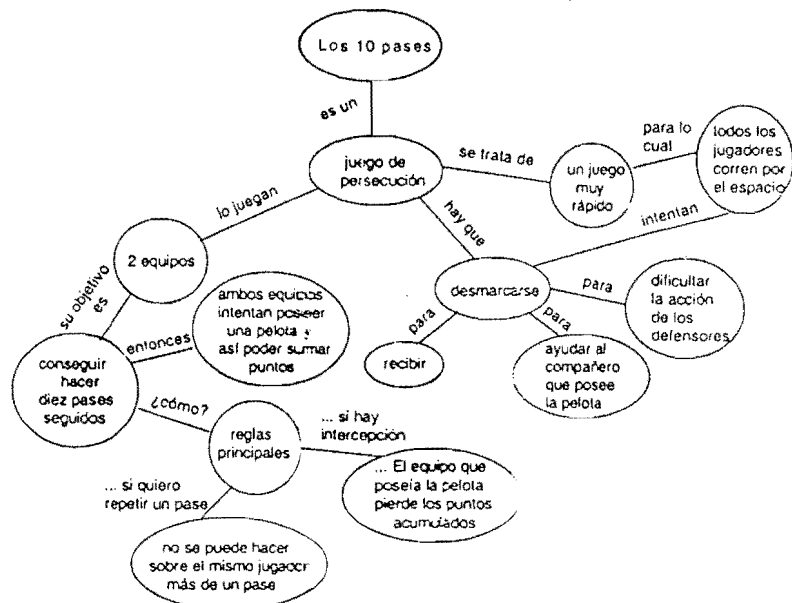


Figura 51: Un posible mapa conceptual del conocido juego de los diez pases.

herramienta del profesor; es decir, como un recurso para preparación de un concepto y toma de decisiones. En nuestra opinión, la UVE es un modelo difícil de manejar en muchos casos por los alumnos, salvo de nivel universitario, porque necesitan cierto conocimiento de la realidad que se analiza y, como muchas cuestiones de las que ayudan a explicar un fenómeno, es muy técnico, o bien, al tratarse de acontecimientos de carácter social, exige un grado de abstracción muy amplio. Sin embargo, si es posible aplicar una simplificación de la UVE en la Secundaria y el Bachillerato, todo dependerá de qué núcleo conceptual se plantee. Se sobreentiende que cualquier desarrollo de un concepto que pudiéramos componer a través de la UVE, sería susceptible de ser evaluado, pues el análisis incide en aspectos muy significativos del contenido y que son objeto de comprensión.

Otro modelo del que se puede obtener mucha información es a partir de un *mapa conceptual*. Consiste en una jerarquización de conceptos que construye el propio

EL JUEGO TRADICIONAL COMO CONCEPTO, SEGÚN LA "UVE" DE GOWIN (1977)

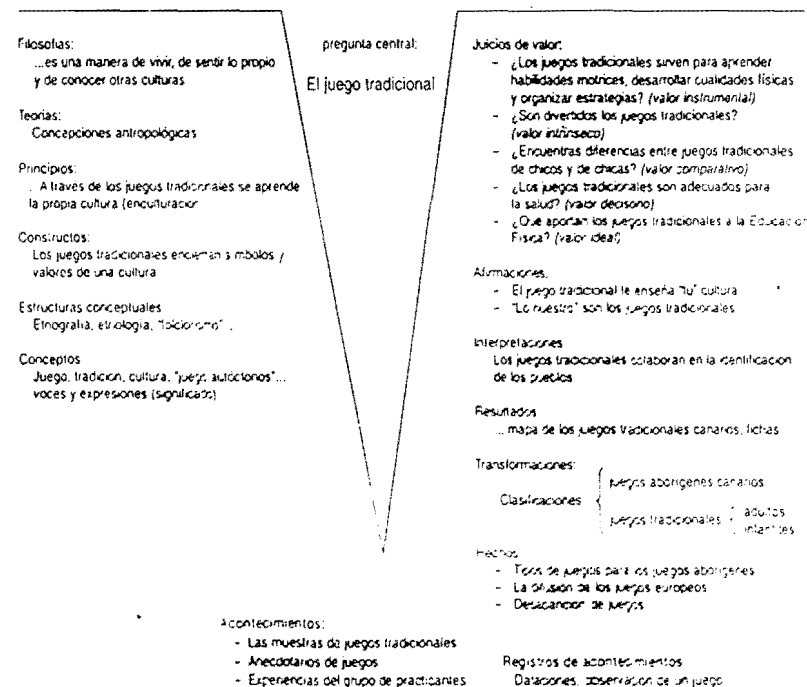


Figura 52: El juego tradicional a través de la UVE de Gowin

368. Novak, J.D. y Gowin, D.R. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barcelona

sujeto, según su interpretación del nuevo concepto que se deriva, lo que se realiza mediante palabras de enlace. Las palabras de enlace suponen la relación de la nueva idea que se asocia, a su vez, al concepto del que parte. De esta manera, el mapa conceptual se construye de manera particular y personal; o lo que es lo mismo, no puede haber dos mapas conceptuales iguales, como no puede haber dos pensamientos complejos idénticos. En la práctica, el mapa conceptual es una gran herramienta para abordar un concepto, sus relaciones, y descubrir nuevos aspectos de los conceptos que pasan desapercibidos.

Un aspecto de la evaluación de los conceptos que reviste además un carácter procedimental es la exposición de un tema en el que se sugiere la organización de su desarrollo; por ejemplo, definir el concepto, distinguir sus características principales y explicarlas brevemente, encontrar analogías de otros conceptos próximos, proponer ejemplos para ayudar a la exposición. Por tanto, se trata de desarrollar un tema mediante herramientas que servirán para ayudar a organizar los conceptos que sean recurrentes. Un modelo parcial sería aquél que utilizase sólo un elemento de organización del concepto, o conceptos, como la identificación de ejemplos.

Otro modelo de evaluación de conceptos es requerir la solución de problemas. Para atender a un problema siempre es necesario remitirse a un concepto, el cual ha de explicarse e identificarse. Para acometer este modelo es necesario conocer y haber utilizado procedimientos semejantes, con lo que el alumno será capaz de movilizar el mayor número de estrategias para enfrentarse al problema.

b) Evaluación de procedimientos y juego motor

Debido al carácter más procedimental de los juegos motores, parecería que aquí reside el verdadero interés de nuestra enseñanza; sin embargo, el procedimiento adquiere sentido en el concepto, de manera que, significativamente, se encuentran estrechamente unidos.

Dada la complejidad del concepto *procedimiento*, dedicaremos diversos esfuerzos en este apartado a su diferenciación y características. De esta manera, comprenderemos su verdadero alcance. *Proceder* implica la organización de la acción y la estrategia para acometerla; por tanto, en general, se trata de una estrategia de actuación. El procedimiento es, pues, un proceso de acción que se hace efectivo; es decir, finalmente se realiza; sin embargo, no debemos confundirlo con el comportamiento observado durante la ejecución de una tarea, porque ésta no desvela la organización que ha motivado la conducta. En los juegos motores encontramos una organización de la acción para la cual es necesario conocimientos acerca de ellas, también de reglas de acción capaces de discriminar principios necesarios para resolver los problemas propios de las situaciones; ambas, *organización de la acción* y *reglas de acción*, son de carácter procedimental. Por tanto, la ejecución de la acción sólo es parte del procedimiento.

Un *procedimiento* se refiere a "un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta"; además es necesario que estas

acciones "sucedan en cierto orden" (Coll, 1987:139)³⁶⁹. Se considera que el procedimiento puede ser un *contenido* de enseñanza y, como el resto de *contenidos* (*conceptuales* y *actitudinales*), es todo lo que ocupa tiempo docente. En cuanto a esta consideración de que el procedimiento es más que la misma conducta motriz, podemos decir que el conocimiento de las acciones es un conocimiento procedimental, porque vincula los conceptos con la práctica, por medio de las estrategias capaces de justificar las acciones resultantes. Este aspecto del procedimiento es de gran interés para una teoría didáctica de la acción motriz, porque explica cómo el aprendizaje motor corresponde con una estrategia de acción y que, además, es una puerta abierta a personalizar la enseñanza, al reconocer un ritmo particular en cada alumno.

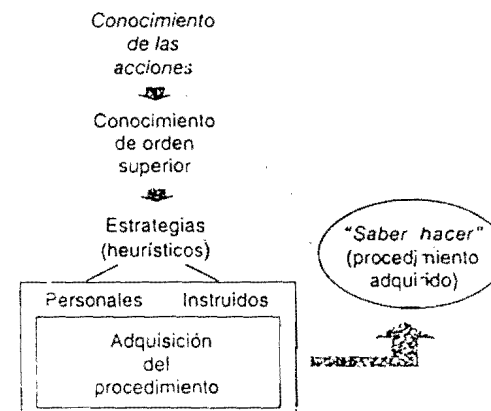


Figura 53: Conocimiento procedimental y conocimiento de las acciones.

Es importante destacar que los procedimientos poseen diversos niveles, de manera que los superiores sirven para construir nuevos procedimientos, por lo que es necesario desvelar cuáles son sus jerarquías para abordar las estrategias más globales y transversales. Por último, también es destacable el hecho de que los procedimientos utilizados por los alumnos no son, necesariamente, coincidentes con los enseñados, pues siempre adquieren un carácter personalizado, a modo de procedimiento propio; por esta razón, resulta muy conveniente atender a los procedimientos de carácter *heurístico*, porque permiten la secuencia de los procesos para la elaboración de lo que se aprende.

Podríamos decir que el concepto siempre remite a la significación, porque la naturaleza de este es comprensión; así, el *procedimiento* no se justifica por sí mismo.

³⁶⁹ Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Laia, Barcelona.

Según Coll y Valls (1992:127)³⁷⁰, las dimensiones de la significatividad de los procedimientos son: el conocimiento del procedimiento, la *composición de las acciones* de que consta, la *integración y precisión del conjunto de la acción*, la *automatización de la ejecución*, la *contextualización del procedimiento*, y su *generalización*. Por tanto, se han de integrar en el concepto aspectos procedimentales, así como exclusivamente propios del procedimiento que tomando como ejemplo un juego motor de persecución, serían: 1) conocimiento, o reconocimiento, de la diferencia entre *roles*; 2) las opciones de cada *rol* para el desarrollo del juego; 3) la práctica suficiente para comprender y aplicar acciones propias de los juegos de persecución; 4) el repaso a la práctica suficiente para mejorar las acciones estratégicas; 5) conocimiento, o reconocimiento, del contexto en el que se pueden aplicar las acciones; y 6) aplicación de las acciones a otros juegos semejantes.

Por tal motivo, al tratarse de la integración de los procedimientos con el resto de contenidos, también hay que considerar las estrategias que desarrolla el alumno cuando aprende, y que son parte de sus creencias acerca de lo que aprende y cómo se aprende. Los *procedimientos* no son las estrategias de los modelos de enseñanza o el método que emplea el profesor, sino la organización personal que se promueve internamente en el alumno para aprender. Y también son procedimientos las estrategias que siguen los alumnos, a modo de método, para solventar los problemas de las situaciones de aprendizaje y discurrir sus propias *metateorías (metacognición)* acerca del porqué de estas estrategias.

Esta idea procedimental de *saber hacer* coincide con el *saber cómo* de Arnold (1990:37)³⁷¹, para quien es un tipo de racionalidad, que corresponde a cada individuo, y es un verdadero conocimiento. Arnold (1990:41) sostiene que, "en el contexto del movimiento, el deporte y la educación física, cualquier caracterización del saber cómo incluye: 1) lo que es activo; 2) lo que supone el poder entender y seguir unos procedimientos determinados por reglas; 3) lo que supone una acción crítica inteligente; y 4) lo que supone unos límites mínimos de competencia".

Pero debemos preguntarnos cómo analizar un procedimiento, y de esta manera saber cómo evaluarlo. En la práctica, podemos comprobar a través de la descripción verbal, gráfica o la misma ejecución del alumno. De esta manera, dispondremos de la *via expresiva*, para comprobar la utilización de la información, y del *desenmascaramiento de los principios o reglas de acción*, para organizar los componentes de un procedimiento, así como de la *via ejecutiva*, para constatar la interpretación motriz final. Tomemos un juego motor de reglas como ejemplo. Las reglas de acción se interpretan en dos fases: la *procedimentalización* y la *composición*. La primera sucede

cuando un individuo transforma conocimientos específicos gracias a principios muy generales.

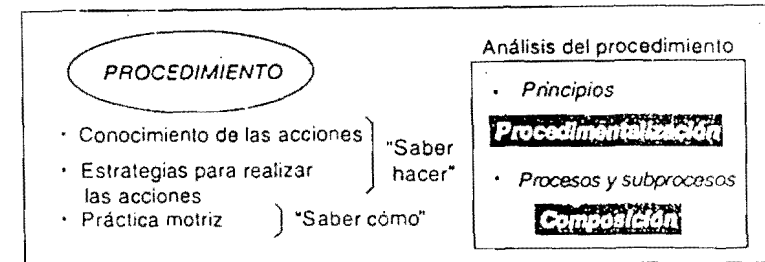


Figura 54: El procedimiento y sus elementos de análisis.

En este caso, el jugador soluciona la meta buscada en la situación que es presentada a modo de problema de juego; por ejemplo, el principio de búsqueda de espacio libre en un juego motor de persecución. Como se puede deducir, se trata de particularizaciones introducidas en la regla de acción que permiten solucionar la tarea. Pero, también se trata de una *procedimentalización* la distinción de prioridades de elementos para el diseño de juegos, o la definición de grados de complejidad estratégica para los juegos motores, puesto que son principios que explican y articulan los procesos interiores y su regulación.

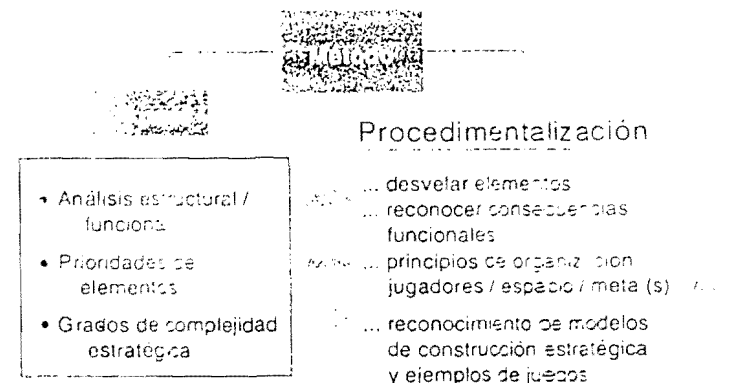


Figura 55: La procedimentalización constituye el primer nivel de análisis del procedimiento (se toma como ejemplo de procedimiento el diseño de juegos motores de reglas).

370. Coll, C. y Valls, E. (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos". En Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. *Los contenidos en la reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*, op. cit.

371. Arnold, P.J. (1990). *Educación física, movimiento y currículum*. Morata, Madrid.

Respecto a la segunda fase, la *composición*, se da cuando los conocimientos están directamente incorporados en el principio gracias a la compilación que comprenden dos, o más, subprocesos. Así pues se deduce la causa, o las variables que tienen consecuencias concurrentes, que dan lugar a un resultado. Por ejemplo, en un juego deportivo con balón, tras las realizaciones de una misma tarea de desmarques situándose sin la pelota en los espacios libres de apoyo al compañero, averiguar los espacios y momentos más adecuados para los desmarques y desvelar su lógica en forma de enunciado de principio. Se trata, ahora, de la concatenación de reglas de acción, explicando la verdadera lógica de las situaciones de juego. Igualmente, también se trata de *composición* la definición de procesos y subprocesos derivados de la resolución de problemas de juegos motores, o la deducción de consecuencias a partir de ejemplos de variación de elementos estructurales (implementos diversos, nuevos espacios, número de participantes, agrupamientos, cambios en las reglas, cambios en las metas, etc.).

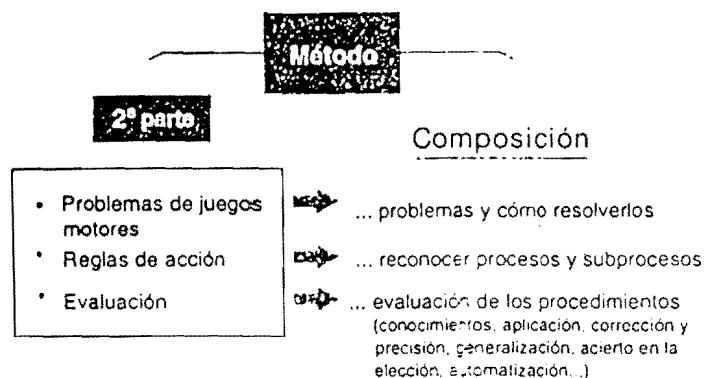


Figura 56: La composición representa el segundo nivel de análisis del procedimiento.

Si tomamos de nuevo como ejemplo un juego de persecución de equipos, con el fin de orientar el empleo didáctico del juego motor de reglas, el *procedimiento* representa las acciones estratégicas (cognitivas y motrices) que han de realizarse para resolver el juego pues se refiere al *saber hacer*. Para conocer el *saber hacer*, explicaremos la esencia u objetivo³⁷² del juego, o lo que es lo mismo en que consiste básicamente el juego, sus reglas y los papeles y opciones que poseen los jugadores. Es decir, ante una tarea que encierra problemas estratégicos se han de considerar princi-

³⁷² El objetivo del juego, pero nunca el objetivo didáctico que, normalmente no es comprensible para el alumno en cuanto a enunciado formal.

pios de juego, que son de carácter estratégico. Por su parte, el *saber cómo* además implica la actuación; nos conduce a la práctica y el aprendizaje que comporta, porque el jugador aplica sus conceptos y necesita comprobarlos a través de la experiencia y comparar las situaciones de juegos ya conocidas.

Cualquier modelo procedimental ha de desvelar cuáles son los elementos más importantes e influyentes, cuáles son sus relaciones y el resultado de ellas; lo que nos conduce a perfilar los aspectos sobre los cuales organizamos la significación de los juegos. De esta manera, cumpliremos dos fines: 1) definir la función del modelo e incorporarlo como estrategia cognitiva; y 2) ayudar a los jugadores a encontrar los elementos más determinantes y a comprender los problemas prácticos del juego. Además, todas las acciones humanas, relacionadas con lo que aprendemos, van acompañadas de alguna intención que las motiva y que se justifica en determinada concepción de las cosas; por ello, es necesario utilizar pedagógicamente el procedimiento para solicitar de los jugadores que vinculen sus acciones con algún tipo de intención. Finalmente, ligaremos estas intenciones personales del alumno con la significación de la misma práctica, a través de ser el contenido de la información que facilitemos, didácticamente, elevando nuestra intervención a un verdadero *conocimiento de las acciones*.

Por otra parte, la evaluación de los procedimientos (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992:127) empleados por los alumnos en su aprendizaje, podemos resumirla en los siguientes aspectos: 1) la comprobación en la práctica; y 2) la evaluación de los procedimientos. Sigamos, de nuevo, el ejemplo del juego motor de persecución. En el primer caso, la propia experiencia del profesorado demuestra que juegos son más eficaces, más divertidos; se comprueba en el desarrollo práctico por las estrategias mediante las cuales los alumnos comprenden la lógica del juego y sus situaciones. En el segundo caso, es preciso concretar en qué aspectos el procedimiento ha mejorado; por ejemplo, en el proceso de un diseño de juego, podemos averiguarlo por medio de los siguientes aspectos, tomando como ejemplo didáctico que el alumnado modifica y crea juegos motores³⁷³:

- *Grado de conocimientos*. Los alumnos demuestran el empleo de los conceptos y sus contenidos, cómo aplicar prescripciones, algoritmos, heurísticos, principios en el diseño de los juegos. Sin uno de estos dos elementos no existe dominio del procedimiento.
- *Aplicación del procedimiento a situaciones particulares*. Cuando el problema es resuelto en la práctica, sobre una cuestión concreta, y esto se constata por medio de los instrumentos adecuados (observación del profesor, observación de un grupo de alumnos, ludograma).

³⁷³ Este modelo lo podremos emplear en la formación inicial y permanente, pero también en la escuela, en los niveles que la dificultad del contenido lo permita, con alumnado universitario, estos seis elementos facilitan la evaluación, entre otros procedimientos, de los diseños de juegos.

- *Corrección y precisión de las acciones que componen el procedimiento.* Cada diseño de juego tiene una concatenación de subprocesos que conduce, finalmente, a la construcción de una lógica de juego, pero, para comprobar este apartado, hemos de evaluar si el repertorio de las acciones acometidas está completo, o si hay pasos o decisiones incompletas, identificándolas.
- *Generalización del procedimiento en otros contextos.* Cada diseño de juego tiene sus problemas internos de lógica; por ello, para constatar el dominio del procedimiento, es necesario comprobar la capacidad de aplicar a otras situaciones de juego las mismas soluciones. En definitiva, se trata de favorecer la transferencia presentando juegos semejantes, susceptibles de poder aplicarse con las mismas soluciones, aunque con las adaptaciones oportunas.
- *Grado de acierto en la elección de procedimientos para solucionar la tarea.* Los distintos grupos de alumnos solucionan su problema de juego trabajando con distintas soluciones, de entre las cuales seleccionarán una de ellas; se trata, entonces, de comprobar si se ha elegido la más adecuada, económica, o pertinente. Por tanto, se comprueba la solución en la práctica, para lo que hay que recurrir al contenido del procedimiento y a la comparación con otras soluciones.
- *Grado de automatización.* Muchas veces el profesor, o el animador de juegos, observa cómo los jugadores dominan el juego y sus acciones, mostrando economía en la atención dispensada a las ejecuciones, gran fluidez en las acciones de los jugadores, y alto dominio estratégico. Estos indicadores predicen que nos encontramos ante niveles de automatización importantes, que aseguran que los procedimientos empleados para jugar están consolidados.

c) Evaluación de actitudes y juego motor

La educación física, a lo largo de su historia reciente, siempre ha estado vinculada a la idea de impartir una educación integral y, dentro de ella, favorecer la formación de actitudes en el alumnado. Abordaremos las actitudes y sus problemas didácticos concernientes a la evaluación y al juego motor.

Se ha mencionado muchas veces que el juego es una escuela de vida, y que refleja, a modo de simulacro, las situaciones propias de la vida de los grupos. Si esto fuera así, tenemos en el juego una organización a través de la cual educar los valores y las actitudes; unido a esto, también encontramos que la observación se vislumbra como una técnica eficaz para poder extraer información relevante. Sin embargo, evaluar las actitudes es un problema de cierta complejidad debido al procedimiento de inferencia sobre las conductas y, por otra parte, a la gran cantidad de información actitudinal que en los juegos se muestra ante los ojos del profesor de educación física.

El problema se centra, sobre todo, en que la actitud es una disposición interna duradera que mantiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia objetos o clases de objetos del mundo social. Todo ello comporta algunas dificultades,

como su observancia a través de conductas vinculadas a un contexto particular, y su significación social. La naturaleza cultural de las actitudes, vinculadas estrechamente a los valores sociales, las exime de algunos juicios de valor, pero sí pueden ser evaluadas, puesto que el aprendizaje es un fenómeno manifiesto sobre el que se puede incidir desde la escuela y que se desarrolla en procesos. La principal dificultad para su evaluación reside en que es un contenido de enseñanza con gran transversalidad.

En Educación Física, las actitudes son frecuentemente no verbales, pero también verbales, lo que supone que el docente ha de estar formado para interpretarlas en todos los casos. Un viejo problema, que ya se encuentra en la metodología de observación, es la construcción de interpretaciones capaces de ser inferidas para interpretar un hecho. Este fenómeno ocurre cuando no podemos conocer qué ha motivado la conducta, cuál es su causa; las actitudes son evidencias de comportamientos complejos, por lo que no queda otra solución que encuadrarlas en conductas esperadas o categorizadas, o interpretarlas por medio de diarios o cuestionarios.

Dejando a un lado la discusión acerca de si las actitudes tienen un carácter más o menos permanente, o si las predice o no el desarrollo, en nuestro caso, y asumiendo el espacio didáctico de intervención, debemos centrarnos en que es un hecho el cambio de actitudes, y que el docente tiene entre sus misiones la formación integral del alumnado, lo que supone construir un modelo de enseñanza que reúna contenidos disciplinares con contenidos más transversales ligados a la formación personal y social del alumno.

En primer lugar, para saber qué actitudes son favorables hemos de reflexionar acerca de los valores que son deseables en nuestra sociedad. Aunque hay discusión sobre si los valores son, o no, universales, o una parte de ellos, o si hay legitimidad para abordar posturas más dependientes de la forma de ser del profesor, hemos de convenir que la enseñanza no es neutral, ni sería bueno que lo fuese. La vida es tomar posición ante las cosas e, igualmente, tomar decisiones, y ayudar al alumnado a reflexionar y situarse frente a sí mismo y ante los problemas. Por ello, consideramos que superado el asunto de la neutralidad del docente, sólo queda dirigir la acción hacia el respeto al alumnado y sus propias ideas acerca de las cosas, utilizando la reflexión y la puesta en común, pero sin dejar a un lado las intervenciones del profesor y su mayor experiencia en la vida.

Para la observación de las actitudes se dibujan dos modelos: la observación directa e indirecta, y la *observación participante*. Ambos utilizan la observación porque, como ya hemos indicado, las actitudes son el reflejo de una disposición que es de carácter interno y, por lo tanto, que hemos de interpretar. No se trata de encontrar una cuestión evidente para cualquier observador, se trata de definir valores, actitudes y normas, acerca de las cuales no hay límites precisos, ni acuerdos en los campos psicológico y sociológico.

La observación directa es un modelo que permite la interacción en la acción educativa, pero que precisa de dos condiciones del docente: la primera, su experiencia, y, la segunda, identificar previamente lo que se observa. La experiencia es muy necesaria porque la intervención se sucede rápidamente, las situaciones son múltiples

y, si consideramos el número de alumnos de un grupo, el docente no tiene tiempo para la reflexión personal y se guía por su *saber estar*, de ahí que postulamos que el docente ha de implicarse en el aprendizaje de las actitudes, porque es parte de la misma enseñanza y de sus situaciones. La identificación de lo que se pretende observar ayudará mucho a reconocer las actitudes en la práctica, pues, de nuevo, los tiempos de la intervención son cortos, o revisten un torrente de informaciones; además, la complejidad de las actitudes no permite desentrañarlas fácilmente, lo que, en parte, se puede subsanar con la actuación desde dentro de los grupos, tal y como postula la *observación participante*.

Muchas veces, los futuros profesores, todavía en formación o el profesorado inexperto, presentan el problema de no captar el conjunto de las actitudes que esperaría de sus alumnos; es decir, no abarcan cuál es el espectro de actitudes posibles. Para solventar esta cuestión resultan muy prácticas las antiguas categorías que, a modo de taxonomías (Bloom, 1956; Krathwohl, Bloom y Masía, 1979)³⁷⁴ estuvieron en uso con los modelos de pedagogía eficiente. En el campo de la educación física los esfuerzos de categorización de las actitudes siempre caminaron de la mano de la definición del ámbito psicomotor, siendo, quizá, el modelo más sobresaliente la taxonomía de Harrow (1978)³⁷⁵. En España, y dirigidas a la intervención didáctica, Fernández y Navarro (1989)³⁷⁶, proponen unas escalas descriptivas integradas para la observación

TABLA 12: CATEGORÍAS QUE SIRVEN COMO ESCALA DESCRIPTIVA PARA LA OBSERVACIÓN DE ACTITUDES SOCIALES EN TAREAS PROPIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (Fernández Calero y Navarro, 1989:72)

ACTITUD SOCIAL	
1. Participación.	
1.1. Asistir.	
1.2. Participar.	
2. Actuación.	
2.1. Actuar.	
2.2. Aportar.	
3. Admisión.	
3.1. Asumir.	
4. Integración.	
4.1. Colaborar.	
4.2. Integrarse.	
5. Autonomizar.	
5.1. Construcción de dinámicas.	

374. Bloom, B. y otros (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Tomo I. *Ámbito del conocimiento*. Marfil, Alcoy. Edición original de 1956. Krathwohl, D.R. y otros (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Tomo II. *Ámbito de la afectividad*. Marfil, Alcoy. Edición original de 1973.

375. Harrow, A. (1978). *Taxonomía del ámbito psicomotor*. Marfil, Alcoy. Edición original de 1972.

376. Fernández Calero, G. y Navarro Adelantado, V. (1989). *op. cit.*

de aptitudes y actitudes (véase tabla 12). Pero, si bien es cierto que las categorías actitudinales suponen referencias para procesos y una enseñanza centrada en el profesor, también es cierto que definen el amplio territorio de la conducta afectiva y social. En cuanto a la propuesta de escala de actitud social (tabla 12), las ventajas y desventajas de este modelo son las siguientes; como desventaja: se pierde parte de la información asociada a la actividad que se observa porque se trata de actitudes susceptibles de mostrarse en cualquier situación de proceso social escolar; otra desventaja es que descansa las decisiones de evaluación de las actitudes en el profesor y no permite la participación del alumno en esta valoración; también es una desventaja el tecnicismo que supone dominar una escala completa y sus contenidos, lo cual se puede compensar con una simplificación. La ventaja: se economizan esfuerzos en la elaboración de instrumentos de evaluación de las actitudes, porque se trata de escalas universales; otra ventaja es que permite comparar tras largos periodos la evolución de las actitudes.

Es frecuente la valoración de actitudes a lo largo de una unidad didáctica, para lo cual el profesor prevé algunos aspectos actitudinales de su interés realizando un seguimiento en distintos momentos de la enseñanza. Estos instrumentos de valoración de las actitudes se construyen prescindiendo de toda la información que podrían recabar y aluden a cuestiones que resultan más relevantes.

TABLA 13: INSTRUMENTO APLICADO POR LOS INTEGRANTES DEL SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA DE FUERTEVENTURA (Rev. *Minitramp*, n.º 6, 1995)

APRECIACIONES DE LA ACTITUD RELACIONAL							
	SI	NO	D		SI	NO	D
Participa en los juegos y actividades				Realiza tareas en pequeños grupos			
Comparte los materiales con los demás				Se relaciona con el grupo y el adulto			
Acepta normas y reglas de los juegos				Respeto a los demás			

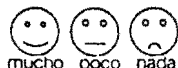
El cuestionario también es un instrumento capaz de facilitar los información acerca de las actitudes. Este modelo supone que nuestra intervención vendrá después de la lectura de los resultados. Veamos un ejemplo aplicado a niños entre 8 y 9 años:

TABLA 14: CUESTIONARIO APLICADO EN UN JUEGO MOTOR DE PERSECUCIÓN QUE INCLUÍA UNA MODIFICACIÓN

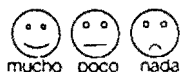
CUESTIONARIO

Contesta a cada una de estas preguntas haciendo un círculo alrededor de la contestación que elijas.

La mayoría de las contestaciones tienen círculos como éstos



Por ejemplo, ¿te gusta jugar al fútbol?



1. ¿Cuál de los dos juegos te gustó más?	→ El primer juego → El segundo juego
2. ¿Te parece bien que algún compañero, o compañera, pueda jugar de una manera distinta a los demás?	mucho poco nada
3. ¿Te sientes a gusto con tus compañeros de juego?	mucho poco nada
4. ¿Te gustaría que jugara en tu equipo un compañero de la clase que hubiera que ayudar en el juego?	mucho poco nada
5. ¿Crees que tus compañeros de clase ayudan a sus compañeros?	mucho poco nada
6. Cuando juegas, ¿crees que lo más importante es divertirse?	mucho poco nada
7. Si pudieras elegir ¿de que te gustaría más jugar?	mucho poco nada
→ Del que persigue	mucho poco nada
→ Del que huye	mucho poco nada
→ Del que salva con la barrita	mucho poco nada

Otro modelo de observación de las actitudes es la observación indirecta por medio de video, aunque en la enseñanza resulta poco práctico, pero supone un modelo excelente para estudiantes en formación con el que reconocer actitudes durante los juegos. La posibilidad de repetir imágenes y reflexionar sobre el contenido de los acontecimientos es una gran ventaja; la realidad de la escuela no deja tiempo al docente para esta técnica; si acaso, en algunas situaciones particulares, como la de utilizar este recurso para visualizar una filmación en grupo y que los alumnos se manliesten acerca de lo que ocurre.

Por su parte, la *observación participante* parte del hecho de que el profesor utiliza los procedimientos de investigación de esta técnica para evaluar el cambio actitudinal conociendo la realidad desde dentro del grupo. Sarabia (1992)³⁷⁷ expone una guía para la observación participante con la que pretende descubrir, describir y explicar las actitudes del alumnado.

c) Tipos de evaluación, acción didáctica y juego motor

Desde un punto de vista didáctico, los juegos motores sirven más a unos modelos pedagógicos que a otros; la razón reside en que se ajustan a determinadas funciones procesuales, referenciales, de aplicación, o de participación en la enseñanza. En cualquier caso, podemos distinguir distintos tipos de evaluación, si consideramos, como decíamos, la función que desempeñan en el modelo pedagógico en el que se sitúe la enseñanza de los juegos motores: de esta manera, reconocemos que cada

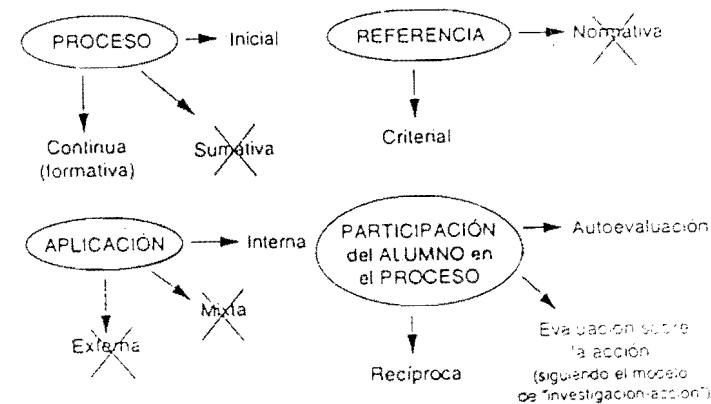


Figura 57: Tipos de evaluación posibles a través del juego motor.

377. En Coll. Pozo, Sarabia y Valls. Op. cit., p. 192.

modelo de evaluación comporta una acción didáctica concreta. Una buena síntesis para el estudio es distinguir cuatro tipos de evaluación, según: 1) el momento del proceso; 2) el modo de referencia o comparación; 3) el ámbito de aplicación; y 4) la participación del alumno en el proceso.

El momento del proceso marca distintas concepciones de la evaluación. Cuando ésta pretende conocer una información acerca de las capacidades y actitudes personales del alumno ante el juego motor, sobre la cual orientar el programa, se trata de una *evaluación inicial*. La función que cumple este modelo es doble: por un lado sirve para reunir una información que es heterogénea y constatar hechos en un momento determinado que, más tarde, pueden ser comparados; y, por otra parte, puede servir también como diagnóstico, es decir, a modo de análisis y valoración de la situación. El juego motor es susceptible de emplearse eficazmente como evaluación inicial, con el objetivo de conocer a los miembros de un grupo y las dinámicas que muestran, reconocer un grado de habilidades motrices, y valorar globalmente el nivel de capacidades físicas que posee el alumnado. En definitiva, es un buen medio de valoración inicial, porque, además, reúne ventajas que hacen más agradable la actividad para los alumnos y les permite mostrarse espontáneamente, ayudando a que el profesor diagnostique con más argumentos. Por otra parte, es importante concebir este modelo no por sí mismo, sino al servicio del conjunto de las iniciativas que se emprendan a lo largo del curso.

Consideramos que la *evaluación sumativa*, que toma como referencia el final de un proceso, o procesos, no reviste relevancia didáctica realizada a través de juegos motores. Desde el punto de vista motor, nuestro argumento se construye a partir de la consideración de que el juego motor contiene incertidumbre y ésta puede suponer variación de las conductas motrices, de manera que no muestren todo lo que un jugador ha cambiado en el proceso después de un periodo largo de tiempo; para que la evaluación sumativa pudiera ser útil, habría que someter a evaluación un mismo juego, o del mismo género, pero no juegos distintos. Si lo que interesase fuesen los conceptos o actitudes, nos encontraríamos con un resultado, pero al que difícilmente podríamos atribuir causas o interpretaciones acerca del desarrollo del proceso que condujo a ese resultado. En cambio, este modelo se hace más coherente cuando se trata de valorar la evolución de capacidades físicas en los juegos motores, porque éstas se supeditan a leyes de carácter fisiológico, las cuales negarían la evidencia de cualquier mejora si no es tras periodos de tiempo prolongados, lo que sólo es constatable por medio de la evaluación sumativa³⁷⁸; sin embargo, el modelo *juego motor* aporta objetivos educativos más completos y profundos que los del acondicionamiento físico, que son más limitados y, además, dispone de medios propios y más eficaces que el juego.

378. En los últimos años, el modelo de evaluación sumativa ha sufrido algunos ataques que han sido producto del enfrentamiento ideológico, abordado de manera excluyente, entre los defensores de una evaluación cuantitativa frente a la cualitativa. En nuestra opinión, no se trata de modelos excluyentes sino complementarios: otra cosa es que el programa se construya bajo una ideología concreta, que nos conduzca a una discusión epistemológica, pero siempre, científicamente, igual de legítima. Quizá el punto de discusión sea la oposición teórica y pedagógica entre la evaluación formativa y sumativa.

Pero el proceso es, precisamente, cambio, lo que le otorga continuidad. Por ello, cuando la evaluación remite al desarrollo del proceso nos encontramos ante un modelo de evaluación continua y con carácter formativo. El calificativo de "formativa" proviene de que las informaciones que se extraen sirven para mostrar a los alumnos la dirección del aprendizaje y la enseñanza y, por lo tanto, utiliza muchos datos y juicios de valor, y de esta manera no sólo instruye, sino que resulta formadora. Dada la naturaleza de este modelo, se entiende que se utilicen muchas apreciaciones, que evidencian la carga cualitativa que contiene. Sin duda, la mayor ventaja didáctica de la evaluación formativa proviene de su capacidad de reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la activación constante del flujo de la información entre los participantes en la enseñanza. Podemos decir que comporta dos funciones primordiales: identificación y diagnóstico; que de una u otra forma se reconocen en la literatura específica (Maccario, 1986; Blázquez, 1990; Contreras, 1998; López Pastor, 1999)³⁷⁹. El juego motor contiene muchos aspectos, inicialmente subjetivos, que pueden ser objetivados por medio de alguna sistematización; una vez solventado el problema de la *validez* o *credibilidad* del instrumento, nos encontramos en disposición de impartir a los alumnos informaciones acerca de la marcha del proceso, contribuyendo con ello a una evaluación de carácter continuo y de contenido formativo.

El juego motor no posee referencias de evaluación que cumplan la función de ser puntos de comparación con referencia a una norma, generalmente un valor estadístico (*evaluación normativa*). Esta afirmación comporta reconocer que un juego no puede estandarizarse, a pesar de que se admitan habilidades más eficaces en algunos de ellos, como es el caso del juego deportivo. Alcanzar este grado de optimización de la enseñanza con juegos es relegar nuestra pedagogía a un segundo plano en favor de juegos que sólo perseguirían conductas cerradas respecto a un modo de desarrollo de trama (de actuación, o técnico y estratégico. Igualmente le ocurre a una evaluación criterial, que supone una referencia comparativa de carácter individual. En definitiva, en la enseñanza de juegos motores, la utilización de modelos normativos y criteriosales traería consigo una educación física estrictamente justificada por el cientisismo y no por razones, finalmente, pedagógicas.

En cambio, existen ventajas pedagógicas y didácticas concepciones y aplicaciones de modelos que consideran la participación del alumnado en la evaluación del proceso, lo que nos conduce a varios modelos. Cuando el alumno, o alumnos, se evalúan a sí mismos en el desarrollo de juegos, se trata de una *autoevaluación*. Este modelo provoca la revisión de lo realizado y concreta formativamente el juicio del que se evalúa; también supone un grado de responsabilidad muy elevado por parte del alumno, pues está libre de presiones del profesor. Es indudable que la autoevaluación necesita, como todos los modelos emancipadores, un ajuste progresivo al método, de manera que los alumnos pongan en práctica las estrategias adecuadas. En la formación inicial y permanente, la autoevaluación cobra gran potencia, como método, cuan-

379. Maccario, B. (1986), *op. cit.*; Blázquez, D. (1990), *op. cit.*; Contreras, O. (1998), *op. cit.*; López Pastor, V. (coord.) (1999), *Educación Física, evaluación y Reforma*. Diagonal, S. Coop.

do se hace uso del recurso del vídeo; las imágenes visualizadas a continuación de un juego, o al final de una sesión, ayudan a ser más objetivo con uno mismo. La autoevaluación comporta también reflexión acerca de las acciones de juego, por lo que es conveniente que se destaquen aquellas que son más significativas para la cumplimentación del modelo; de esta manera, se consigue vincular lo relevante de la práctica con lo evaluado, pudiendo accederse a un diagnóstico más formativo. A continuación, un modelo de autoevaluación para aplicarse con relación a una consigna estratégica fundamental:

AUTOEVALUACIÓN	
5 4 3 2 1 0	
Sitúa en la escala tu valoración personal en cuanto a la consecución de la consigna: "penetrar en el campo contrario para conseguir la bandera, o colaborar con mis compañeros para aproximarnos a ella..."	
Menciona algún error que hayas detectado en la realización de esta consigna estratégica y comenta cómo podrías evitarlo:	
<ul style="list-style-type: none"> • _____ _____ _____ • _____ _____ _____ 	
5 4 3 2 1 0	
Sitúa en la escala tu valoración en cuanto a esfuerzo personal en el juego	

Figura 58: Ejemplo de autoevaluación en el juego las banderas

Por su parte, cuando los alumnos se organizan por grupos y cada uno de ellos evalúa a otro que juega, y éstos, a su vez, lo hacen igualmente sobre aquéllos, cuando

les corresponda su turno de juego, nos encontramos ante un modelo de *evaluación recíproca*, que es muy indicado para la didáctica del juego. Esta estrategia de evaluación supone asumir los criterios de manera externa, ya no sólo como referencia personal, lo que implica un concepto más *objetivo* del juicio.

EVALUACIÓN RECÍPROCA (juego: <i>marro fuera</i>)		
ROL: Jugador libre	Busca espacios libres para eludir a los capturadores	Intenta acciones de aproximación a los capturadores para romper la cadena, cuando éstos vuelven a su refugio
Alumno /a		
	Siempre	Siempre
	Generalmente	Generalmente
	A veces	A veces
	Pocas veces	Pocas veces
	Nunca	Nunca

Figura 59: Ejemplo de evaluación recíproca en el juego *marro fuera*.

Por último, otro modelo que supone el mayor grado de armonía de los integrantes del proceso evaluador, que denominaremos *evaluación sobre la acción*, para indicar su procedencia: el modelo de investigación-acción³⁸⁰ y que, en nuestro caso, centrarnos en el juego como medio y actividad. En primer lugar, hemos de situarnos en la perspectiva de una pedagogía crítica para aplicarla, a su vez, a nuestra área educativa. Como sabemos, la educación física crítica representa una ruptura con otros modelos vinculados a la dependencia del profesor en la enseñanza y a la pretensión de unos valores neutros, o más convencionales. Lo cierto es que dos de los tres grandes desequilibrios de los que habló Habermas (1978)³⁸¹ (*sociológico, antropológico*) tienen espacio suficiente en la educación para implicar a todos los niveles de la teoría didáctica y, entre ellos, la evaluación. En síntesis, podemos decir que lo que hemos denominado como *evaluación sobre la acción* describe una parte del conjunto del modelo conocido por *investigación-acción*, que quiere destacar los juicios que se emiten acerca de las colaboraciones con los integrantes de un grupo y lo acontecido en e

380. Florencia E. Bronckner (1994, 2003) define *investigación-acción* como el estudio de una situación con fines educativos, como la de mejorar el juego en un grupo de colaboración con los demás: la cultura de acción dentro de sí misma. [Investigación y mejora del currículo]. En *Didáctica general. Un enfoque crítico*. María Acey.

381. Habermas, J. (1987). *Teoría y práctica. Estudios de la filosofía social*. Trócaire, Madrid. (Ed. original de 1974).

proceso durante la enseñanza. Cuando se eluden leyes causales, la profundidad de los contenidos se interpreta por medio de las intervenciones de los miembros del grupo, o a través de como se resuelven los problemas; así se antoja un modelo ajustado a lo socio-educativo, que fuerza tanto al profesor como a los alumnos a revisar y reflexionar, como estrategia directriz conjunta. Para la aplicación respecto al juego motor, este modelo implica la participación de todos los integrantes; entre ellos el profesor, en el mismo juego, la organización de las dinámicas que surjan, como, por ejemplo, las revisiones de reglas, las modificaciones de aspectos del juego, las valoraciones del cambio de las situaciones, los consensos de juego, las consecuencias sociales de los papeles del juego, etc.

Instrumentos de evaluación y aplicación de los juegos motores

Debemos distinguir el uso de instrumentos de evaluación con dos vertientes: para la investigación, y para la utilización en la enseñanza. En el primer caso, debe cumplir con los criterios de validez, fiabilidad, objetividad, normalización y estandarización, si somos partidarios de un paradigma más cuantitativo, o credibilidad (Guba, 1983)³⁸², si somos partidarios de un paradigma cualitativo. Sin embargo, en el caso de la enseñanza, si bien existe una aproximación a estos mismos criterios de calidad, el grado de exigencia es menor, dependen de la ideología del docente y de como organiza éste sus planteamientos. Queremos decir con esto que la intervención educativa implica participar del proceso y es imposible responder a la cumplimentación de un método (científico)³⁸³ clásico, que impide el desarrollo de otras cuestiones pedagógicas. En resumen, la didáctica de la educación física se apoya en conocimientos científicos, pero no hace, formalmente, ciencia en las situaciones habituales; de ahí que la enseñanza utilice métodos adecuados a su realidad. Digamos, que no es el objeto del acto educativo un protocolo científico, de ello el éxito de los métodos cualitativos entre los profesores. Por consiguiente, los instrumentos de evaluación han de ser viables, o lo que es lo mismo, que sean aplicables con un equilibrio entre el tiempo dedicado por el alumno o profesor, el esfuerzo que suponga y el ritmo apropiado de la clase.

Ante esta situación del límite del rigor, hemos de decir que la evaluación debe tender a la objetividad, en todos sus modelos, ya sea en los argumentos o en los procedimientos; ahora bien, para el desarrollo de las clases no necesita construir modelos normativos, es decir, comparables con otros grupos ajenos al grupo de clase; sólo modelos operativos para el progreso de la enseñanza que sean lo suficientemente objetivos para cumplir su función en el contexto en que se aborden. No se trata de objetividad al servicio de la ideología pedagógica, sino de objetividad práctica, capaz

382 Cit. por Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. CEAC. Madrid, p. 270.

383 El modelo de educación física crítica (Kirk 1990. *Educación Física y currículum*) rechaza el cientifismo como dialéctica. Otra postura, en este caso antropológico, correspondiente a Cagigal el cual también postuló una educación física alejada del tecnicismo excesivo de la pedagogía científica

de revertir en una información más veraz y con la calidad suficiente para completar un proceso formativo.

En general, según Blázquez (1990)³⁸⁴, en educación física hay "dos tipos de evaluación: objetiva y subjetiva; y dos técnicas: de medición: cuantitativas y cualitativas". Consideramos que una evaluación es objetiva cuando resulta de la utilización de pruebas que han sido cuantificadas, es decir, medidas; y subjetiva, cuando supone un juicio por parte del que evalúa. Por su parte, una técnica es cuantitativa cuando comporta un procedimiento de medida, de manera que el que evalúa no puede ejercer ninguna influencia en lo que se mide; y es cualitativa cuando la medida supone una apreciación categorizada ideada previamente, o utilizada a modo de juicio. Si bien el procedimiento cualitativo posee sus propias técnicas para hacerse objetivo, no lo es cuando solamente consta de un juicio aislado, sin más. La confusión radica en que las técnicas cualitativas pueden, o no, ser, finalmente, cuantificadas, lo que le otorgará, o no, su carácter objetivo, en cuanto a medición. En nuestro caso, la evaluación del juego motor, nos interesa la doble vertiente: 1) investigadora, para aplicar con los futuros profesores, y 2) en la enseñanza, para aplicar en el desarrollo de los juegos durante las clases de educación física. De manera que atenderemos a los instrumentos que esto lo haga posible.

En la evaluación de los juegos motores los procedimientos subjetivos más habituales son los de observación, los cuales son diseñados con antelación, pues la evaluación consiste en una acción de previsión de aquello que sería deseable como resultado de la enseñanza. Los procedimientos objetivos devienen de la cuantificación de los datos registrados en la observación, lo que resulta más adecuado en una investigación formal, o en la enseñanza de un método científico para futuros profesores.

Los procedimientos de observación pueden ser directos o indirectos. En el primer caso, se trata del empleo de instrumentos de observación en el mismo gimnasio o cancha, durante el proceso de enseñanza. En el segundo caso, indirecto, nos referimos al uso de instrumentos de observación para la constatación de un hecho ya sucedido, aunque, a veces, corresponda a un periodo muy breve de tiempo. La cuestión más confusa es que todo procedimiento de observación podrá ser directo o indirecto, dependiendo de su momento de aplicación, que sea más o menos coincidente con el suceso que se observa, es decir, no son los procedimientos, en sí mismos, los que se distinguen como directos o indirectos, sino cómo se usan los instrumentos para realizarla. Por ejemplo, un registro anecdótico puede ser anotado tras el hecho, o bien apuntado más tarde, incluso al terminar la clase; una escala descriptiva puede ser cumplimentada justo tras las realizaciones de un juego motor por los alumnos o tras una serie de dos juegos.

Por consiguiente, no clasificaremos los procedimientos de observación en directos o indirectos, sino que apuntaremos si su uso reúne más uno de estos aspectos.

384 Co. cit

Suele ser reconocido como observación directa el modelo de *registro anecdótico*, que consiste en la descripción de sucesos acaecidos durante la clase, normalmente anotado tras el suceso. Su contenido no es estructurado, pero aporta informaciones muy valiosas porque se acompañan de algún juicio del observador, que sirven de diagnóstico, o de futura referencia. Es un modelo muy útil como información acerca de alumnos con dificultades de aprendizaje, o ante la constatación de aspectos afectivos y sociales.

Otro grupo de procedimientos exigen cierta preparación y conocimiento de los contenidos de los juegos y sus conductas motrices, ya que van a cuestionar al alumnado acerca de dónde ubicar aquello que observan, lo cual comporta, implícitamente, un juicio. Además, la complejidad aumenta cuando un instrumento implica el manejo de un símbolo, por ejemplo *cero es igual a muy mal*, o *nada*, lo que ha de ser interpretado para el juicio que se ha de emitir. En este grupo, más necesitado de conocimientos, nos referiremos a los siguientes instrumentos: *listas de control* y *escalas de clasificación (escalas ordinales, escalas gráficas, y escalas descriptivas)*. La *lista de control* es un modelo que incluye frases que expresan conductas concretas; aunque su enunciado puede ser mencionado de manera positiva o negativa (SI, NO; errores), desde un punto de vista didáctico, es más recomendable en sentido positivo, porque resulta más constructivo y comprensivo para los alumnos; de esta manera, se indica cuál es la conducta deseable y el alumno podrá organizar su motricidad. A continuación, podemos apreciar un ejemplo de *lista de control* pensada para ser utilizada por el alumnado, bien mientras otros jugadores juegan o, incluso, en observación en vídeo.

TABLA 16: LISTA DE CONTROL DISEÑADA PARA UN JUEGO DEL TIPO DE LOS DIEZ PASES

Conducta motriz	SI	NO
Si posee la pelota la intenta conservar		
Busca espacios en donde desmarcarse		
Ayuda a sus compañeros de equipo para recibir la pelota, en caso necesario		
Cuando tiene la posesión de la pelota y no puede progresar hacia la meta, intenta pasar a un compañero		

Las *escalas de clasificación* son valoraciones que suponen la ubicación en un orden que puede ser cualitativo ordinal (*escalas ordinales*), cualitativo numeral (*escalas numéricas*)³⁸⁵, cualitativo gráfico (*escalas gráficas*) y cualitativo descriptivo (*escalas descriptivas*). Es preciso distinguir si el uso de estos instrumentos va a corresponder al

³⁸⁵ Este instrumento no tiene aplicación en la observación de juegos motores; en la educación física ha sido empleado en la distribución de valores con los que tomar referencias normativas, normalmente en la valoración de las capacidades físicas.

profesor o al alumnado, porque en el segundo caso es necesario calidad en el juicio, lo cual supone dos cosas: A. conocimiento suficiente acerca del contenido que se aprende, y B. dominio de estrategias de evaluación recíproca.

Las *escalas ordinales* son conceptos sucesivos ordenados de menor a mayor, que indican el grado de adecuación de la tarea que se observa. Por ejemplo:

TABLA 17: ESCALA ORDINAL PARA EVALUAR EL GRADO DE ESTRATEGIA EN UN JUEGO DE PERSECUCIÓN CON CASAS O REFUGIOS

	5	4	3	2	1
Captura a los adversarios					
Ayuda a sus compañeros a capturar					
Salva a los compañeros "quedados"					

Las *escalas gráficas* son secuencias de intervalos cualitativos que se expresan junto a un valor numérico que, posteriormente, sirve para su cuantificación. Sin embargo, cuando el interés del profesor, o la información que han de manejar los alumnos, no tiene otro objetivo que constatar un hecho, y no cuantificar el conjunto de los datos, es suficiente atender al significado de cada valor. Por ejemplo, se pretende valorar, por observación, después de finalizar un juego de equipos de lanzamientos a hacer "prisioneros" tocándoles a éstos con la pelota en el cuerpo:

TABLA 18: ESCALA GRÁFICA CON LA QUE VALORAR ACCIONES MOTRICES EN EL JUEGO

Cuando el jugador observado posee la pelota, ¿buscaba rápidamente a un oponente que aún no hubiera sido "eliminado"?				
5	4	3	2	1
Siempre	Generalmente	A veces	Poco	Nunca

Las *escalas descriptivas* son breves enunciados acerca de las conductas previstas o deseables ante la puesta en práctica de una actividad; la escala recoge la situación del alumnado en el conjunto de las descripciones. El mayor valor que posee este instrumento es su utilidad formativa, ya que la información siempre remite a otra que figura junto a la elegida, con lo cual el alumno puede contextualizar su motricidad; pero sus mayores enemigos son la dificultad que implica el gran conocimiento de cada actividad para poder diseñar los distintos niveles, la selección de los enunciados y niveles más significativos y los conocimientos que han de poseer los alumnos para que su manejo se acompañe de decisiones que sean producto de un acto comprensivo.

vo. Indudablemente, en la escuela, el mayor problema para los alumnos de menor edad reside en la comprensión del lenguaje, asunto que se ha de cuidar.

Tabla 19: EJEMPLO PROPUESTO POR DOMINGO BLÁZQUEZ (1990:70, *op. cit.*) PARA UN JUEGO DEPORTIVO DE EQUIPOS CON BALÓN

Capacidad: Dominio del balón	Recepción imprevista. Pérdida inmediata. Golpeo sin dirección.	Llega a controlarla pero la protege mal.	Controla el balón pero está pendiente y centrado en él.	Buen dominio. Buena protección. Visión periférica.
Desmarque del adversario	No se percató de la presencia del adversario. Está preocupado por el balón.	Únicamente está pendiente de su adversario más próximo.	Sigue la evolución de los adversarios más próximos.	En general, sigue la evolución de los adversarios y adopta los comportamientos a sus evoluciones.

Disponemos de un modelo nacido para la observación y análisis de los juegos motores: el *ludograma* (Partecas, 1981:138)³⁸⁶, consistente en la observación de *subroles locomotores* secuenciados temporalmente. No obstante, a pesar de ser un instrumento más indicado para la investigación, el *ludograma* puede adaptarse a la escuela, cuidando los problemas de exhaustividad y secuenciación de los registros. Sin duda resulta un instrumento revelador para un aprendizaje significativo de los *juegos deportivos*, porque organiza la estrategia a partir de los *roles*, de los cuales se extraen los *subroles*; es decir, de los papeles estratégicos distintivos, según las reglas, se deducen las acciones concretas que se evidencian en la práctica. En la tabla 20 se muestra una plantilla de seguimiento del juego de los diez pases.

Como instrumento en la enseñanza, las desventajas del *ludograma* radican en la comprensión de los conceptos por los que se definen las acciones de juego, lo cual no es un problema nuevo, pues participa de la dificultad de la definición de las categorías cualitativas de observación.

386. *Op. cit.*

Tabla 20: LUDOGRAMA DEL JUEGO DE LOS DIEZ PASES

JUGADOR (A):		EQUIPO:										
O	JUGADOR CON LA PELOTA	Saca (inicio)										
		Saca (banda)										
		Pasa la pierde	x						x			
		En atención										
O	JUGADOR SIN LA PELOTA	Recibe										
		Espera (pasivo)										
		Espera (activo)										
O	JUGADOR DEFENSOR	Defiende										
		Intercepta										
		Pasivo										

O= Equipo con posesión de la pelota

O= Equipo sin posesión de la pelota

Evaluación de la actuación docente

La evaluación de la actuación docente en el juego motor no posee un campo particular, sino que es un aspecto didáctico general. La razón estriba en que la enseñanza de un juego motor siempre descansa en distintos planteamientos didácticos, no en uno exclusivamente, es decir, cada juego permite distintas organizaciones didácticas. La evaluación de la actuación docente se puede acometer a partir de un análisis de la enseñanza; todos los aspectos que conciernen a las distintas formas en que se puede presentar la enseñanza conforman un abanico de acciones que son las decisiones que baraja el profesor para organizarla. Son aspectos tales como los diversos tipos de información inicial, de conocimiento de los resultados, o las formas de organización de los alumnos, entre otros.

Es evidente que el análisis de enseñanza es un modelo de obtención de informaciones que tienen como objetivo servir de elementos para evaluar la docencia. Este modelo es muy valioso para la formación de profesores, porque aporta una retroali-

mentación detallada que permite la reflexión, pero, lo que es más importante, acerca de contenidos concretos, precisos.

Desde luego, este modelo no pertenece a una pedagogía concreta, cuando sirve para la formación o perfeccionamiento de los profesores, a los que hay que mostrarles todas las opciones didácticas, aunque sí podría vincularse a una pedagogía más técnica cuando trata de mejorar aspectos determinados del proceso. Por tanto, la función de este análisis es evidenciar las opciones que se poseen en la enseñanza, no seguir ningún modelo, ya que esto corresponde a concepciones personales del profesorado.

En la plantilla, que acompañamos, recogemos solamente las opciones de análisis de enseñanza susceptibles de ser observadas, bajo criterios didácticos, para un juego motor o en una sesión de juegos motores. Se han eliminado opciones didácticas habituales en el análisis de una sesión de educación física, pero que la naturaleza del juego excluye como vía didáctica, ya que se desvirtuaría la situación lúdica deseada y sus beneficios pedagógicos.

TABLA 21: CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DIDÁCTICO, SEGÚN LAS OPCIONES PROPIAS DE LOS JUEGOS MOTORES

Nombre y apellidos: _____		
ANÁLISIS		
de _____		
Asignatura: <i>Didáctica de la Educación Física</i>		
ENSEÑANZA		
Elemento de análisis	Opción observada	Observaciones y crítica
1. Estrategia de Enseñanza	- Participación docente - Investigación	
2. Estilo de Enseñanza	- Resolución de problemas - Microenseñanza	
3. Información inicial	CANALES: - Visual • Simulación de situaciones • Ayuda visual • Medios visuales auxiliares - Verbal • Descripción • Explicación • Señales sonoras - Kinestésico-táctil • Directo • Indirecto	

Elemento de análisis	Opción observada	Observaciones y crítica
	RECEPCIÓN: - Masiva - Grupal - Individual TIPO de TAREAS: - T. no definidas - T. semidefinidas	
4. Estrategias de presentación de tareas en la práctica	- Global pura - Global con polarización de la atención	
5. Interacciones socio-afectivas	- Profesor- alumnos - Profesor-alumno - Alumnos-profesor - Alumno-profesor - Alumnos-alumno - Alumno-alumno	
6. Conocimiento de los resultados	FORMA de EXPRESIÓN: - Visual - Auditiva - Kinestésica RECEPCIÓN: - Masiva - Grupal - Individual MOMENTO: - Concurrente - Terminal - Retardado INTENCIÓN: - Descriptivo - Evaluativo - Comparativo - Explicativo - Prescriptivo - Afectivo - Interrogativo	
7. Organización de la clase	ESTRUCTURACIÓN del GRUPO: - Masiva libre - Masiva dirigida - Grupos por niveles - Grupos por afinidad - Grupos por equipamiento - Grupos por actividad	

Elemento de análisis	Opción observada	Observaciones y crítica
	SITUACIÓN y DESPLAZAMIENTO del GRUPO: - Espacio compartido - Espacio dividido - Espacio separado - D. simultáneo - D. alternativo - D. consecutivo SITUACIÓN del PROFESOR: - S. externa - S. interna - S. externa-S. interna DINÁMICA de la EJECUCIÓN: - Simultánea - Alternativa - Consecutiva MATERIAL: - Preparación - Colocación - Uso - Recogida	

Como apreciamos, cada uno de los elementos del análisis didáctico reúne un conjunto de casos que traen consigo formas de enseñanza particulares con los juegos. Muchas veces, la lógica de un elemento reside en su relación con otro; por ejemplo, una situación del profesor será *externa* cuando su planteamiento de enseñanza sea *masivo*, o un conocimiento de los resultados será *interrogativo* porque se trate de una *enseñanza mediante problemas*. En un juego un profesor puede participar ostentando un papel de animador, en determinados momentos, con lo cual su situación respecto al grupo será *externa-interna* y su interacción socio-afectiva *profesor-alumnos, alumnos-profesor*.

Por su parte, la evaluación también puede ser objeto de análisis pormenorizado, ya que si bien el *conocimiento de los resultados*, que considerábamos en el análisis de enseñanza, supone una intervención en cuanto a valoración, no abarca todo su campo de estudio. También, hemos eliminado aspectos de la evaluación tales como, la opción de evaluación sumativa porque un juego motor está expuesto a las circunstancias de su dinámica y, en un momento concreto, tras un largo proceso, puede proporcionar información casual o alejada de lo que verdaderamente ha sido la marcha del proceso; tampoco, como ya mencionamos, la evaluación de los juegos puede

apreciarse normativamente, porque carece de sentido pedagógico comparar resultados con referencias estandarizadas, o se hace muy compleja una comparación individual sin establecer respecto a qué.

TABLA 22: CONTENIDOS DE ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LA EVALUACIÓN

Elemento de análisis	Variables	Observaciones y crítica
EVALUACIÓN		
Con relación al proceso	- Inicial - Continua (carácter formativo)	
Según su aplicación	- Interna - Mixta - Externa	
Según si atiende a la referencia	- Lista de control Escala de clasificación • Ordinal • Gráfica • Descriptiva	
Según la participación del alumno en el proceso	- Autoevaluación - Recíproca - Evaluación en la acción	
Según la toma de datos	- Directa • Registro anecdótico • Observación - Indirecta (observación en vídeo)	

Esta plantilla, igual que la anterior, puede ser empleada atendiendo a un apartado, o a un número reducido de ellos. El objetivo principal es detectar las opciones elegidas por el profesor que es analizado, su contexto, y reflexionar acerca de si las decisiones son acertadas, mejorables y, a la vez, comentarlas de manera crítica. Con el modelo se consigue que los profesores, o los futuros docentes, discriminen, en la realidad de la enseñanza, acerca de las diversas opciones para cada elemento cuestionado, y todo ello disponiendo de la reflexión crítica que, además, puede ser compartida en el seno del grupo. Es recurrente para el análisis la adecuación del aspecto evaluado con el instrumento empleado y, a su vez, con la naturaleza de la actividad que se realiza. De esta consideración de la evaluación y su análisis, se extraen interesantes orientaciones para la aplicación didáctica de los juegos motores, pues poseen una dinámica que reclama un método participativo-emancipativo y procedimientos para la evaluación capaces de aportar información suficientemente significativa, pero com-

previsible y manejable para el alumnado. En cuanto al profesor, también surge un aspecto de gran interés, y que este análisis puede desvelar, y es la relación entre la evaluación formativa y los medios e instrumentos que ha previsto y puesto en práctica.

4. El problema curricular de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)

La diversidad es una realidad de la enseñanza que el currículo actual y las aspiraciones de nuestra sociedad han asumido con claridad; sin embargo, los criterios pedagógicos necesitan respaldarse con recursos suficientes para garantizar esta enseñanza. La principal dificultad acerca de integrar a los alumnos con necesidades especiales estriba en la gran diversificación de casos que pueden darse en la práctica, y que hacen muy extensivo su tratamiento y aplicación.

Desde luego, el juego motor es un recurso con gran capacidad integradora, debido a la naturaleza de la actividad, que reúne autosuperación, autoestima, transmisión de emociones, e integración social. Suele ser habitual que la literatura dedicada a la diversidad y educación física se nutra fundamentalmente de juegos; en algunos casos, estos juegos nacieron de la adaptación a las características de la nueva situación, no fueron siempre como se presentan. Con ello, existe una concepción que postula la adaptación de la actividad para todo el grupo de alumnos, con lo que, sus seguidores quieren expresar que los juegos motores convencionales de las clases de educación física necesitan ser adaptados, cuando el grupo tiene algún alumno discapacitado o que necesite un trato diferenciado, para lo cual se toma como referencia el tipo de discapacidad (sensorial, motriz, o psíquica) o el problema socio-afectivo (agresividad, hiperactividad, marginalidad, etc.) y los criterios pedagógicos y didácticos para la adaptación. Por otra parte, también existe el criterio opuesto de no adaptar la actividad para todo el grupo, sino integrar al alumno, o alumnos, con problemas en la actividad convencional, con ligeras adaptaciones, pero siempre compartiendo con todos una actividad habitual. Si bien es cierto que esta última opción se hace posible en algunos juegos motores, no en todos se puede llevar a cabo. Por tanto, es preciso distinguir la legítima aspiración a la integración del alumno con problemas de adaptación en las clases, ya que se percibe como un paralelismo sociedad-aula, pero la realidad evidencia la desventaja; otra cosa es que se persiga el objetivo de minimizar las diferencias.

En nuestra opinión, la enseñanza del alumnado con NEE se orienta por medio de los siguientes principios pedagógicos, cuyos criterios son:

- Criterio 1.º Integración.

Históricamente, la discapacidad-diversidad y los medios para atenuarla han alejado socialmente a las personas afectadas, pero la sociedad actual y sus normativas han cambiado a favor de una integración en las mismas condicio-

nes que el resto de la población; por ello, la escuela organiza su currículo en esta línea de integración en el aula y en las actividades. Posiblemente, este criterio sea el más aceptado por el profesorado, ya que es externo a las propias actividades; es decir, posee un contenido pedagógico³⁸⁷.

- Criterio 2.º Adaptación.

Los criterios pedagógicos parten de cuestionarse si la adaptación ha de ser del resto del grupo para equipararse al alumno con discapacidad, o de éste respecto a los demás. Quizá no sea correcto plantearse este asunto como un dilema, pero de manera general debe tenderse a evitar las situaciones especiales, por lo que la adaptación más conveniente es la del alumno discapacitado para compartir las actividades de sus compañeros. Una idea de gran valor como recurso en la enseñanza es someter al grupo a situaciones que le permita situarse en las sensaciones que viviría un alumno con discapacidad; este es el objetivo de los *juegos sensibilizadores* (Ríos, Blanco, Bonany y Carol (1998:5)³⁸⁸. Compartimos esta idea, pero no puede ser un modelo sistemático, sino un recurso cuando se abordan nuevos juegos que requieren capacidades que algún alumno tenga mermadas.

- Criterio 3.º Compensación.

Muchas veces la adaptación no puede realizarse de manera completa debido a la naturaleza de la actividad, o a los recursos empleados, por lo que se ha de considerar la compensación de las desigualdades. Este concepto se fundamenta en alterar la situación con el objeto de disminuir el efecto de la discapacidad, bien sea en el mismo alumno con NEE, o en otros alumnos. El juego motor promueve situaciones, bien por la trama, o por las reglas; ello conduce a que las situaciones puedan preverse (más en el juego de reglas que en el simbólico). La facilitación consistiría en incluir situaciones en las que la dinámica del juego fuerza a determinadas conductas de integración. Facilitar situaciones se consigue por medio de conceder privilegios de rol a un jugador determinado, o en compartir funciones ineludibles para el desarrollo del juego.

Respecto a principios didácticos lúdicos para alumnos con NEE, consideramos que deben orientarse por los propuestos, muy acertadamente, por Ríos, Blanco, Bonany y Carol (1998)³⁸⁹, los cuales aluden a la intervención sobre: espacio, material, normativas, tácticas, habilidades, lenguaje, y presencia del monitor de soporte.

387 Véase, por ejemplo, Aráez, J. M. (1997) *¿Puedo jugar yo? Proyecto Sin Fronteras* del mismo autor. *Multiculturalidad, autoconciencia e integración de niños ciegos* (1998). Universidad de Granada, pp. 11-23.

388 Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T. y Carol, N. (1998) *El juego y los alumnos con discapacidad*. Paidotribo, Barcelona.

389 *Ibid*.

Siguiendo los criterios anteriores, a continuación incluimos un juego motor que cumple los tres requisitos pedagógicos: integración, adaptación y compensación. Se trata de un juego de persecución en el que existe un rol de privilegio (jugador salvador) en el jugador que porta la barra de goma-espuma³⁹⁰ y cada vez que salva a un prisionero debe cambiar con éste e ir de la mano en la realización de nuevas acciones de salvar a compañeros.


<p>Nombre del juego: LA COGIDA</p>	<p>Objetivos: facilitar la integración (NEE).</p>
	<p>Desarrollo:</p> <p>Juego de persecución en el que "se la quedan" dos jugadores que han de capturar a los demás. A todo aquel que capturen, le harán "prisionero", debiendo éste agacharse en el lugar en que fue capturado. Habrá una pareja de "salvadores" que irán de la mano; uno de ellos (alumno con NEE) portará una barra de goma espuma en la otra mano, y con ella podrá salvar, tocando, a cualquier "prisionero". Cuando esto sucediere, el jugador salvado tomará de la mano al compañero que le ha salvado (alumno con NEE). El jugador que, hasta ese momento acompaña cogido de la mano al portador de la barra, quedará libre. Los capturadores no pueden capturar a la pareja salvadora. El juego podría terminar si los dos capturadores hacen "prisioneros" a todos los jugadores libres (excepto a la pareja salvadora); es decir: hacen prisioneros a todos.</p> <p>Variante:</p>
<p>Materiales: una barra de goma-espuma (hueca).</p>	

Figura 60: Ejemplo de un juego para facilitar la integración.

³⁹⁰ Es una barra delgada y hueca de goma-espuma. Hemos utilizado un modelo que se emplea para forrar tuberías y evitar el ruido.

El juego

Penchansky de Bosch, Lydia (1999), "El juego en la acción educativa del nivel inicial. Fundamentos", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, núm. 8, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 2-17.



Debates y aportes
desde la didáctica

0 a 5

LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS

Ediciones Novedades Educativas

El juego en la acción educativa del Nivel Inicial Fundamentos

LYDIA PENCHANSKY DE BOSCH

Ya Platón, en *La República*, señalaba la importancia educativa del juego y, posteriormente, Bacon sostenía que al niño le permitía trastocar las cosas de la naturaleza. Estas afirmaciones, evidentemente, no tuvieron influencia en la pedagogía tradicional. Fue a partir de Froebel que el juego adquirió categoría pedagógica. Froebel, pese a su particular concepción mística -que se trasunta en sus propuestas y materiales de juego- entrevió en tal sentido lo que mucho más tarde llevaría a las conclusiones de psicólogos de la talla de Vigotsky, Wallon, Erikson o Piaget, en las cuales podemos encontrar sólidos fundamentos a la necesidad de incluir el juego en la acción educativa del Nivel Inicial.

Definición y características del juego

Para delimitar exactamente lo que en términos generales se entiende por juego, debemos comenzar por caracterizarlo y tratar de establecer una línea demarcatoria entre él y lo que se entiende por trabajo.

Nos mueve a hacer esta diferenciación, por una parte, el hecho de que, por lo general, ambas actividades se consideran opuestas; y, por otra, pese a ello, las características que definen a una y a otra son intercambiables. Esta última condición es especialmente remarkable en relación con la acción

educativa que tiene lugar en el Nivel Inicial, en la que lo que puede considerarse trabajo (actividades dirigidas) ha de tener lugar en situaciones lúdicas y el juego debe llevar a logros, a resultados esperados de la acción escolar: aprendizajes sociales, cognitivos y emocionales de los niños propios de la etapa en que éstos se encuentran.

Cabe hacer, además, una consideración general acerca del juego: las formas que éste reviste, los contenidos y los objetos o materiales con que se realiza están directamente relacionados con el medio físico y social, con la sociedad, así como con el momento histórico en que tiene lugar.

La aparición del juego en las distintas sociedades humanas resulta ser así un hito en el desarrollo de su civilización y, por lo tanto, un indicador cultural, ya que cuanto más incipiente ha sido ese desarrollo, más tarde ha comenzado el juego a separarse de las tareas de subsistencia. En este sentido, ubicándonos históricamente, señalaremos que en las sociedades primitivas el trabajo no dejaba tiempo libre para el ocio, ni aun para los más pequeños, ya que el niño acompañaba muy estrechamente a los adultos en sus actividades.

Es así que en las zonas en que la caza y la pesca constituían el sustento de la familia, los chicos se fabricaban instrumentos similares a los que usaban sus mayores y se ejercitaban en las mismas artes que a éstos les rendían principalmente los elementos para su subsistencia.

Así, hondas, arcos o flechas -por supuesto, adecuados a su talla- eran usados por los pequeños con un fin utilitario. Por lo tanto, esos instrumentos no pueden considerarse juguetes, ni juegos las actividades que con ellos realizaban los niños.

Si los mencionados objetos, con su menor tamaño, fueran utilizados por niños de nuestra época y en sociedades desarrolladas, no dudáramos en considerarlos juguetes, ya que quienes los manejaran seguramente lo harían en situaciones de juego. De esta consideración surge una característica fundamental del juego: actividad espontánea sin un fin ulterior que no sea más que la propia satisfacción de quien la ejecuta.

Sin embargo, que el juego tenga como una de sus características el ser espontáneo no lo distingue del trabajo. En más de una oportunidad un niño ordena espontáneamente su habitación y lo hace con la seriedad que corresponde a un trabajo; obtiene así un resultado, característica que se le adjudica al trabajo, y esto le produce placer como en el juego.

También en la comparación entre juego y trabajo se suele hacer referencia al interés o desinterés puesto en la realización de una actividad. Que el trabajo obedezca a un interés y que el juego no, también es discutible; esto es fácilmente observable en un grupo de niños entregados al juego con bolitas: cada jugador se halla profundamente interesado en el resultado de su accionar.

Estos ejemplos, en los que se trata de caracterizar diferenciadamente al juego y al trabajo, al final terminan por tener puntos de contacto entre ellos, quedando como explicación válida la de la actitud mental con la que se llevan a cabo y la de los intereses que privan en ella: el juego es libre y tiene su fin en la actividad misma, mientras que el trabajo se halla orientado hacia el logro de una meta fuera de la actividad, llevando por lo general a la producción de un resultado.

La definición de juego que incluye Huizinga, en su libro *Homo Ludens*, sintetiza, a nuestro entender, las características que acabamos de considerar: «una acción voluntaria, realizada dentro de ciertos límites de tiempo y espacio, según una regla libremente consentida, provista de un fin en sí misma acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría» (Huizinga, 1968).¹

Juego en el niño

El adulto juega como medio de descanso en su trabajo, para permitirse un «no deber». Para él «el juego es sólo un estado de ingravidez combinado con despreocupación; y en el deporte -expresión del juego adulto-, al buscar con ahínco una finalidad, hay en cierto modo una forma de trabajo que se sobrepone al juego en sí» (J. Leif y L. Brunelle, 1978).²

El adolescente, al atravesar un período conflictivo en su vida, juega para probarse a sí mismo, para hacer resaltar su originalidad o destreza, como un medio de des-

carga emocional y, en última instancia, como forma de encontrar su identidad, la reafirmación de su Yo.

El juego, en la acepción en la que lo definimos precedentemente, se encuentra en el niño y constituye el factor dominante de la vida infantil; fundamentalmente, el juego para los niños es una actividad placentera, sin más finalidad que el placer que obtienen al llevarla a cabo.

En el juego, el niño se siente libre; sus acciones no son punibles, ni caen en la objetividad de las normas de los adultos; puede equivocarse, hacer algo mal, pese a lo cual siente que a los ojos de los mayores no será objeto de reproches. Es decir, el juego libera al niño de su sujeción al adulto. En cambio, no lo libera de respetar las propias reglas del juego que está llevando a cabo. En este sentido, es muy rígido y no se perdona y menos aún perdona a quienes infringen esas reglas tenidas por él como leyes a respetar estrictamente.

Por qué y para qué juega el niño

Las interpretaciones acerca de por qué y para qué juega el niño se hallan concretadas en diversas teorías. Éstas pueden agruparse en dos grandes categorías: las que buscan su origen en lo heredado por la especie, en lo instintivo, conllevando actitudes finalistas; y las que ven al juego como resultado del funcionamiento de estructuras mentales -que en su desarrollo e interacción con el medio permiten



Escuela «Martín Miguel Güemes», Córdoba (Convocatoria fotográfica)

la adaptación del individuo a éste, o lo vinculan con las experiencias que el niño quiere repetir, dominar o negar. En una categoría intermedia podemos ubicar a las que consideran el papel del juego como preparación para la vida adulta.

Las teorías que sostienen el origen biológico del juego son desarrolladas por importantes científicos y filósofos como Groos, Freud, Schiller y Stern, entre otros. Todos ellos se basan en lo instintivo del ser humano en el curso de su desarrollo hacia la adultez. No nos detendremos en su análisis, ya que consideramos que su carácter finalista pone una barrera a la pedagogía, que aspira que el juego de los niños forme parte de la propia actividad educativa. En cambio, consideraremos las teorías de Piaget y de Vigotsky, haciendo una breve mención a la postura psicoanalítica, de las que pueden extraerse importantes implicaciones para la acción educativa en el nivel inicial.

Piaget sostiene su teoría apoyada en los dos procesos que permiten la estructuración del pensamiento: la asimilación y la acomodación. En tal sentido, cabe recordar que la asimilación es el proceso de incorporación de los esquemas de conocimientos nuevos a las estructuras que el sujeto ya posee; la acomodación consiste en la modificación o reelaboración de sus estructuras para integrar a ellas los esquemas correspondientes a la nueva situación y superar, así, los desequilibrios que ésta ha producido.

En el juego no se produce la acomodación que, de paso digamos, significa un esfuerzo. De esa manera, todo el placer lúdico reside en que se halla contenido solamente en la actividad asimilatoria.

La interpretación que hace Piaget de la naturaleza estructural del juego es muy amplia y se halla directamente relacionada con las características de las distintas etapas

que señala para el desarrollo del pensamiento.

Para Vigotsky, el juego es el lugar de la satisfacción inmediata de los deseos, del que el niño no espera un resultado útil y que comienza con una situación imaginaria, pero cercana a la realidad, así como cuando la niña hace con la muñeca lo que hace su mamá con ella.

En su teoría acerca del desarrollo del pensamiento, Vigotsky acuñó el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP sería aquella zona que ocupa la *«franja entre el nivel de desarrollo actual del pensamiento infantil, lo que es capaz de hacer el niño en el presente, y aquel otro nivel -potencial- que puede alcanzarse ayudado por un adulto o por un par con mayores conocimientos»* (Bosch, 1995).³

Como afirma Baquero, siguiendo a Vigotsky, el juego es potencialmente creador de ZDP; sin embargo, esto no implica que toda actividad lúdica pueda crear ZDP. El juego es creador de ZDP «en la medida en que implique al niño en grados mayores de conciencia de las reglas de conducta y los comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido (...) El niño ensaya en los escenarios lúdicos comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio» (Baquero, 1997).⁴

Vigotsky no está de acuerdo, como afirman otros autores, con que el juego sea el rasgo predominante

de la infancia; sólo lo considera un factor básico del desarrollo. Tampoco acepta que el juego implique siempre situaciones placenteras y que sea ésa la motivación exclusiva por la que el niño juega. Así, hay situaciones en que éste en sus juegos debe atravesar por momentos no placenteros hasta llegar a un resultado final que, ése sí, le produce placer.

Es necesario recalcar que tanto para Piaget como para Vigotsky la actividad es el origen y basamento del juego. ¿Por qué busca el niño la actividad lúdica? Para Piaget, el origen se halla fundamentalmente en lo afectivo, y para Vigotsky, el juego es el escenario donde los niños reproducen y recrean los conocimientos que tienen del mundo que los rodea.

A diferencia de Piaget y de Vigotsky, que explican la naturaleza del juego vinculándola con la propia actividad del niño, las teorías psicoanalíticas la interpretan como el resultado de la interrelación entre el Yo -que se halla en contacto con la realidad-, el Ello -que impulsa al Yo-, y el Super Ello -que actúa entre el Ello y el Yo y que indica la presencia de deseos socialmente inaceptables-. En el juego el niño se siente libre del Ello y esta libertad le permite repetir experiencias vividas, dominarlas a su antojo o negarlas definitivamente.

Evolución del juego infantil

Los juegos infantiles evolucionan en función de las capacidades que el niño va adquiriendo a medida

que se desarrolla física, mental y socialmente. Dicha evolución sigue una línea en la que son coincidentes diversos autores: funcionales o de ejercicio, simbólicos o de función y reglados.

Juegos funcionales

El juego en el niño comienza antes de que lo observemos como tal y consiste al principio en la repetición de una actividad por el mero placer sensorial o kinestésico. El bebé busca prolongar la sensación placentera y repite, una y otra vez, los movimientos realizados en un primer momento casualmente. Esas actividades, que Piaget denomina reacciones circulares, serán la fuente de la primera aprehensión de la realidad externa que irá luego conformándose en estructuras del pensamiento. Estos juegos funcionales o de ejercicio, del primer período de la vida del niño, no desaparecen posteriormente, sino que se continúan a medida que surge cada nueva función. En el niño del Nivel Inicial aparecerán como juegos de gritar, correr, hamacarse, saltar, repetir palabras; es decir, que no necesariamente la función puesta en el juego es la motriz, interesa a todas las funciones, particularmente cuando cada una de ellas comienza a desarrollarse. *«Cada vez que el niño siente poseer un poder nuevo lo repite placenteramente: cuando comienza a hablar, repite sonidos y palabras; cuando comienza a dominar el lenguaje hace preguntas por el solo placer de preguntar, sin importarle las respuestas»* (Bosch, 1983).⁵

Juegos simbólicos

Los juegos simbólicos aparecen en el curso del segundo año de vida del niño; su aparición es contemporánea a los inicios de la imitación que, al interiorizarse, produce la imagen mental. Esta imagen mental, al transformarse en símbolo, permite evocar los hechos no presentes y, en consecuencia, le permite al niño disponer de un nuevo poder y jugar a un juego de nuevo tipo. Realiza así, una imitación diferida.

De la simbolización de sus propias acciones -hacer como que duerme o que lee el diario, por ejemplo-, pasa a simbolizar las acciones de los otros, utilizando, en primer lugar los esquemas que le son familiares: juega a darle de comer al osito, a hacer dormir a la muñeca, etcétera.

Insensiblemente, pasa de lo doméstico de la vida real a la invención de seres imaginarios sin modelo calcado exactamente de la realidad y, a menudo, deformando a ésta.

La evolución continúa en el sentido de que el niño se preocupa cada vez más por la veracidad de sus imitaciones; así, por ejemplo, al jugar a la estación de servicio, todos sus elementos -los autos, el surtidor, etc.) deben ser lo más parecidos posible a los reales.

En el juego simbólico el niño «vacía» de su contenido a las cosas para darles las formas que vienen bien al desarrollo de su imaginación: si está imaginando un viaje

en avión y cerca de él hay una cuchara puede tomarla y hacerla volar». Sabe que es una simple cuchara, pero la hace volar imaginativamente como si fuera un avión.

En los juegos dramáticos en los que intervienen niños muy pequeños, es posible apreciar cómo la realidad y la fantasía llegan a ser intercambiables. Más tarde, la creciente insistencia porque sus juegos y juguetes estén cada vez más conectados y sean similares a la realidad señala el hecho de que el niño se está haciendo consciente de la diferencia entre el pretender y lo que puede esperar lograr.

Uno de los principales valores del juego simbólico en el desarrollo de la personalidad infantil reside en que identificarse con el modelo elegido puede ser un medio de ejercitarse en el conocimiento y comprensión del punto de vista de los

demás, lo cual favorece la evolución del egocentrismo propio de la edad hacia comportamientos más integrados socialmente.

Juegos reglados

Los juegos reglados aparecen en la última etapa del Nivel Inicial, ya que implican, fundamentalmente, la superación del egocentrismo y la entrada en un proceso de creciente socialización.

Comienzan con los juegos de reglas arbitrarias: el pequeño se impone la regla, por ejemplo, de caminar sin pisar las líneas que unen las baldosas del patio o de la vereda, de caminar exclusivamente por el cordón de la vereda o de llegar hasta cierto lugar saltando en un pie.

A los juegos de reglas arbitrarias les suceden los de reglas espontá-



Los juegos reglados aparecen en la última etapa del Nivel Inicial.
Sala 5 años, Jardín Esc. 26, J.I.N. «C» D.E.1, ciudad de Buenos Aires.

neas, por ejemplo, saltar dos escalones y el que se cae pierde; correr hacia un determinado lugar y el que llega primero gana. La regla es impuesta por los propios niños.

Al finalizar la etapa del jardín de infantes, los niños se hallan superando su egocentrismo, lo que les permite descentrar su pensamiento y ubicarse en el punto de vista del otro; pueden así intervenir en juegos en grupos que se organizan siguiendo reglas no creadas por ellos mismos y, en muchos casos, institucionalizadas por las generaciones anteriores: rayuela, escondidas, bolitas, etcétera.

Es decir, de los juegos en los que el mismo niño impone reglas que son arbitrarias y responden a su decisión del momento, pasa a otros -los reglados- en los que la regla se impone desde fuera de él, lo que le implica ciertas conductas determinadas: admitir jerarquía en la constitución de los grupos, respetar indicaciones y todo ello en un ambiente de alegría provocado por dos razones: la primera, la de jugar, sencillamente, y la segunda, ser miembro de un grupo.

El juego en grupos

Nos ubicamos ahora en otro de los efectos del juego: el de ser motivo de socialización cuando al niño ya no le basta jugar con su cuerpo o exhibir sus destrezas, ni cuando lo imaginativo colma sus deseos de imitar lo que hacen los adultos.

El juego en grupo nace, generalmente, en el patio de la escuela; no

hace falta que el maestro aproxime a los chicos para que se conozcan y jueguen juntos; ellos mismos buscan a sus compañeros.

Y allí también es que, de acuerdo con Vigotsky, el niño desarrolla mejor sus capacidades; siempre encuentra a su lado alguien

que, en un campo o en otro, en el del saber o en el del desarrollo físico, le ofrezca una perspectiva hacia donde extender su Zona de Desarrollo Próximo.

El juego en grupo favorece tanto el desarrollo del pensamiento como el del lenguaje. En efecto, los juegos compartidos son considerados por él *«un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía»* (Bruner, 1983). Del mismo modo sostiene que la lengua materna se aprende más rápidamente en situaciones lúdicas en el grupo.

En síntesis, en el grupo, en el desarrollo de sus juegos en medio de un ambiente social más amplio que el de su familia, el niño encuentra un mayor espacio para la innovación, la creatividad y su afectividad.



Contenidos y objetos de los juegos infantiles

Tal como ya lo señaláramos al comienzo de este trabajo, las formas que reviste el juego en las diversas sociedades están directamente relacionadas con el contexto socio-cultural y el momento histórico en que las mismas se desenvuelven. Por consiguiente, los contenidos y objetos o materiales lúdicos utilizados no pueden generalizarse. Las consideraciones que haremos a continuación corresponden a nuestra sociedad.

Por otra parte, cabe aclarar que sólo haremos breves reflexiones sobre el tema en cuestión, ya que su tratamiento en profundidad, por su importancia, por su relación con problemáticas económicas y culturales que afronta la sociedad de nuestros días, excedería los límites de este trabajo, cuyo objetivo es el de presentar un marco de referencia general para abordar el juego en la acción educativa del Nivel Inicial.

Al tratar la evolución del juego infantil, ya hicimos una breve referencia a los contenidos y a los objetos que corresponden a cada etapa de esa evolución.

En la primera de ella, la de los juegos funcionales, los contenidos son los movimientos, sonidos, las palabras que el niño repite por el mero placer de su ejercicio.

«El propio cuerpo es el instrumento primero y próximo que tiene el niño para experimentar sensaciones de placer» (Molina, L. y Jiménez, N., 1992).⁷

El balanceo, el mirarse y jugar con las manitos y más tarde, al descubrirlos, con sus pies, son los objetos y juegos del bebé en la primera etapa de su vida.

El chupete es, a su vez, el primer juguete exterior a su cuerpo que no usa para saciar su hambre -como ocurre con el biberón-, sino que lo hace repetidamente por el mero placer que le provoca la succión. Igualmente, a medida que se afinan sus funciones visuales auditivas, el sonajero llama su atención y despierta su curiosidad, lo sigue con la vista en el ámbito espacial cuando el adulto se lo muestra, y lo mueve; lo golpea, cuando puede sostenerlo con sus manos y al descubrir la relación de causa y efecto que provoca su acción encuentra placer al repetirla una y otra vez.

En la medida en que el niño puede desplazarse juega con los objetos que encuentra a mano; la acción motriz y el mayor desarrollo de sus sentidos le permiten ejercer actividades exploratorias, impulsado por la curiosidad que le provoca el mundo que lo rodea. Así, encuentra placer en amontonar objetos, golpearlos, trasladarlos, introducir unos dentro de otros, apilarlos, etcétera. En este período, al niño no le importa la estructuración de los materiales; le da lo mismo un juguete comprado, especialmente fabricado, que una simple caja provista de un piolín que le sirve para arrastrarla.

En la etapa de los juegos simbólicos, los contenidos de éstos están relacionados con la experiencia del

chico en su medio familiar o en el próximo a éste. Incluye en ellos las actividades, oficios, profesiones, roles adultos para los que no siempre requiere materiales especiales, ya que en estos juegos el niño se vale de los objetos del medio (ropas, recipientes, utensilios, etc.), a los cuales les da el sentido que le dicta su imaginación, su relación con los mayores, sus deseos o las situaciones que pueden haberle resultado conflictivas.

En la actualidad, el campo de lo doméstico se ha ampliado enormemente, en particular por la influencia de los medios masivos de comunicación. Éstos han universalizado los deseos de los niños y en su mundo imaginativo, así como en sus juegos, introducen personajes y situaciones ajenas a su realidad ambiental, pero que, fundamentalmente, a través de la televisión y de las historietas que aparecen en diarios y revistas, se incorporan a sus sueños y fantasías.

Juego y educación

Si pensamos que la educación es un proceso por el cual los integrantes de una sociedad logran las capacidades para desarrollarse individualmente y los aprendizajes que les permitan integrarse activamente al medio en que viven; que en los primeros años de su vida el niño aprende más que en ninguna otra etapa; que la comprensión de la realidad externa y la integración al medio social es un continuo proceso de aprendizaje que se inicia tempranamente a través del juego, éste resulta ser el medio privilegia-

do para la educación y los aprendizajes infantiles.

Lublinskaia afirma que el juego es *«una de las formas de la experiencia práctica del niño, una de las formas de su actividad, la forma inicial de su actividad cognoscitiva»*. Pero no solamente adquiere el conocimiento de los objetos y de las relaciones de éstos con su entorno físico y social sino que jugando con otros aprende a moderar sus impulsos, de manera de acomodarlos a la vida de relación y, finalmente, a ponerse en el punto de vista de los demás.

«En el juego libre el niño se atreve a pensar, a hablar y quizás, incluso a ser él mismo» (Bruner, 1983).⁸

A través del juego con sus pares, el niño recibe de ellos los conocimientos prácticos que le servirán para sus comienzos en la vida escolar. Asimismo, a través del juego asimila ciertos aspectos que hacen a su continuidad histórica. Así, dice Piaget que en el juego de las bolitas, los niños obedecen a reglas que vienen de generaciones anteriores y que las aplican y obedecen sin saber su origen, pero adaptándolas a sus costumbres que luego se transmitirán, a su vez, a las generaciones posteriores.

Asimismo, en el juego el niño incorpora a su conducta los valores del medio en que vive; así no tolera separarse de las reglas y menos tolera a quien las infringe; en ese sentido, el niño es más severo que un adulto para juzgar las inconductas.

Por las contribuciones que el juego puede aportar a la educación en general, se lo puede considerar como una verdadera institución educativa espontánea.

En la acción educativa formal se toma como basamento de las actividades las posibilidades motivacionales que las situaciones lúdicas brindan a la pedagogía infantil. Como dice Constance Kamii, en el juego espontáneo los chicos sienten una razón intrínseca para ejercitar su inteligencia y su inventiva.

El juego en la acción educativa del Nivel Inicial

La importancia del juego en la educación del niño en sus primeros años de vida, así como las formas que adquiere en la acción didáctica, ha sufrido una evolución acorde con las de las concepciones peda-

gógicas que han orientado a las instituciones del Nivel Inicial.

Así, en la pedagogía aplicada a partir de la creación del kindergarten froebeliano, fundamentado en las concepciones del mismo Froebel, Montessori, las hermanas Agazzi, Decroly, el juego tenía como centro organizador la acción del maestro que indicaba a los niños el manejo de determinados materiales -«dones», encajes montessorianos, loterías de Decroly, etc.- que debían utilizarse en condiciones y momentos establecidos. Estos materiales y juegos, cuyos objetivos se hallaban delineados por una psicología de incipiente desarrollo vigente en la época, estaban diseñados fundamentalmente para el desarrollo sensorial y motriz. Esta postura con respecto al juego en el jardín de infantes estuvo presente en los jardines de infantes de nuestro país hasta mediados del siglo actual.



Juegos en el rincón de bloques. Los rincones constituyen verdaderas situaciones de aprendizaje. Sala 5 años, Jardín Esc. 26, J.I.N. C.D.E. 1, Ciudad de Buenos Aires.

Por entonces, se difunden entre nosotros los aportes de la psicología profunda y la teoría psicogenética de Piaget -en las que éste considera ampliamente el juego infantil-, que ejercieron influencia en la pedagogía de la educación inicial.



Aunque el juego es solitario, al pequeño en el jardín maternal le gusta jugar junto a otro. Jardín Maternal. Anexo Profesorado Sara Ch. de Eccleston, ciudad de Buenos Aires.

Contemporáneamente, se produce en la acción educativa en el jardín un cambio radical con la introducción de las ideas sustentadas por la Escuela Nueva. El supuesto teórico para la didáctica del juego se basó en sus principios, orientados fundamentalmente por una actitud de respeto hacia los intereses y necesidades infantiles. Los niños pueden elegir así sus juegos, materiales, contenidos y compañeros. Se cambia la estructura de la sala: los estantes se colocan a la altura de los pequeños, surgen los rincones como forma de estimular el juego en grupos. Los rincones se distribuyen de manera que constituyan verdaderas situaciones de aprendizaje.

Los rincones inauguran el período de juego-trabajo en el que la maestra debe intervenir cuando el niño se lo solicita, nunca haciendo por él, a menos que observe alguna dificultad que el niño no pueda superar.

Paralelamente a este desarrollo se asiste a algunos intentos de propuestas de naturaleza psicológica:

el juego se plantea como actividad de la que no hay que esperar finalidad alguna más que la del simple jugar, jugar por jugar. Objetivos, materiales, etc., carecen de importancia, el docente es un "facilitador", con absoluta convicción en las capacidades infantiles, que por momentos llega a confundirse con los niños participando en sus juegos de igual a igual.

Como contrapartida de la posición que se acaba de describir, y ya en años recientes, aparecen las propuestas de la pedagogía crítica.

Se trata de propuestas que toman en consideración la relación existente entre los condicionamientos sociales y económicos y las posibilidades de la acción escolar. Se buscan contenidos relacionados con la realidad que viven los niños que concurren a las instituciones educativas; se respetan las diferencias individuales en el punto de partida y se orienta la enseñanza de modo que todos los niños alcancen logros equivalentes en el punto de llegada.

La pedagogía crítica, en su relación con el juego, cambia los ejes en los que anteriormente se movía éste en la acción educativa del nivel inicial; en efecto, postula que el juego *"no sólo debe tener lugar en determinadas franjas horarias ni con materiales destinados a actividades específicas sino que debe hallarse integrado a todos los momentos de la acción educativa, aunque en diferentes niveles, según sea la actividad y su didáctica"* (Sec. de Educación, Municipalidad de Buenos Aires, 1989).

Estas postulaciones de la pedagogía crítica están en la base de los cambios que en la actualidad se propician para la acción educativa en el Nivel Inicial. Así, se le da relevancia a los contenidos que

en los diseños curriculares para el nivel se presentan organizados en áreas disciplinares, es decir, agrupados en los distintos campos del saber.

La introducción de contenidos disciplinares en el nivel inicial resulta un desafío para el docente en un doble sentido: por una parte, debe ampliar sus conocimientos de los distintos campos del saber de los que provienen los contenidos que, obviamente, deberá seleccionar y adecuar a las posibilidades del grupo de niños a su cargo (transposición didáctica); y por otra, incluir el juego o situaciones lúdicas en las estrategias metodológicas que utilice para la apropiación por parte de los niños de dichos contenidos.



*En el jardín maternal es fundamental la actitud de la jardinera frente al juego del niño.
Jardín Maternal Anexo Profesorado Sara Ch. de Eccleston, ciudad de Buenos Aires.*

En el jardín de infantes el juego puede revestir diversas formas, tanto en lo que hace a la distribución de los niños (en grupo total, en pequeños grupos, individualmente); al lugar en que se realiza la actividad (dentro o fuera de la sala); a la ubicación de los materiales; a la intervención del docente. En este último sentido, cabe señalar que al referirnos al juego en la acción educativa que tiene lugar en las instituciones especialmente destinadas al efecto -en este caso el jardín de infantes y el jardín maternal- estamos considerando al juego con finalidad, con intencionalidad. Esto no implica quitarle al juego las posibilidades que le ofrece al niño y a las que aludiéramos precedentemente.

La finalidad, la intencionalidad educativa del juego es lo que se propone el docente y se manifiesta en la organización, en la planificación de su acción didáctica. En ella el juego, las situaciones lúdicas, sus objetivos, contenidos y materiales, así como las estrategias que utilizará en su puesta en práctica, han de estar claramente especificados.

Para que estas acciones del docente no entren en contradicción con posibilidades de libre elección tanto del juego en sí, como en la de los espacios y compañeros de invención, de propia iniciativa, que corresponden al niño en el juego como tal, el docente debe adoptar una actitud libre de imposiciones; sí, en cambio, de disposición frente a las preguntas que le pueden hacer los niños o ante dificultades que presente el juego elegido o de disputas surgidas dentro del grupo.

Fundamentalmente, en el curso del juego, el docente debe actuar como mediador entre el niño y el medio ambiente del que proviene, de modo que los saberes que trae se articulen con los contenidos escolares.

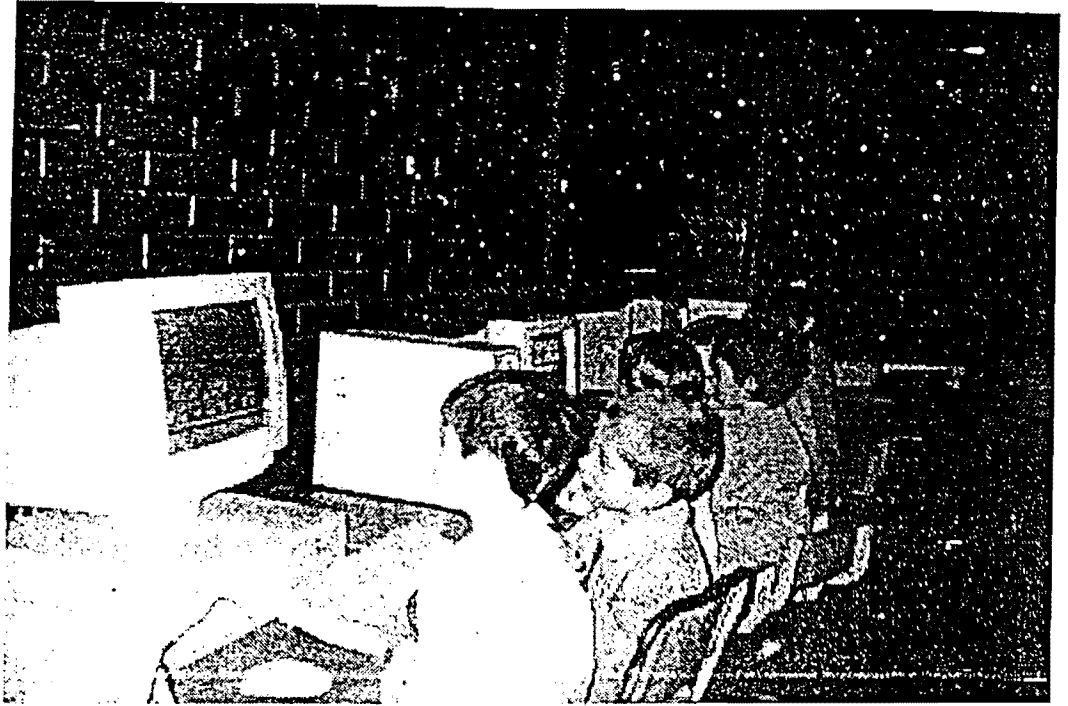
Finalmente, es preciso señalar que el docente debe tener siempre en cuenta su principal función, que es la de enseñar. En este sentido, debe aprovechar las motivaciones del juego en la apropiación por parte del niño de los contenidos que le permitirán conocer, comprender y organizar la realidad, objetivo fundamental del Nivel Inicial.

En cuanto al jardín maternal, en toda la etapa correspondiente a éste, actividad y juego llegan a confundirse por la sencilla razón de que, para el pequeño toda actividad es espontánea, libre y placentera; aún no siente la presión del adulto ni la competencia de sus pares.

Por otra parte, su juego es solitario; sin embargo, tempranamente observa y se distrae con lo que hacen otros niños, de edad aproximada a la suya, más que con lo que hacen los mayores.

Cuando comienza a caminar, en el deambulador se exterioriza con fuerza el placer que siente por poner a prueba su nueva adquisición y su diversión es arrastrar sillas, carritos, a través de todo el espacio de la sala.

Más adelante, ya en los inicios del juego simbólico, principalmente con las muñecas las nenas y con los autitos los varones, se entregan a la imitación de actividades que ven a su alrededor.



*La computadora ¿reemplazará en el jardín al juego y a los juguetes clásicos?
Sala 5 años, Jardín Esc. 26, J.I.N. «C» D.E.1, ciudad de Buenos Aires.*

En cuanto al papel de la jardinera, tan importante como suministrarle al pequeño el juguete adecuado en el momento preciso, es la actitud frente a sus juegos. Al ofrecerle un juguete, al mostrarle un objeto, es fundamental que lo haga con la alegría de estar jugando con él, ya que en esta etapa la afectividad del adulto es buscada permanentemente por el niño.

A las puertas de un nuevo milenio, en las últimas décadas del que estamos viviendo, la tecnología y las ciencias nos han ido dando muestras de avances sorprendentes en diversos campos de la actividad humana.

Ya en la actualidad somos testigos de realizaciones inimaginables hace sólo cuarenta años: viajes interplanetarios, modificaciones en la estructura básica de los reinos animal y vegetal, maravillas que se

ponen al servicio del confort y la comunicación entre la gente.

Como basamento y sostén de todas esas conquistas tenemos el instrumento que las ha posibilitado: la computadora.

La computadora ya ha entrado en el ámbito escolar. En los jardines de infantes se están introduciendo pantallas y teclados, mediante los cuales los niños, jugando, aprenden a familiarizarse con el lenguaje que, seguramente será universal en el futuro.

Ante esta realidad, corresponde que nos preguntemos: ¿caducarán las antiguas pero aún actuales expresiones del juego infantil? ¿La computadora reemplazará al juego y al juguete clásico, y en su lugar nos encontraremos con el niño pendiente de lo que ocurre en la pantalla cuando él acciona el instrumento electrónico?

Es muy difícil contestar a estos interrogantes, sobre todo porque ha pasado muy poco tiempo desde la introducción de esos elementos tecnológicos en la vida escolar como para poder apreciar sus efectos en la acción educativa. En el mejor de los casos, habría que esperar hasta que esta generación haya transitado por lo menos algunos años del nuevo milenio; y, colocándonos a favor de la computadora, pensemos que ante un mundo tan distinto al actual habrá una sociedad que pueda aprovechar de una nueva forma de aprender y de actuar, producto de haberse desarrollado bajo esquemas distintos a los que hemos estado considerando en este trabajo.



NOTAS

1. Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, Buenos Aires, Emecé, 1968.
2. Leif, J. y Brunelle, L., *La verdadera naturaleza del juego*, Buenos Aires, Kapelusz, 1978, pág. 17.
3. Bosch, Lydia P. de, *El nivel inicial. Estructuración*, Buenos Aires, Colihue, 1995, pág. 85.
4. Baquero, R., *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1997, pág. 145.
5. Bosch, Lidia P. de, *Desarrollo intelectual del Preescolar*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1983, pág. 107.
6. Bruner, Jerome, "Juego, pensamiento y lenguaje", ficha editada por CEFYL, Facultad de Filosofía y Letras.
7. Bruner, Jerome, ob. citada.
8. Molina, L. y Jiménez, N., *La Escuela Infantil*, Buenos Aires, Paidós, 1992, pág. 213.
9. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación: "Diseño Curricular para el Nivel Inicial", pág. 48.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, Ricardo, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- Bosch, Lydia P. de, *Desarrollo intelectual del Preescolar*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1983.
- Bosch, L. P. de y Duprat, Hebe S. M. de, *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*, Buenos Aires, Colihue, 1995.
- Bruner, Jerome, "Juego, pensamiento y lenguaje", conferencia dictada en Gales. Editada por CEFYL, Fac. de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1983.
- Chateau, J., *Psicología de los juegos infantiles*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- Molina, L. y Jiménez N., *La escuela infantil*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Leif, J. y Brunelle, L., *La verdadera naturaleza del juego*, Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- Lublinskaia, A. A., *Psicología infantil*, La Habana, Libros, 1981.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, "Diseño curricular para el nivel inicial", 1989.

Lydia Penchansky de Bosch es maestra normal nacional, profesora en Ciencias de la Educación y especializada en educación infantil. Fue consultora de la Unesco, es docente de la UBA y asesora en el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

La infancia, el tiempo y el exilio

Helí Morales Ascencio

Morales Ascencio, Helí (1995), "La infancia, el tiempo y el exilio", en *Antología. La atención del niño preescolar*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 113-119.

A Gory:
Por los frutos que su exilio
me dio a conocer.

I. Tiempo y movimiento

La dimensión del tiempo siempre ha obsesionado al ser. Mirar las estrellas fue no sólo un acto romántico en los albores de la humanidad sino, también, un gesto desesperado. El cielo, su día y su noche fueron el primer enigma luminoso del tiempo. Mirar fue el primer paso epistémico en el proceso de conocer; medir fue el segundo. Medir: relacionar fenómenos jugando a predecirlos.

Mirar el cielo y sus cambios lo hace cualquier animal; medir, calcular y jugar con los movimientos y las repeticiones de las luces únicamente lo pueden hacer los humanos. Jugar a calcular el tiempo es una pasión humana.

Toda civilización ha querido decir sobre el tiempo. Cada una ha tenido su concepción y con ella una concepción del universo. Hay posiciones sagradas, circulares, matemáticas y poéticas en relación con el tiempo. La modernidad también tiene su concepción. La modernidad es una crítica al pasado y una apuesta al futuro; el presente es transitorio. El presente en la modernidad está hipotecado: no se entiende sin el pasado, no se concibe sin el futuro. La posición moderna es devenir.

En su discurso de recepción del Premio Nobel, Octavio Paz dijo algo muy interesante: "En la infancia sólo hay presente. Ni pasado ni futuro, sólo inmediatez tangible". Después agregó algo así como: "Uno deja de ser niño cuando es desterrado del presente".

cosas pueden inferirse de estas frases: 1) que los niños no son modernos y 2) que la infancia termina cuando el sujeto se precipita a los dolores del tiempo. Todo esto nos lleva a mirar desde otro lugar la infancia, ya que uno podría preguntarse: ¿acaso el niño sólo vive en un presente sin pasado?, ¿qué precipita a los infantes al vértigo de los tiempos?, ¿qué es una historia infantil?, ¿acaso la infancia no debe pensarse en términos de desarrollo biológico sino también en aquéllos del devenir del ser? Problematizar sobre estas líneas es el ánimo del presente trabajo. Comencemos.

Si bien es cierto que el niño vive un presente continuo, éste no es sin historia. El niño se experimenta en un proceso inmediato, pero eso no lo exime de la historia. Su historia, por corta que parezca, tiene mucho tiempo en proceso de escribirse. La historia de un niño comienza mucho antes de que nazca. Su historia es una precipitación de historias anteriores. Así, su presente es su pasado. Pero no sólo eso, sino que cada día representa un enfrentamiento con lo nuevo. Descubrir es la pasión de la infancia y esto la precipita a "lo que vendrá". Así los niños están sujetos al futuro por venir. A ello habría que sumarle lo que sucede, de otro modo, con el "pasado infantil", en relación con su futuro. Los padres, actores históricos del nacimiento de un niño, le tienen también un futuro propuesto. De la cuna al jardín de niños y de la primaria a la universidad, al matrimonio y al sueño del consumo. Así podríamos decir que un niño vive un presente inmediato, pero que esta experiencia desconoce su implicación con un pasado que lo precede y un futuro que lo predice.

Un niño es un nudo complejo de historias desconocidas pero palpitantes. Ante tal situación se hace necesario repensar el problema de la educación preescolar y sus propuestas de formación. Desde hace algún tiempo, junto con Margarita Arroyo hemos venido pensando una nueva posición frente a la infancia y su relación con la escuela. Una propuesta centrada en el niño como sujeto principal de la historia ha sido la fuente de un programa y una práctica nueva en lo que se llama educación preescolar. A partir de la complejidad de lo que es un niño,

quisiera señalar algunos obstáculos que pueden presentarse frente a la relación entre un niño como personaje fundamental del proceso de conocimiento y una escuela que también tiene su historia.

II. La disciplina de la repetición

Un niño, una niña es un nudo complejo de historias. Pero ¿qué es una historia? ¿Es el recuento de fechas y datos biográficos de un sujeto? No nada más. Fundamentalmente, una historia es el caleidoscopio de los colores del deseo. La historia, mi historia, no es lo que me ha pasado o lo que he vivido, sino también lo que no me ha sucedido y lo que aún no ha muerto. Una historia es más que nada el espacio donde mi deseo ha buscado no morir o hacerse reconocer.

Lo que uno cuenta cuando narra su historia no son los datos ciudadanos, sino los modos como uno ha transitado por el laberinto del deseo. Ahora bien, mi deseo como mi historia aparece siempre en un mundo, y decir mundo es decir los otros, lo social. Por lo tanto, si toda historia es social, la historia de cada niño incluye la relación de su deseo con los otros. Precisamente eso es lo que constituye su historia: su vinculación con el deseo de los otros. Pero ¿cómo hace historia una niña si su tiempo está enclavado en un presente inmediato?, ¿cómo hace un niño para decir una historia que anuda otras historias si aún no puede decirla? La dice jugando.

Jugar es intentar poner de un modo visible la complejidad de la historia. Cuando el niño juega, pone *en acto* la historia en tanto presente, vinculada, entremezclada con las historias familiares que la preceden y también determinan. Jugar es intentar decir qué es la historia de un niño mientras la está construyendo. Jugar es anudar lúdicamente el pasado y el futuro en el presente como una.

Pero ¿qué se juega en un juego? En el juego se juegan las danzas del deseo o, dicho de otra manera, los modos subjetivos como un niño vive su deseo en relación con los otros. Ante tan

compleja y maravillosa actividad, la escuela tradicional ha respondido con desconfianza al juego y con disciplina ante las historias particulares. El gran obstáculo para una nueva forma de plantearse el lugar del niño en la escuela es el predominio de la disciplina frente a las actividades lúdicas. Ante la creatividad del juego se responde con la espina de la repetición; ante la singularidad del deseo se contesta con consignas disciplinarias que uniformizan y silencian.

Para poder escuchar el juego del niño, se hace necesario proponer un poco de silencio a la disciplina. Para que el deseo y la singularidad del deseo del niño florezca en el intento de redactar su historia en el texto del juego, sería necesario aceptar las diferencias de los procesos y sus singularidades sin intentar reducirlos a una disciplinada, callada y silenciada repetición de lo viejo y lo codificado. Suena fácil ¿no?

III. La solemnidad del adulto

En el juego el niño no sólo intenta anudar historias sino que eso le produce alegría. ¿Por qué una niña ríe cuando juega? Porque está creando un texto nuevo a partir de otros textos. Jugar es descubrir las bondades del lenguaje es inventar nuevas historias; es asistir a la posibilidad humana de crear nuevos latidos, y eso es maravillosamente placentero.

El juego del niño es muy serio pero no es solemne. A la seriedad gozosa del niño, a esa risa y concentración ante el invento espontáneo, la humanidad respondió con rito y solemnidad. La religión hizo del juego un rito; y, de la seriedad de lo allí jugado, solemnidad. La religión judeocristiana intentó exiliar la risa del juego de la vida. Los dioses griegos jugaban y reían; el dios monoteísta es serio y solemne.

¿Por qué reían los dioses? Porque jugaban mientras creaban. La diferencia entre los dioses griegos y los humanos es que, mientras ellos reían creando, los hombres trabajaban. La risa y el juego atentan contra la solemnidad del trabajo. La carcajada interrumpe el trabajo y la ceremonia. El mundo moderno ha

hecho del trabajo la nueva ceremonia. El juego está prohibido porque crea en lugar de repetir e introduce el placer y la risa allí donde se exige la ceremonia religiosa y la solemnidad adulta.

En el juego el niño se ríe porque se trata de algo muy serio: hacer florecer brotes de vida y muerte. En el trabajo el hombre se endurece porque su alienación no le da risa. La escuela como formadora (en todos los sentidos) de los próximos "obreros" del sistema no puede aceptar ni el juego ni la risa. La risa y el juego no se aceptan porque la alegría y el placer atentan contra la tristeza y el silencio del trabajo alienado; la risa introduce un tiempo no recuperable por la disciplina.

Permitir un proceso escolar donde el juego sea el viento del día y la creación el producto del placer ¿no sería acaso proponer a los niños elevarse a la categoría de dioses griegos? Propiciar la invención y el placer en el proceso de construcción e invención del saber ¿no implicaría atentar contra el modo noble del uso del tiempo y de la posición frente al trabajo? Sí, todo eso implicaría. Fácil de lograr no es.

IV. El olvido del laberinto

Jugar no es fácil. Hay que ser muy niño para lograrlo. Pero tampoco es fácil mirar jugar. ¿Por qué? Porque el juego es el deseo convertido en baile desinhibido. Jugar es poner a trotar las palabras, las manos y los sueños. Quien juega dice plásticamente, iconográficamente aquello con lo que sueña. Jugar es soñar despierto; aun más: arriesgarse a hacer del sueño un texto visible.

Un gran problema es que las maestras y los maestros frente a los niños no pueden jugar. Los niños sí, ellos no. Un gran obstáculo para instrumentar un programa donde el niño y su juego estén en el centro del torbellino educativo es la dificultad que tienen los maestros para jugar. No poder jugar no es ni un problema a resolver con voluntad, ni una consigna a obedecer. Los adultos no podemos jugar porque hemos olvidado. ¿Olvidado qué? Nuestra infancia. Los adultos estamos enfermos de olvido.

¿Cómo propiciar que las niñas digan e inventen con sus juegos, cuando uno no puede seguir jugando? Uno deja de jugar cuando las instituciones nos convierten en desterrados de la infancia, y la escuela, históricamente, ha representado una institución construida alrededor del destierro del juego, la risa y la creación.

¿Qué representa para los niños el primer encuentro con la institución educativa? Este primer encuentro tiene un estatuto de exilio. Los niños se convierten en exiliados al obligárseles a dejar el país de su casa, el territorio donde habitan. Valdría la pena decir algo aquí acerca del exilio.

En el fondo, todos somos exiliados. Exiliados de nuestro hogar, de nuestro territorio, de nuestro país, de nuestros sueños añejos. Pero hay al menos dos tipos de exilio; el exilio que llamaremos dulce y aquél que podría llamarse amargo. Hay exilios fecundos, éstos son aquéllos que propician el intercambio con los otros. Exiliarse es arriesgarse a los aromas de la otredad. Hay exilios en los que uno no olvida de dónde proviene. Al contrario, uno llena su mochila con trocitos de pan de la mesa abandonada, con un puñado de la tierra que lo vio crecer, con una canción y una tristeza de ésas que surgen de donde uno viene. Si no fuera así ¿qué podría uno compartir con aquellos otros con los que se encuentra? ¿cómo intercambiar cachitos de historia y apretones de vida si uno trajera la mochila llena de nubes exiliadas?

Pero también hay exilios amargos. A éstos habría que llamarles destierros. El destierro es la desolación de haber dejado la tierra y odiar el origen. El desterrado no trajo nada para intercambiar, nada de lo que fue o de donde vino: sólo tiene su amargura. Del exilio han nacido todas las amistades, todas las naciones; ¿México sería lo que es si no fuera por toda la fuerza que trajo el exilio español de 1939, o la sabiduría del exilio chileno de 1973 y el argentino de 1976? El destierro implica imposibilidad de compartir porque expulsó el placer del recuerdo.

Al ir a la escuela, los niños comienzan el camino del exilio. En muchas escuelas les proponen el del destierro. Algunas quie-

ren arrancarles sus risas y sus juegos; quieren convertirlos en desterrados de su infancia. La escuela puede funcionar como máquina de destierro si no le permite a los niños que traigan sus mochilitas llenas de cuentos e historias, llenas de risas y tonterías. La escuela puede propiciar que el encuentro con la otredad pueda estar lleno de caramelos humanos, es decir, que se produzca un exilio dulce.

El gran problema es que muchos adultos hemos olvidado nuestros miedos infantiles, nuestros terrores en la noche, nuestra algarabía de niños. Adulto es el desterrado de la alegría de la infancia. ¿Y qué es esa alegría? El ruido que produce la infancia al inventar jugando que la vida puede devenir un exilio en forma de chupirul. Aceptar el juego como una posibilidad y al niño como personaje a acompañar en el camino del exilio implica que los adultos nos atrevamos a enfrentar el olvido de nuestro propio laberinto. Pero ¿por qué es tan difícil recordar ese laberinto? Porque es: laberinto no es otro que el laberinto del deseo.

¿Por qué uno olvida la infancia? Porque la infancia es el tiempo donde la sexualidad y la muerte hacen de nuestra actividad un juego subjetivo. Vencer el olvido del laberinto del deseo no se logra con buena voluntad y un buen método efectivo. ¿Cómo se podría lograr? Ésa es la pregunta con la que daríamos la palabra a los maestros, por lo menos a aquéllos que quieran arriesgarse a recordar que ellos también corrían como venados, lloraban por una ausencia lastimosa y gritaban como locos cuando sonaba la hora del recreo. Saquemos de las mochilas los pedazos de olvido y compartamos el exilio.

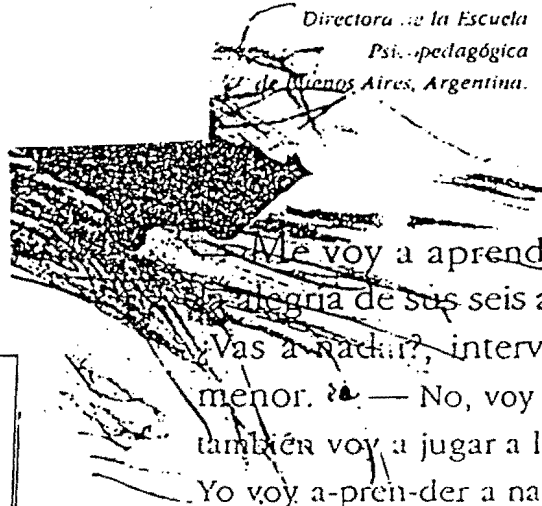
APRENDER ES CASI TAN LINDO COMO JUGAR

Alicia Fernández

Directora de la Escuela

Psicopedagógica

de Buenos Aires, Argentina.



Fernández, Alicia (1995), "Aprender es casi tan lindo como jugar", en *Revista de la escuela y del maestro*, año II, núm. 6, julio-agosto, México, Fundación SNTTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 55-57.

Me voy a aprender a nadar, dice Silvana con alegría de sus seis años recién cumplidos. —
¿Vas a nadar?, interviene la hermana, tres años menor. — No, voy a aprender a nadar. — Yo también voy a jugar a la pileta. — No es lo mismo. Yo voy a aprender a nadar, dice Silvana. — ¿Qué es aprender? — Aprender... es como cuando papá me enseñó a andar en bicicleta. Yo tenía muchas ganas de andar en bicicleta. Entonces... papá me dio una bici... más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tienes que sostener andando... — A mí me da miedo andar sin rueditas. — Un poco de miedo da, pero papá sostenía la bici. No se subió a su bicicleta grande y dijo "Así se anda en bici..." No, él se puso a correr a mi lado, siempre sosteniendo la bici... muchos días, y de repente, sin que yo me diera cuenta, soltó la bici y siguió corriendo al lado mío. Entonces yo dije: ¡Ah...! ¡Aprendí! Una mujer que escuchaba la escena desde lejos no pudo dejar de mirar la alegría del "aprender" pronunciado, que se había trasladado hasta el cuerpo de la más pequeña, y apareció en el brillo de sus ojos. — ¡Ah!, aprender es casi tan lindo como jugar. — Sabes, papá no hizo como en la escuela. No me dijo: "Hoy es el día de aprender a andar en bicicleta". Primera clase: andar derecho. Segunda clase: andar rápido. Tercera clase: doblar. No tenía un boletín donde anotar: "muy bien", "excelente", "regular"... porque si hubiera sido así, no sé, algo en mis pulmones, en el estómago, en el corazón, no me hubiese enseñado a aprender. — La psicopedagoga que presenciaba la escena nunca había escuchado, ni leído, ni podido escribir, una explicación tan acertada del acto de enseñar a aprender y hoy quiere compartir con ustedes algo de lo que esas niñas le permitieron pensar.

La maestra, al no poder realizar este necesario traslado, se somete a mitos que le imponen el lugar de "segunda madre", "tía", añadiendo el ser mujer al ser madre y el ser madre al ser maestra, quedando fuera de un lugar enseñante, aniñándose, infantilizándose, asexuándose, mimetizándose con los niños, sin autorizarse a asumirse como trabajadora profesional.

Ricardo Rodulfo considera que una de las tareas decisivas del adolescente es la metamorfosis de lo esencial del jugar infantil en trabajar adulto. La clave de esta mutación es la que jugar implica trabajar reside en que "el deseo inconsciente [...] migre de un campo al otro e invista subterráneamente el trabajo tal como lo venía haciendo con el juego". Estos vínculos de pasaje entre jugar y trabajar pueden perturbarse en la adolescencia generando inhibiciones más o menos severas en el estudio.

A partir de este necesario y valioso aporte (tanto para pensar la adolescencia como el jugar y la ubicación al trabajar), necesitamos incluir al aprender como aquella zona de encuentro y pasaje, que posibilita ese traslado de un campo a otro. Tal pasaje del jugar al trabajar, en la adolescencia, podrá facilitarse o dificultarse de acuerdo con el mundo en que se fue construyendo durante la niñez un espacio de aprendizaje, incluido pero al mismo tiempo diferenciado del espacio del jugar.

Si parafraseamos a Ricardo Rodulfo, podríamos decir: del jugar al Aprender y del Aprender al Jugar, durante la infancia. Para que durante la adolescencia se pueda realizar el traslado del:

Jugar. Aprender
al
Trabajar. Jugar. Aprender
Aprender. Jugar. Trabajar.

TENÍA MUCHAS GANAS DE ANDAR EN BICICLETA O EL LUGAR DEL DESEAR, DE LA CORPOREIDAD Y DEL ORGANISMO EN EL APRENDIZAJE

¿Qué es lo primero que Silvina recuerda sobre sí misma cuando necesita definir el aprender? Las ganas de andar en bicicleta. Las "ganas" son de andar en bicicleta, no de "aprender" a andar en bicicleta. El aprender se introduce allí entre las ganas y el andar. Sin embargo, el aprender no es un medio para conseguir otra cosa. Por el contrario, a diferencia del respirar, que viene dado naturalmente, el andar en bicicleta (así como el escribir y demás conocimientos), requieren de un aprendizaje. Y

esto hace a tales procesos ser constructores de autoría. Por lo tanto, se encuentra aquí, en este *plus*, lo esencial del aprender.

¿Cuál es ese *plus* que otorga aprender? *Plus*, que es aquello más profundo, subjetivante, que va a permanecer y podrá trasladarse a todo el accionar del sujeto aprendiente: es el placer de dominar a la bicicleta-instrumento-lápiz escritura-conocimiento..., placer de dirigir, de autonomía. Placer de superar los límites de velocidad que el organismo permite, placer de trascender el tiempo y el espacio. Placer de moverse sobre la tierra, sin pisar la tierra. Placer por apropiarse de su autoría productiva.

Todo aprender requiere de un trabajo, que supone la aceptación de los límites de nuestro organismo, así como de la inclusión de un "cómo hacer", enseñado por un otro. El trabajar con ese "cómo hacer" se opone a la urgencia del desear hacer ya, marcando una de las diferencias entre el jugar y el aprender. El modo de presentarse el otro, así como el modo de trabajar de los límites del organismo y con el "cómo hacer" diferirá en el jugar y el aprender. El modo de situarse ante la demanda del otro diferirá en el aprender y el trabajar.

Pero el jugar y el aprender y el trabajo creativo se nutren de la misma savia, y se apropian del mismo saber-sabor.

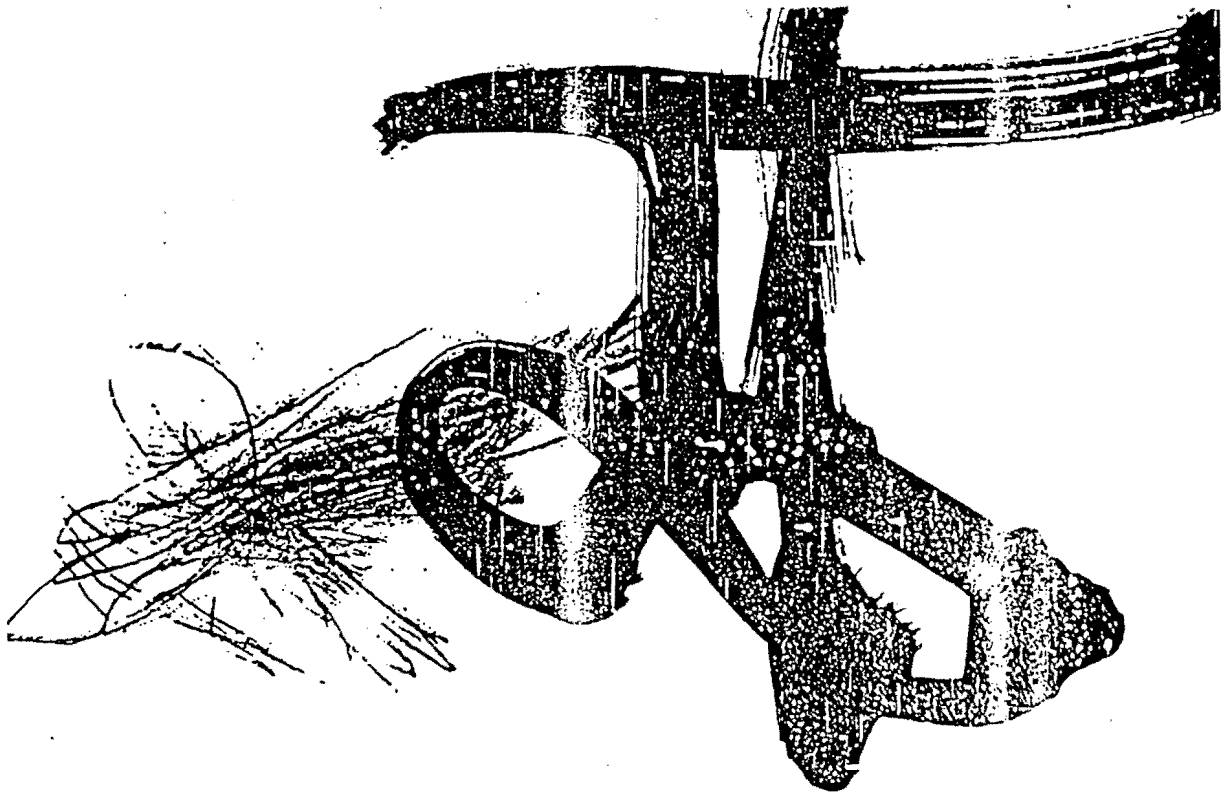
Así, para que esas "ganas de andar" pudiesen operar otorgando a la tarea de andar en bicicleta la "pasionalidad lúdica", el *plus* de alegría, la "experiencia de vivencia de satisfacción", la experiencia de realización subjetiva, se requiere que el enseñante se abstenga de imponer al aprender un fin utilitario.

El deseo de andar en bicicleta no se hizo presente porque la niña necesitara ir más rápido a comprar el pan, ni porque tuviese que triunfar en una carrera de bicicletas, ni menos porque el padre deseara alguno de esos fines utilitarios.

LA BICICLETA SE SOSTIENE ANDANDO O EL LUGAR DE LA TÉCNICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

"Papá me dio una bici, más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tienes que sostener andando. Papá sostenía la bicicleta".

El padre de Silvina sostenía la bicicleta instrumento-conocimiento-proceso constructivo. No sostenía a la niña por la cintura, por las piernas, ni menos aun por la cabeza. De ahí la facilitación de la apropiación de la autoría.



En muchas escuelas los profesores actúan pretendiendo que los niños aprendan usando la bicicleta del tamaño del maestro o, de manera inversa, pero igualmente imposible, andando ellos en bicicletas pequeñas, del tamaño de sus alumnos. Otras veces los profesores pretenden que los alumnos aprendan en una situación similar a la que hubiese resultado si el padre de Silvina la hubiese colocado en una competencia y allí, en medio de la carrera, con el peligro real de perder y quedar fuera y con la obligación del éxito de llegar primero, quisiera que la niña aprendiese.

PAPÁ CORRÍA A MI LADO O EL LUGAR DE LA EVALUACIÓN

El padre de Silvina no hacía lo mismo que su hija ni observaba pasivamente. No. Él corría a su lado. Si la bicicleta cayese, caerían los dos. Allí es donde se encuentran el aprendiente y el enseñante, en el terreno del riesgo, en el desafío de enseñar y aprender. Si la bicicleta tambalease, por encontrarse con un pozo o una piedra, ambos, enseñante y aprendiente, necesitarán responsabilizarse del hecho. La responsabilidad compartida exige la adjudicación de culpas expulsivas o inmovilizantes. La culpabilización del alumno o del maestro es un desvío que impide llegar a la necesaria responsabilidad.

La evaluación del alumno no debe ser del alumno, sino un análisis del proceso constructivo del

alumno y el profesor, sólo en la medida en que la maestra y el maestro puedan darle a sus propios errores un valor constructivo podrán también otorgarle ese carácter a los errores de sus alumnos.

PEQUEÑA NOTA ACERCA DEL LUGAR DE LA INTELIGENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

El andar en bicicleta, como cualquier aprendizaje, requiere una organización, una lógica de los movimientos, una interrelación entre el aprendiente, la herramienta, el "cómo hacer", la técnica y el espacio en que la acción se despliega.

La inteligencia, los mecanismos cognitivos, objetivos, trabajan sobre la dramática del sujeto, con el soporte de las significaciones.

Nadie aprende a clasificar (una de las operaciones centrales de la inteligencia) a partir de seleccionar objetos por color, por forma o por tamaño. Ni nadie aprende a seriar (otra de las operaciones de la inteligencia) ordenando bloques de menor a mayor. Sino sólo en la medida en que se sienta (porque así lo signifique el contexto: los padres, la escuela, la sociedad) perteneciente, incluido en una "clase": soy hijo de..., soy mujer, soy varón, soy inteligente, etcétera; y originalizado en su diferencia, como único y distinto, "seriado" de los otros dentro de esa pertenencia.

El juego

Sardou, María Clotilde y Pablo Carlos Ziperovich, (1999), "Empezando a jugar...", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, núm. 8, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 46-61.



**Debates y aportes
desde la didáctica**

05

LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS

Ediciones Novedades Educativas

Empezando a jugar...

MARÍA CLOTILDE SARDOU
PABLO CARLOS ZIPEROVICH

El juego es presencia de vida en todo sujeto. ¿Entonces, el que no juega, el que perdió el placer de jugar, ha perdido su espacio de vida? No y sí, vemos la necesidad de recuperar el jugar y el juego en las primeras edades, tanto en el niño como en el adulto. Revitalizarlo a partir de mirar ¿qué?, ¿con qué?, ¿dónde?, ¿para qué jugamos? ¿Cómo construimos los vínculos de intervención con el niño? Desde los límites de la autonomía; entre dependencia e independencia, obligación y libertad, suspender y continuar: donde la decisión oportuna tiene su base en la formación y caudal de experiencias; tanto en el seno familiar como en los/ las profesionales que actúan en la educación inicial.

Yo así no juego más

Si el juego es una carrera
y sólo gana el que llega
Yo así no juego más.

Si por ganar no me importa
que vos te quedes sin torta
yo así no juego más.

Si el juego es una pelea
y sólo gana el que pega
yo así no juego más.

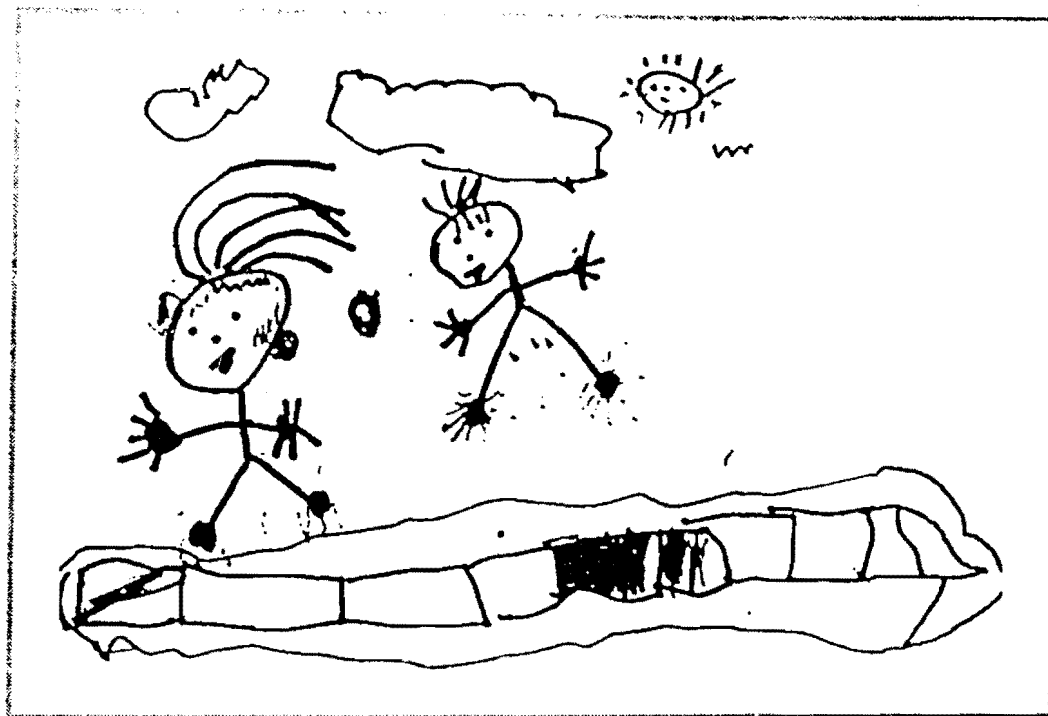
Si estás jugando conmigo
y por ganar te lastimo
yo así no juego más.

Yo sólo quiero jugar
porque me gusta encontrar
la risa que se perdió.

Yo sólo quiero jugar
porque es la forma mejor
de dejar pasar el sol.

No me quieran enseñar
cómo se debe jugar
que al juego lo inventé yo.

*(Anónimo; música Litto Nebbia
y Manuel González Gil)*



Mariana, 5 años, Jardín Manuela Terzaga, La Población, provincia de Córdoba.
 "Asombro, emoción, espacio con todo, tobogán,
 sol, chicos, nubes... Volando su imaginario"

Recuperando el jugar

Para comenzar a hablar de juego en estas edades preferimos correr nos del "juego" al "jugar". Puede tomarse esto como el primer juego que le proponemos. Correrse nos sugiere un desplazamiento que permita ver qué hay detrás. Abandonar el juego como concepto teórico que cobra vida por sí, objeto de libros, teorías y tratados que a veces dejan muy atrás la particularidad del sujeto que juega.

Correrse al "jugar" es para nosotros recuperar al sujeto con sus intenciones genuinas, explícitas o no. Es retornar con la mirada al sujeto. El jugar remite a él, ¿el jugar de quién?

El juego puede ser clasificado, categorizado, integrar reglas y estrategias educativas, a veces también sistemas ocultos de dominación,

de autoritarismo... "te quedas ahí jugando". Pueden organizarse juegos que nos permitan controlar mejor a nuestros niños, que se entretengan, manteniendo el control sobre ellos sin tener que retarlos tanto. Y en estas edades no destruyan, como tropa depredadora, todo cuanto está a su alcance.

El jugar permite el juego. El niño, sujeto en su entorno, desarrolla en el jugar un modo de comunicación, se relaciona con él mismo, con las cosas y los demás en diversas situaciones, el juego desarrolla estructuras que se van haciendo complejas y permiten jugar de distintos modos, a elección desde las posibilidades del sujeto. El juego es un espacio potencial entre el adentro y el afuera, una zona de experiencia intermedia entre el sujeto y su ambiente.

El concepto "juego" posibilitó atra-

par cierto proceso que él desencadena y ponerle nombre, identificarlo, permitió conocerlo y reconocerlo, determinarlo y construir ciertos límites; gracias a eso contamos hoy con grandes teorías inscriptas en paradigmas que nos ofrecen distintas miradas de este hecho. Estamos seguros de que esto dio una estructura de conocimiento importante en relación con el tema, pero queremos correrlos del espacio teórico y poder interrogar desde el jugar a la teoría. Es decir, mirar jugar, escuchar jugar, sentir jugar; aceptarlo como un hecho particular, preguntar a la teoría y pensar el jugar con sentido para ese sujeto en su contexto.

Jugar es hacer; jugando el niño manipula objetos, descarga energías, reproduce situaciones, resuelve conflictos, en esencia, el jugar es generalmente satisfactorio. También puede el niño al jugar desplazar sus miedos, angustias y problemas; la acción repite en el juego todas las situaciones, esto le permite ejercer un dominio sobre objetos externos a su alcance, hacer activo lo sufrido, cambiar un final, tolerar papeles que le gustan menos o que le están prohibidos y repetir a voluntad lo placentero.

Cuando proponemos mirar el jugar, pensamos en la acción significativa del sujeto, en esa acción que él desata buscando satisfacer sus necesidades.

¿Quién otorga sentido a la acción? El sujeto que juega. Aquí comenzamos nuestra mirada al sujeto, el niño entre los 0 y 5 años. Es indudable que en estas edades son los adultos en

función de los niños los que otorgan sentido a sus acciones y responden desde ese marco a lo que ellos interpretan son las necesidades de éste, entremezcladas con sus propias necesidades, de las cuales no pueden desprenderse.

El juego vive en él, la experiencia de enfrentarse con la complejidad del mundo, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer y con todo lo que no sabe y desea saber frente al mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, sus atractivos. *"Jugar es recortar, para sí mismo, un trocito de mundo, un trocito que comprenderá un amigo, su mamá, papá, hermanito, ruiditos, figuras, objetos, un espacio a ocupar, un tiempo para administrar, riesgos a correr. No podemos prever o medir tales cantidades de aprendizajes, siempre serán superiores a lo que como adultos podamos imaginar o calcular. Acclerar o programar este proceso puede afectarlo, con riesgo de impedirlo o entorpecerlo. Por eso es importante dejar hacer, dejar jugar... Un dejar que no es abandonar; es mirar, asegurar sin interferir, sugerir, ponerse en el lugar del niño."*¹

No es cierto que el niño no sabe y que es la escuela quien tiene la responsabilidad y el mérito de las primeras enseñanzas. En cambio, los primeros años aparecen como los de más rápido desarrollo; después del nacimiento sucede la explosión con el comienzo de la "denominada edad de la razón". *«Antes de que entre por primera vez a un aula escolar, las cosas más importantes ya han sucedido. Los aprendizajes más importantes, aquéllos sobre los cuales deberá construirse el conocimiento*

posterior o ya están adquiridos o difícilmente podrán ser recuperados.» El jugar antes y fuera de la escuela ¿es perder el tiempo? Para nosotros es perderse en el tiempo, es encontrarse con una relación excitante, plena de misterio, magia, descubrimiento, es sentir placer. Las manifestaciones que tiene el niño son tan importantes como las del adulto, a veces desmerecemos sus producciones sin tomarlas con relación a su medida, a su trayecto vital; al decir de Tonucci: "como las del investigador científico".

Jugando construye su espacio, el hacer, ser, compartir, crear, inventar, pelear, disfrutar, la reunión en torno al objeto.



Adulto - niño: el sostén del jugar en una situación de alteridad

"Con el juego de las transformaciones sociales que vivimos en nuestro siglo, la familia tiene hoy otras necesidades y dinámicas diferentes en sus roles; quizás, uno de los elementos más significativos en este proceso sea la inserción de la mujer en el mercado del trabajo, su profesionalización, la coparticipación en el sostén económico que no puede ya ser enfrentado por un solo miembro del grupo familiar. También incide la modificación que ha sufrido en algunos casos la familia nuclear en su estructura, donde no siempre conviven ambos progenitores, originando cada vez más desajustes que repercuten en la forma-

ción de los niños. Surge también la necesidad de satisfacer expectativas personales por parte de los adultos, que buscan una mayor autonomía y participación dentro de la sociedad. Otro elemento a tener en cuenta es la ampliación de los niveles de pobreza y marginalidad existentes en Latinoamérica, que reducen las posibilidades de acceso educativo inicial a estos sectores" (Sardou- Martínez).³

En estas edades siempre hay un adulto con el niño. Desde el marco en que elegimos hablar, aclaramos esto, ya que también existen los que a esta edad son sostenidos por otros niños mayores, que asumen responsabilidades que muchas veces los sobrepasan, a veces marginados de otras posibilidades en el desarrollo.

Empezando a jugar...

El adulto (persona que ejerce las primeras intervenciones en la vida del niño, que en nuestro marco es la mamá) es quien recibe las iniciativas del bebé, éstas son el comienzo de una relación. son recogidas por otro en situación de alteridad, otro distinto, otro fuera de él, que da sentido a sus iniciativas.

Esas primeras iniciativas son del uso del propio cuerpo para estar en brazos, para pedir ciertos cuidados de alimentación o de limpieza; el llanto o la sonrisa, los movimientos al despertar, desperezarse, achicarse o estirarse, cerrar los ojos al percibir un sonido fuerte, girar para ver los móviles que cuelgan de la luz o la mano que está tomando su cabeza. Aunque diminutas, todas sus reacciones corporales son percibidas desde afuera por alguien que les otorga sentido y que, recíprocamente, entabla con el niño este primer canal de intercambio comunicacional.

El niño no tiene autonomía, vive cualquier acontecimiento con otro que es su sostén, otro que prepara y pone a su disposición un mundo de experiencias; esta matriz de alteridad es creadora, le viene dada (sujeta al sujeto) y al mismo tiempo se tiene que conquistar permanentemente entre dos que empiezan a conocerse y en ese conocerse se modifican. En esta situación de intercambio de iniciativas se provocan respuestas diferentes que exigen un cambio, incluso en el otro y en la misma situación, que vuelve a estar en juego y que se debe conquistar de nuevo. El intercambio es nuevo y provoca un cambio y quien se niega al cambio se niega también a las respuestas y a las solicitudes. Ya que existen procesos permanentes y suje-

tos a variables constantes de adaptación que requieren poner en juego toda la disponibilidad del adulto.

Aquí es donde sentamos nuestra posición; el juego ocupa un espacio teórico importante tanto desde el paradigma constructivista como conductista; en uno porque crea una situación de exploración y construcción; en el otro porque es el incentivo adecuado para la respuesta esperada; para nosotros el jugar es una acción fundante de lo humano que involucra al sujeto desde su modo particular de relación, que actúa en el desarrollo porque lo promueve y se torna resultado.

Un cuento de Gianni Rodari nos ayudará para conservar como adultos nuestra oreja verde:

Un señor maduro con una oreja verde

"Un día, en el expreso Soria-Monteverde, vi subir a un hombre con una oreja verde.

Ya joven no era, sino maduro parecía, salvo la oreja, que verde seguía.

Me cambié de sitio para estar a su lado, y observar el fenómeno bien mirado.

Le dije: Señor, usted tiene ya cierta edad, dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?

Me contestó amablemente: Yo ya soy persona vieja, pues de joven sólo tengo esta oreja.

Es una oreja de niño que me sirve para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir.

Oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan, las piedras, los ríos y las nubes que pasan; oigo también a los niños cuando cuentan cosas que a una oreja madura parecerían misteriosas...

Así habló el Señor de la oreja verde, aquel día, en el Expreso Soria-Monteverde."



*Todos los posibles del jugar compartiendo,
disfrutándonos, dándonos lo mejor
de cada uno*



¿A qué jugamos?

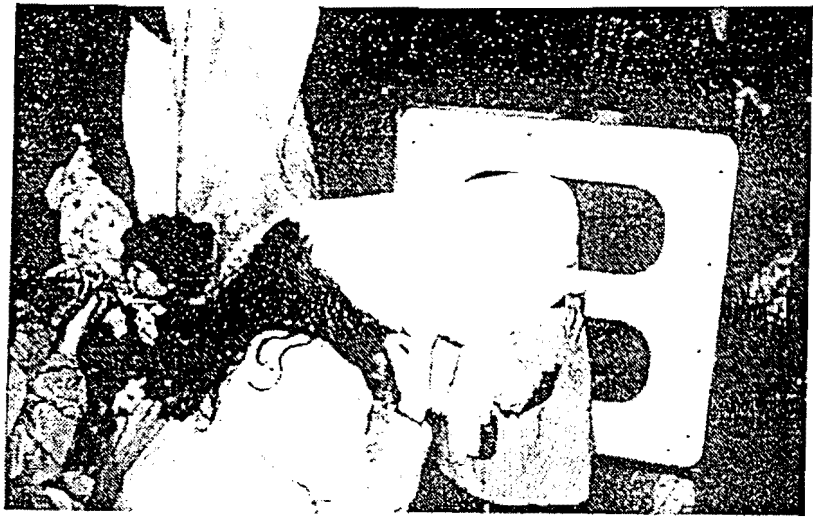
En la escucha atenta, es importante no tapan las iniciativas del niño.

Siempre ponemos como sugerencia de mirada que el adulto se coloque con el niño frente a un espejo, observando su tamaño. Su imagen puede no dejar ver la del niño, ¿cómo hacer que aparezcan las dos? En el juego, la propuesta del adulto puede entorpecer la del niño, lo difícil es el equilibrio inexistente en una relación *despareja* entre la *autonomía* y la *dependencia*; la *iniciativa* y la *imposición*; la *creatividad* y la *seguridad*; el *límite* y el *respeto* a lo distinto.

La intención, el dar cuenta del hacer, se convierte en la clave más valiosa en esta relación. No es la desaparición del adulto en el espe-

jo lo que permitirá que el niño aparezca; cada cual, en su tamaño, podrá dar opciones y alternativas.

Esto supone, la mayoría de las veces, una respuesta del sujeto, "hago esto porque espero que te rías, que te agrade, que te entusiasmes y quieras repetirlo". Sin darse cuenta, el adulto está anticipando el emergente del niño, pero cuando la respuesta es otra, se desestabiliza y no puede contenerla. Cuando estoy abierto y ofrezco sin condiciones, el otro me sorprende y al sorprenderme me invita a ser creativo, no sé que sigue, tengo que dejar salir la acción espontánea que surge sin más permisos que las ganas de jugar. Hace falta un adulto disponible, con una buena escucha, con intenciones de



*Complicidad y diálogos, el pañal,
las manos, nosotros...*

brindarse a otro, capaz de ser promotor, sostén y soporte del desarrollo humano de un niño, que sólo puede aprenderlo de otro humano. El jugar desata la emoción, canal de comunicación básico entre el adulto y el niño, juegos de caricias, de abrazos, de miradas, de gestos, de murmullos, de besos con mucho ruido, de risas, de mordiscos y de enojos. El jugar está apoyando la relación y creciendo con ella; es motivo y la motiva; ansia y evidencia de vida.

En encuentros de juego que hemos hecho con familias, tratábamos de tomar actividades donde todos pudieran jugar. En las postas de la familia, en cada estación había una actividad facilitada según la edad. Por ejemplo: en una hay que armar un molinete (elementos disponibles: vasitos de plástico, bombillas, papel, cinta, cartones, alfileres, palitos), esto pueden hacerlo el papá o la mamá; en otra estación hay que peinar a mamá o a papá o alguno de los nenes (peines, cintas, presillas de cabello, pañuelos); en otra hay que enhebrar una aguja y coser un botón a un pantalón y alguno se lo tiene que llevar puesto (hilo, aguja,

pantalones de distintos tamaños); en otra hay que armar una torre tan grande como se pueda sin que se caigan los cubos (cubos de telgopor o goma espuma); en otra, entre todos hay que comerse una naranja (naranja). La familia decide quién hace, pero cada cosa tiene que ser hecha por un integrante distinto, en todos estos juegos consideramos familia a todos los integrantes que intervienen en la vida del niño, sean o no parientes. Sólo cuatro integrantes con ganas de jugar, sin competir. Todos llegan.

El niño y su autonomía de juego

La autonomía en el niño pequeño posibilita el desarrollo de su personalidad.

Brindar oportunidades en un «clima pedagógico que permita el desarrollo de su autonomía implica que el niño ponga en juego sus posibilidades y limitaciones, para lo que es clave regular el grado intervención del adulto. El clima lo componen los gestos, la voz, el timbre, los sonidos, la imitación, “el jugar a ser yo mismo un niño” o viceversa.

Los límites se dibujan todos los días, jugando entre la *dependencia* y la *independencia*; entre *obligar* y *dar libertad*; entre el *continuar* y *suspender* y *retomar* igual o diferente, *exacerbar cuidados* o *sostener la experiencia* desde cada uno: donde la principalidad del adulto está en poner en juego los valores al momento de decidirlos.

La situación y el contexto contribuyen o no a la construcción de la autonomía. Según Lev Vigotzky: «La creación de una situación imaginaria no es un hecho casual o fortuito en la vida de un niño pequeño, es más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales que lo rodean (...) Una paradoja en el juego pasa porque él opera con un significado alienado en una situación real (...). otra es que en el juego adopta la línea de menor resistencia, hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia, sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea,

pues la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego.»⁵

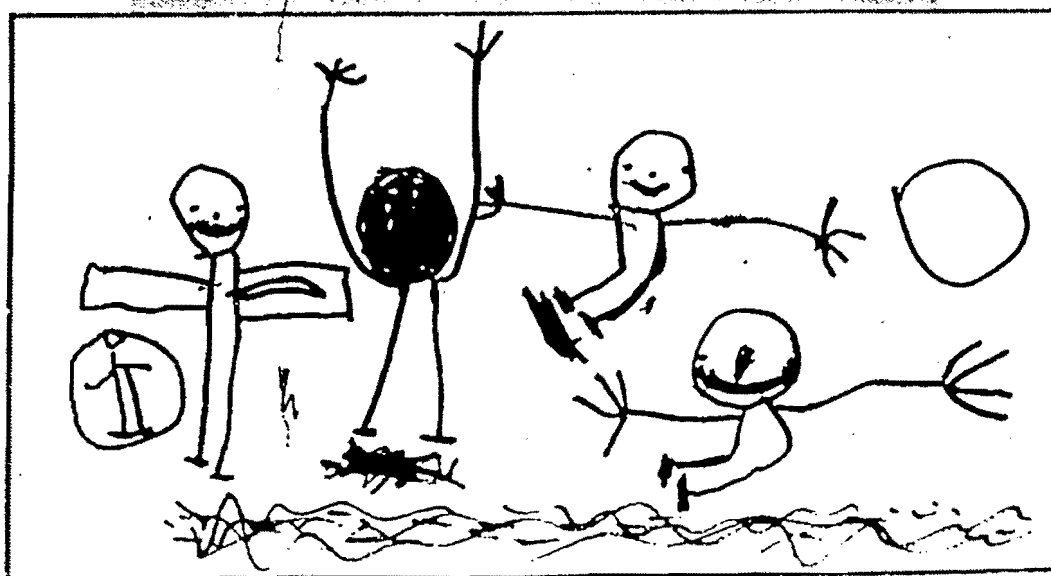
¿Con qué jugamos?

Objetos lúdicos - recreativos

El o los objetos son instrumentos generadores o movilizados en los procesos de crecimiento. El objeto en sí en estas edades sólo es un mediador entre el mundo de los humanos; al ser ofrecido, o puesto, o estar allí, permite ser descubierto, permite ese darse cuenta.

¿De qué objeto hablamos? De una amplia gama: desde los *juguets tradicionales* (una muñeca, un trompo...) a los *tecnológicos e informáticos* (el robot, la computadora), o los *provenientes del descarte* (una madera, un cartón, cajitas, botellas, telgopor, sombreros, telas, papeles de diario y revistas, hilos, sogas, ladrillos, bloques); *aparatos fijos* (hamacas, toboganes, subibaja, trepadores, combinados, arenero, peloteros,

Alejandro, 5 años, Jardín Ricardo Levene, Piedra Pintada, provincia de Córdoba



u otros): *aparatos móviles* (triciclos, andadores, casitas armadas y cambiabiles, bicicletas, caballo, suiky); *los naturales y los ambientales* (árboles, plazas con sus componentes, bosques, senderos). En esta última consideración nos aproximamos al límite entre el objeto y el espacio como posibilitadores lúdicos y su instancia a ser recreados.

A la pregunta: *¿todo puede ser objeto lúdico?*, no es posible responder absolutamente. Todo no, pero «casi todo», en la medida que permita el jugar no problemático e inseguro, no provoque el deterioro intencional e innecesario y genere que el niño y/o el grupo organizado lo apropie; le encuentre sentido. Esto supone ofrecer una gama de elementos de tipo «*descarte o deshecho*» para elegir entre ellos e incorporarlos a la situación de juego.

Por ejemplo:

Damos nuestra experiencia con un grupo de 3-4 años, al que ofrecimos cajas de diversos tamaños, cartones y ladrillos huecos livianos, como

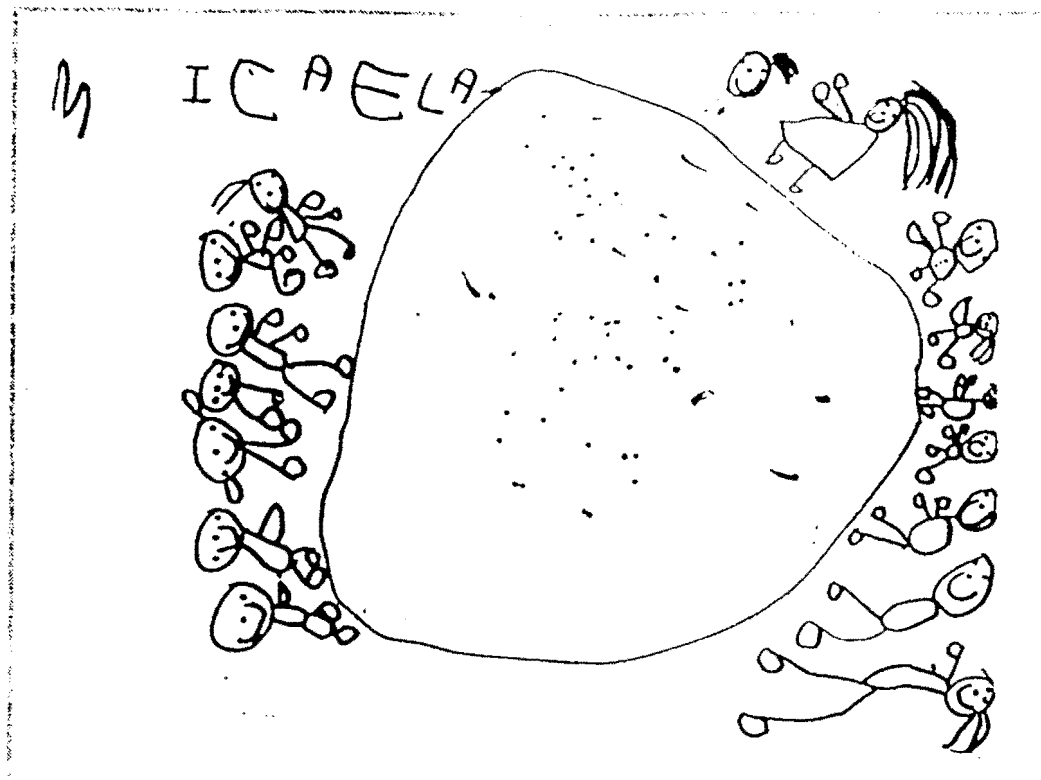


apoyo. ¿Qué podemos armar? aludiendo al imaginario de los niños. Así surgió el rincón en el patio de tierra de la villa; la casita, el refugio, allí se construyó algo más que ese refugio visible, se crearon instancias de vida, de roles, de apropiaciones, de comunicación, de establecer reglas, argumentaciones cambiantes, de retroalimentar nuevos imaginarios y sin duda aprendizajes.

Construye mundos de significados y él será el móvil protagónico, con tanta fuerza como la que le dará a los objetos mediadores. Su armado en la situación de juego, a su vez, configura un nuevo «objeto», ya no sólo juegan con algunos de ellos, ahora juegan con el espacio que dieron a luz. Además, estos objetos desempeñan un rol nuevo, en especial porque son de fácil acceso, bajo costo o sin costo, lo que posibilita jugar sin necesidad de entrar en el mundo del objeto elaborado, a veces muy sofisticado. Esto lo aprendimos observando cómo niños de sectores marginales despliegan su capacidad de juego más allá de las adversidades; también integra una postura pedagógica en el nivel inicial que ha recuperado la perspectiva de reciclar los materiales y espacios cotidianos y en algunos casos comporta una postura ideológica en las familias, independiente de su estrato socioeconómico.

En estas edades, el objeto es un promotor de imaginación, inventiva, creatividad, adaptación de la realidad, a la organización espacial y temporal.

*«Todo objeto es válido,
para jugar de otra forma»*



Micaela, 5 años, Jardín Manuela Terzaga, La Población, provincia de Córdoba

El objeto permite al sujeto establecer vínculos de apropiación e identidad con él mismo y con la situación generada: sigue con la mirada el desplazarse de una pelota o de una rueda; procura tocar o acercarse o detener algo en movimiento; saca y pone el chupete experimentando sensaciones; vivencia una textura y reacciona ante ella continuando o rechazando; toma y lo aprieta o no lo deja o no lo devuelve o entrega o lo guarda; busca por la sonoridad o formato o color establecido en su memoria; duerme con uno determinado porque le significa algo y lo identifica. Jamás podríamos describir todas las posibles iniciativas que un niño puede tener frente a un objeto, tampoco es intención de este trabajo, porque lo que nos interesa recuperar son las iniciativas que nosotros podemos ver en el niño e intercambiar atinadamente con él, con el grupo, con padres y docentes.

Jugar es el otro modo de aprender

Alguien dijo, irónicamente: "Abandoné mi verdadera educación a los 6 años para ir a la escuela". Instalando sin lugar a dudas su mirada en lo que se aprende antes de ir a la escuela y que hay que abandonar en su umbral.

Sin pretender pelearnos aquí con la lógica escolar; dejamos esto para los especialistas; pensamos que en la escuela hay un aprender lógico, más pautado desde afuera, que remite a la construcción ordenada de la realidad, en un proceso que ya está descubierto y prepara cierto orden para su adquisición, que además acorta tiempos, piensa en la obtención de resultados, y fija una expectativa de logro para garantizar un nivel educativo. El apren-

der del juego es otro modo de aprender que se relaciona más con lo íntimo del sujeto, con lo "emocional", con sus primeras necesidades, con su acción sentida, pensada, vivida desde sí. "Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional."⁶

Creemos que cada vez más la escuela trata de integrar el aprender desde el "sujeto todo", en el conocimiento escolar, pero aún falta que descubra que el jugar es una acción comprometida.

En relación con el *aprender*, recuperamos algunos conceptos de Juan Pozo: *«aprender implica cambiar y la mayor parte de los cambios en nuestra memoria precisan una cierta cantidad de práctica. Aprender, sobre*

*todo de modo explícito o deliberado, supone un esfuerzo que requiere una buena dosis de motivación. (...) tienen móviles suficientes para acometer el aprendizaje. Como en las novelas negras, el móvil puede ser el hilo que nos lleve al aprendiz.»*⁷

Esto acompaña nuestra idea de que es el sujeto quien da sentido al jugar y a través de ese jugar incorpora constantemente aprendizajes flexibles, no cuantificables y de los cuales puede dar cuenta.

"Dejar al niño vivir su infancia..., que se le permita hacer aquello que tiene que hacer en el momento en que está maduro."

Agnés Szanto⁸



"Aprendo a estar con otros, a tocar a otros, a imaginar, a ejercer roles, a divertirme y disfrutar un lugar"

Sugerencias para jugar con el juego

Actividades con y para el niño.

El papel de la intervención

1 De la imaginación a la apropiación

El muñeco que se convierte en títere, hijo, mamá, enfermo, médico, gato o se integra con otros muñecos, armando situaciones, tomando el té, jugando en la casita, llevándolo de paseo, viajando, visitando a su tío. También puede ser muñeco una cajita o un pedacito de madera..., porque no tiene uno real. No podemos imponer un imaginario en la cabecita del niño, pero podemos motivarlo poniéndolo en contacto con estos elementos, dando espacio a su inventiva y experiencia, introduciéndonos sutilmente con su aprobación en ese mundo propio, «jugando con él, jugando en su espacio, apropiándonos como adulto de la escena, no para coartar, sí para que él niño nos sienta como parte de su escena y con la libertad de acercarnos o alejarnos cuando lo desee» (Michel Ende, "El juego vivido", Alemania, 1972).

2 Del espacio al acrecentar ideas y tareas

◆ La plaza (o cualquier espacio verde cercano o el mismo jardín de infantes): es un espacio motivador y generador en el niño o en su integración grupal de intereses e ideas; podemos utilizarlo para incentivar sus juegos. La gama de recursos que en ella están instalados: aparatos, areneros, árboles, césped, asientos, etcétera,

Sugerimos: recorridos o circuitos en caminata, a «caballito» (el palo de escoba disfrazado), con triciclos y mini-bicicletas, carros u otros similares, uso de telas simulando medios de transporte e incluyendo en el recorrido «estaciones» donde podrán subir, bajar, trepar, pasar por debajo, adentro, arriba, expresarse con el dibujo o la música, descansar, compartir una comidita, jugar con agua, manipular objetos, rodar en el césped o jugar con la arena, hacer barro y modelarlo, jugar con el árbol, cuidarlo, regarlo, sacarle

las hojitas viejas, remover su tierra, ofrecerle regalitos, esconderse, manchar, ser casitas, dibujarlo, darle colores, cantarle, darse la «mano con él». Esto de recorrer algo, de intercalar estaciones o paradas, posibilita incorporar diferentes contenidos que nos interese activar o recrear en ellos, como una canasta contenedora adaptada a cada necesidad.

◆ El museo es un espacio al que debemos vincularlo desde muy pequeño, para estimular el mirar, preguntar, descubrir formas y colores, conocer gente, comparar cosas, dibujar y charlar con el artista; *jugar en y con el museo* y transportar las experiencias al jardín y al hogar. Generar museos activos dentro del jardín, traer objetos, dibujos, imágenes de diarios y revistas, etcétera. Por ejemplo: en Mortain (Francia) existe una construcción mezcla de madera, metal, cartón, ladrillos y otros materiales, muy informal, trabajada mancomunadamente entre adultos, adolescentes y niños de entre 3 a 6 años, como destinatarios finales y abierta a todos sin discriminación. En su interior se aprecia un mundo de cosas traídas, colocadas, decoradas, tituladas (con un nombre inventado por quien haya traído el objeto) por los niños. Una propuesta desde el adulto y totalmente asimilada por los pequeños, que se mantiene en años y de la cual muchos ex-niños son «padrinos» actuales. Un museo resultante de la participación creativa y continua.

3 Oportunidades expresivas

Trabajar los instrumentos musicales formales e informales (existentes o creados por los pequeños, utilizando todo tipo de objetos). Desde chiquitos, posibilitar el vínculo. Recordamos una experiencia grupal con chicos de 3 años, quienes armaron con todo lo que tenían de descarte un «gran aparato» que «producía distintos sonidos, donde ellos se podían

meter y accionarlo, ocupar funciones para su atención, enseñar a otros. (...) Le pusieron el Bichocantor y lo más interesante, con ayuda de papás y las señoritas lo podían trasladar, hasta llevarlo en la camioneta de un papá a otros lados”.

4 Oportunidades para elaborar en conjunto

Rescatamos algunas de las experiencias con niños desde los 3 años, como las de Robin Moore (conferencia Univ. Católica de Córdoba, 1992), al darles lugar como habitantes de una comunidad, para ser los pensantes en qué, cómo, dónde, con qué organizar espacios y elementos en los terrenos vírgenes situados en el entorno de sus viviendas.

Posteriormente, también se los invitó a colaborar en las tareas de realización. Ni las edades, ni su capacidad para expresarse con el dibujo y la palabra, fueron obstáculos para que sus ideas florecieran y los profesionales diseñaran espacios verdes, construcciones de juegos u otras instalaciones para el tiempo libre.

5 El agua, un medio distinto para explorar

El agua, como medio especial, es un objeto de relación, apropiación y juego para que el niño articule en pasos progresivos el aprendizaje agradable y consciente, donde el jugar sea un sustento que no se pierda. El medio, «conquistado por el niño» y no impuesto por nadie, preconiza un niño -futuro adulto- que va uniendo dominio del medio con la satisfacción de sus logros, vivenciándolo como un espacio más de su jugar y compartir. Qué bueno esto que dijo una campeona olímpica: «*jugando afuera y adentro de la pileta, desde los 2 años, construí mi mundo acuático*».

6 La palabra generadora para la construcción de todos

Experiencia basada en el cuento «La planta de Bartolo», de Laura Devetach.⁹ Aunque aparentemente el texto se prestaba para chicos más grandecitos, intentamos probar qué respuestas se daban en niños de 4 y 5 años.

El cuento refiere que Bartolo sembró un cuaderno. Con el tiempo brotó

una plantita con hojas de todos colores, que luego dio muchos cuadernos. Esto trajo alivio a la gente humilde, porque sus niños tendrían en qué escribir, pero enojó al Vendedor de Cuadernos, quien le propuso a Bartolo que le vendiera la plantita a cambio de un tren de chocolates y un millón de pelotitas de color. No, dijo Bartolo. Entonces le ofreció una bicicleta de oro y 200 arbolitos navideños. Nuevamente, Bartolo le dijo que no; y le pidió un circo con payasos, una plaza llena de juegos y una ciudad llena de caramelos. Pero más tarde Bartolo cambió de idea, diciendo: “No la vendo, porque los cuadernos no son para vender sino para que los chicos trabajen tranquilos”. Entonces, el Vendedor, ante la respuesta negativa, le ofreció que fuera el Gran vendedor de lápices... Pero Bartolo volvió a rechazarlo; y el vendedor lo amenazó con quitarle la planta por medio de los soldaditos azules. Pero cuando estaban por actuar los soldaditos, llegaron los chicos, rodeando al Vendedor con risas y cantos, mientras los animalitos que acompañaban a los chicos le sacaban los pantalones... Buen negocio en otra parte -le gritó Bartolo, mientras el Vendedor, en calzoncillos colorados, «se iba a la carrera hacia el lugar solitario donde los vientos van a dormir cuando no trabajan».

Hasta aquí el cuento que, adaptado a la edad, dio motivos a varias actividades enlazadas: visitar un vivero, aprender cómo, con qué y dónde se puede plantar, cómo va creciendo una planta, reconocer plantas en el jardín, en el parque, al lado del río. Plantar e inventar árboles con elementos, juegos con papeles y cuadernos, decorar con éstos el lugar y un árbol. Invitar a los padres y familiares que traigan cuadernos y lápices; visitar a chicos de una villa cercana para jugar con ellos y obsequiarles lo conseguido. Crear historias e historietas sobre el paseo para que los papás conozcan la experiencia vista desde los niños. También enviarlas luego a los chicos que conocieron. Lo interesante es que esta actividad, usada como centro de interés, fue trabajada en una colonia de vacaciones durante varios días.



Karina, Jardín Manuela Tarzaga, La Población,
provincia de Córdoba

El jugar en la formación docente: ¿cómo formarse para actuar con las primeras edades?

“Mi maestra no sabe jugar”, frase dicha por un nene de tres años, y recogida por Patricia Stokoe.

Al tratar la problemática del juego no podemos soslayar su incorporación en distintas áreas, donde aquél es un eje de estudio, análisis reflexión y práctica, junto a otras adquisiciones.

Cabe recuperar y plantearse nuevas alternativas para aquéllos que se capacitan sistemáticamente en la especialización del trabajo con niños pequeños y quienes son responsables en las instituciones que los forman.

◆ *Diferenciar, dentro de la formación, dos áreas, una para la atención de niños cero a dos años y otra para los de tres a cinco, ya que la actual formación está cen-*

trada sólo en el jardín de infantes, sin considerar dar respuesta a los requerimientos de los 0 a los 2 años. En este momento, el jardín maternal, que crece cotidianamente por las necesidades sociales; se encuentra ante falencias e improvisaciones; por un lado, por estar cubierto por personas que pueden reunir condiciones intuitivas y emotivas, e incluso ser maestras jardineras, pero que no cubren el espectro de una capacitación que contemple todas las necesidades de un bebé. Esta etapa es la del desarrollo más rico en las manifestaciones del jugar y de la estructuración del juego como parte del proceso de construcción. Por otro lado, las instituciones del jardín maternal presentan debilidades en cuanto a su orientación educativa, la calidad de su personal, la adecuación de sus instalaciones y recursos didácticos, y sus garantías en seguridad; pensando,

sobre todo, que hay chicos que permanecen en ellas hasta doce horas.

- ◆ *Favorecer alternancias de juego.* Para atender a la demanda de la realidad, es necesario consolidar un profundo y serio conocimiento del juego ante las variables diarias, donde el juego ocupe un espacio privilegiado.

"Guiarse por el eje vincular entre juego - niño - adulto - grupo - medio se torna, en los primeros años de vida, como condicionante para comprender que el juego forma parte vital de todas las adquisiciones y nada, ni nadie, quedan aislados o desvinculados de una integridad en la que son significantes padres, hermanos, tíos, abuelos, docentes, médicos, niñeras, amigos, ambientes, juguetes, cuna, camita..."¹⁰

- ◆ *Proporcionar distintas miradas,* dando distintas interpretaciones pedagógicas y didácticas que le permitan establecer soportes teóricos a su práctica, sin menoscabar ninguna, alentando a construir sus propias interpretaciones porque la realidad es diversa y requiere de una visión muy amplia para adecuarse y entenderla generando los cambios posibles. Ya que *el niño, sus juegos, su ambiente cultural, su momento histórico son diferentes.*
- ◆ *Brindar la posibilidad de la innovación.* Esto implica considerarla en el mismo proceso de formación, sobre la base de que el alumno-docente tiene conocimientos previos y muchas ideas para com-

partir y producir en la construcción de su propuesta para los chicos. Se trata de que pueda pasar del mero espacio de la recepción a la transformación, no priorizando la reproducción.

- ◆ *Trabajar con la pregunta abierta.* Supone una constante formulación de su hacer que se ejercite durante la formación y tenga la fuerza de trascenderla e instalarse en la práctica laboral concreta.

Se nos ocurre: ¿qué nos proponemos en cada escalón? ¿Cuál es el grado de relación entre niño y adulto? ¿Cuál es la intensidad de esa relación? Preguntarnos por su interferencia, su facilitación, su motivación. ¿Qué papel ocupa el juguete y otros recursos en el incentivo del juego? ¿Cómo canaliza a través del juego sus manifestaciones, emociones o reacciones? ¿Qué puede ser conveniente en su edad? ¿Para qué lo preparamos? ¿Qué nos toca en el jardín maternal?

- ◆ *Enseñar a valorar la autonomía* desde la propia vivencia, para comprender el sentido que tiene en los procesos creativos de un niño.
- ◆ *Considerar jugar y juego como dos facetas diferentes de una misma cara.* El juego es la resultante de jugar, donde intervienen los móviles internalizados del pequeño y los factores externos:
- ◆ *Apostar a una formación interdisciplinaria.* Supone que desde la formación posibilitemos el intercambio con distintos profesionales, con los niños, y con los padres.

NOTAS

1. Tonucci, Francesco, *La ciudad de los niños*, ver bibliografía.
2. Tonucci, Francesco, ob. citada.
3. Martínez, Virginia del Valle, Sardou, María Clotilde, "La Educación en los primeros años de vida". Ponencia presentada en el XV Congreso Panamericano de Educación Física, Lima, julio de 1995.
4. Rodari, Gianni, "Un señor maduro con una oreja verde".
5. Lev Vigostky, "El papel del juego en el desarrollo del niño", en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, cap. VII, Buenos Aires, Grijalbo, 1988.
6. Maturana, Humberto, "Una mirada a la educación actual desde la perspectiva de la biología del conocimiento", en *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Santiago de Chile, Dolmen, 1995.
7. Juan Pozo, *Aprendices y maestros*, España, Alianza, 1996.
8. Agnes Szanto, "Una mirada diferente sobre el jardín de infantes", *Revista Novedades Educativas*, N° 95, Buenos Aires, 1998.
9. Devetach, Laura, *La Torre de Cubos*, Buenos Aires, Huemul, 1973.
10. Ziperovich, Pablo C., "Guía Cátedra Recreación-IPEF", Córdoba, 1988.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (colectivo de autores), *Cuadernos de Educación 113 - 114: "A la escuela con el cuerpo"*, Caracas. Cooperativa Laboratorio Educativo, 1984.
- Brown, Guillermo, *Qué tal si jugamos*, Buenos Aires, Humanitas, 1992.
- Colectivo de autores, *1° y 2° Bienal Internacional del juego*, Montevideo, Grupo La Mancha, 1994 y 1996.
- Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli y Batista, *El juego en el proceso de aprendizaje*, Buenos Aires, Humanitas, 1992.
- Freire, Paulo, "La educación como una dimensión de la acción cultural". Conferencia dictada por Freire en el Seminario Investigación - Acción participativa en la Maestría de investigación Educativa. Universidad Academia de Humanismo. Santiago de Chile, enero de 1988.
- Itkin Olarieta, C., *El espacio del juego y el jardín de infantes*, Buenos Aires, Humanitas, 1990.
- Leif, Joseph, *Tiempo Libre y tiempo para uno mismo*, Madrid, Narcea, 1992.
- Maturana, Humberto, *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Santiago de Chile, Dolmen, 1995.
- Moyle, J. R., *El juego en la Educación Infantil*, Madrid, Morata, 1990.
- Nieto, Ana María y Sardou, María Clotilde, "Hurgar, jugar y conocer la naturaleza... desde muy pequeños", en *Revista Ser y Expresar*, año 3, N° 25 y 26.
- Pain, Abraham, *¿Recrear o educar?*, Buenos Aires, Coquena, 1994.

- Pavía, Víctor, "Sobre el juego y el jugar, elementos para la comprensión del contenido lúdico", en *Actas del 2° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1995.
- Pogmire-Stoy, *El juego espontáneo, vehículo de aprendizaje y comunicación*, Madrid, Narcea.
- Pozo, Juan Ignacio Muncio, *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza, 1996.
- Puig Rovira, María Josep y Trilla, Jaume, *La pedagogía del ocio*, Barcelona, Leartes, 1996.
- Robin Moore, «El juego, necesidad, arte y derecho», Buenos Aires, IPA-Bonum, 1996.
- Sardou, María Clotilde (Gogó), "Recreando Maestros", en *Cuadernos de divulgación Recreación N° 9*, Córdoba, 1997.
- Tonucci, Francesco, *La ciudad de los niños (Un modo de pensar la ciudad)*, Buenos Aires, Losada-UNICEF, 1996.
- Ziperovich, Pablo Carlos, "Recreación", en *Cuadernos de divulgación Recreación N° 10*, Córdoba, 1998.

María Clotilde Sardou es maestra de Nivel Inicial; prof. en Educación Física; prof. en Ciencias de la Educación (UNC). Autora de la Propuesta Curricular de Educación Física para Nivel Inicial 1987 y 1992 del MEyC de la prov. de Córdoba. Pablo Carlos Ziperovich, es profesor de Educación Física, arquitecto. Especializado en Recreación. Director de Recreando. Director de los cuadernos de divulgación "Recreación" (publicación semestral). Integrante fundador del Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación.

Joanna, 5 años, Jardín de Infantes Emilio Olmos, San José, provincia de Córdoba. La acción, el jugar, el espacio y sus múltiples miradas. (En la hoja, Joanna dibujó de un lado los chicos y del otro lado, exactamente coincidiendo con sus figuras, su parte de atrás.)



El juego

Cañeque, Hilda *et al.* (1999), "El juego es vida", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, núm. 8, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 30-45.



**Debates y aportes
desde la didáctica**

0 a 5

**LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS**

Ediciones Novedades Educativas

El juego es vida

*HILDA CAÑEQUE,
CECILIA CASTRO
HAYDÉE GRECO*

Breve historia

La situación actual, en cuanto al tratamiento del juego, dista mucho de ser homogénea. Existen las teorías clásicas (Spencer - Hall y Gross), que arriban a la revalorización del juego como variable importante de la personalidad.

Teorías más modernas, como las de Buhler (1928), Piaget (1971), Erikson (1950), Chateau (1946), se centran en los aspectos psicológicos y en la importancia que reviste el juego para el desarrollo infantil. Casi se podría afirmar que estos autores visualizaron el tema desde la óptica de los procesos de conducta que ya venían estudiando o revisando. Pareciera que armando sus teorías se encontraron con el juego y arriesgaron hipótesis sobre el mismo, desde sus propias perspectivas. El juego no fue para ellos tema central de estudio.

La primera obra que lo trata específicamente, en forma sistemática, es el *Homo Ludens* de Johan Huizinga, aparecida en Leyden (Holanda) allá por 1938. Obra ésta que, entre sus enormes méritos, tiene el de haber sido leída con

gozo y aprobación, en sus borradores originales, por aquel magnífico pensador español que fue Ortega y Gasset, según lo cita en sus *Obras Completas*, tomo VII, Madrid, *Revista de Occidente*, 1958.

En ella, Huizinga logra sistematizar conceptos paradigmáticos para los posteriores estudiosos del tema. Cabe señalar, entre otros, su definición del juego y el planteo de sus características esenciales, la trascendencia cultural de esta actividad en el desarrollo de los pueblos y algunas consideraciones importantes sobre las relaciones entre el mito y el juego. Todo este accionar conceptual es reforzado, confirmado y explicitado por una frondosa información histórica y antropológica.

Otra obra que es necesario incluir como pionera en el tratamiento sistemático del juego es la *Teoría de los juegos* de Roger Caillois, aparecida en Francia en 1958, exactamente a veinte años de *Homo Ludens* y considerada como un desprendimiento de aquélla.

Los planteos teóricos de Caillois nacen, efectivamente, de una profunda lectura del *Homo Ludens*, que es en

esta oportunidad admirado, criticado y hasta superado en algunos aspectos. Desde el comienzo hay una adhesión total a la definición del juego adoptada por Huizinga. A partir de allí crea una clasificación de juego, basada en el tipo de canalización que elige el impulso lúdico y presenta un armado conceptual inteligente y logrado, acerca de las perturbaciones de juego más importantes de nuestro tiempo.

Ambos trabajos, los de Huizinga y Caillois, son obras de verdaderos adelantados. Algunos de los esquemas conceptuales presentados son

discutibles, otros dejan planeados ciertos interrogantes, pero hasta la fecha sus marcos teóricos siguen siendo el sostén que toman y retoman los principales estudiosos del tema.

Definiendo el juego

Para conceptualizar lo que el juego es, consideramos de importancia transcribir el pensamiento expresado por brillantes teóricos en diferentes épocas. De ellas, el lector podrá extraer ideas importantes, que le harán formar su propia opinión sobre el tema que estamos tratando.

Johan Huizinga (Holanda)

"El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida, pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real."

Roger Caillois (Francia)

"La función propia del juego es el juego mismo. Ocurre que las aptitudes que ejercita son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto. El juego, aun bajo su forma de juego de dinero, resulta rigurosamente improductivo (...) Es una de sus características, el no crear ninguna riqueza, ninguna obra. Por esto se diferencia del trabajo o del arte. Al final de la partida todo puede y debe quedar igual que como estaba, sin que haya surgido nada nuevo."

Florencio Escardó (Argentina)

"El juego comienza por ser, en el bebé, una actividad vital muy poderosa que encauza el entrenamiento motor, postural, sensorial y la comunicación con el mundo externo. Poco a poco va adquiriendo poderosas cualidades psíquicas y central la época del pensamiento mágico y de la simbolización, para illogar por fin a ser la escuela de la actividad organizada y la aceptación de reglas, compromisos y sanciones."

Acerca de lo que el juego es y no es

1. El juego nace del deseo del jugador, por lo tanto no puede ser ordenado por otros. Pierde libertad si es sometido a dirección. El propio deseo es su conductor.
2. El desafío propio del juego surge desde la posición *subjetiva* del jugador, es decir, de su relación *afectiva o ilusoria* con el objeto externo. El interés por la apuesta está más en lo que se cree que el objeto es, que en lo que éste realmente es. No hay juego sin compromiso afectivo, sin desarrollo del "como si" fuera tal o cual objeto o acción.
3. El juego existe en el *acto*, es decir, en aquello que es en un determinado momento. Es lo que es, aquí, ahora, y con el jugador haciendo, pensando, sintiendo.
4. El juego es *selectivo*, no se juega con cualquier persona o cosa. No es por la decisión de jugar, es por la *elección* de jugar. Elegir implica siempre un desafío entre lo que se gana, lo que se pierde, y lo que se deja.
5. El desafío del juego *no es voluntario*, a pesar de que todo juego se inscribe en la realidad exterior. Pasa por el desear ser o tener determinada sensación.
6. El objeto real es un *objeto pretexto*, es un "cebo del motivo" y no la motivación misma. *Cualquier* excusa es buena para iniciar el juego y continuarlo.
7. El juego se agota si no hay *creatividad* sobre el desafío externo. Siempre hay que activarlo con algún dato de la vida real; esto le da fuerza genuina y lo enriquece.
8. El juego se muere si el desafío *externo* se realiza. Generalmente, aparece una tristeza importante cuando el juego se acaba. Es como si se hubiera "gastado la ilusión".
9. El *desafío inconsciente* conduce al desafío consciente de juego y esto revierte sobre el material inconsciente y así sucesivamente. Datos de la fantasía más oculta de cada jugador se conjugan con los problemas de ese día, o viceversa.
10. El jugador y obviamente sus deseos *rechazarán* todo dato de la realidad externa que no pertenezca al círculo de su propio juego. Los datos a computar y procesar deben relacionarse con las fantasías propias del jugador o su grupo.
11. El juego es una forma de intentar equilibrar el principio de placer y el principio de realidad. Hablamos de equilibrio justo entre los instintos de vida y de muerte. En ese equilibrio, precisamente, es donde se encuentra la regla del juego, fundamento basal de la actividad lúdica. Pero ella, a su vez, sólo existe en tanto es jugada. El juego es permanentemente muerte y resurrección, movimiento y quietud, amor y odio. Es "la mejor pista" donde niño y adulto actualizan y equilibran sus sensaciones opuestas.
12. La regla es la columna vertebral del juego. Ella lo induce, conduce y organiza. Sólo tiene vigencia en el acto de jugar, ni antes, ni después. Puede ser planteada por los jugadores "in situ", o acordada antes de comenzar la partida.

Lo que el juego necesita para un desarrollo eficaz

El juego se desenvuelve en una realidad aislada, separada cuidadosamente del resto del mundo y a la vez protegida por límites muy precisos en el espacio y en el tiempo. Nada de lo que ocurre fuera de esas fronteras es tomado en cuenta. El espacio es alejado de la realidad.

Conductas tales como retirarse del lugar, salir o entrar equivocadamente, alejarse por una dificultad o un accidente, son interpretadas invariablemente por los jugadores como descalificaciones o violaciones. Por ejemplo, si seguimos a un jugador de rayuela y observamos que se distrae por un instante, mirando cómo se mete un pájaro en su nido, constataremos, en ese preciso momento, que él se aisló y separó. Se escindió de esa realidad ideal o pura que compartía con sus compañeros, dentro de ese campo donde se jugaba a la rayuela. Al mismo tiempo, esos compañeros percibirán el alejamiento y actuarán consecuentemente frente a ese desvío producido en el campo, sancionándolo inevitablemente.

Es importante considerar que, frente a cualquier grado de formalidad u organización que el juego presente, se conviene entre los jugadores un espacio y un tiempo, estableciéndose a tal fin las fronteras del lugar, así como los límites de comienzo y finalización.



En los juegos más organizados, la partida empieza y termina directamente a una señal, la duración se fija con frecuencia de antemano y se delimita el lugar geográfico convenido.

En los juegos más libres, los tiempos, las reglas y el lugar se van fijando en el "aquí y el ahora"; por ejemplo, en el juego amoroso.

En cualquier situación, es penado o castigado el jugador que violenta los tiempos y los espacios acordados grupalmente.

Un maestro que quiera ser exitoso conduciendo, cuidando o sencillamente propiciando el juego en sus alumnos, debe saber que éste se canaliza en un tiempo y un espacio especialmente dedicado a tal fin.

Delimitar con anterioridad tiempo y espacio es condición "sine qua non" para arribar a un final feliz de juego.

¿Qué está sucediendo con el juego?

En los juegos de los niños, como en las diversiones de los adultos, la capacidad de jugar, de divertirse, en fin, de actuar gratuitamente sin buscar un objetivo y un resultado

inmediato, es un aspecto esencial del desarrollo humano.

En esos campos de conducta se expresa libremente la curiosidad y ésta lleva a explorar y a descubrir. Así se van construyendo matrices básicas de aprendizajes realmente efectivos, tanto para los grandes como para los niños.

En este momento, todos pecamos por un exceso de pragmatismo, de seriedad, de exigencias por el rendimiento de trabajo. Se impone a veces el retorno hacia una vida más auténtica, más libre, más digna de ser vivida. Allí reaparece el juego. Es la cuna donde cada persona aprende a ser más creativa, es decir, a saber transformarse y transformar el mundo que lo rodea, en síntesis a instalar las bases del autoaprendizaje.

Hoy, la industria, las finanzas, la investigación, están utilizando el juego para comprender situaciones complejas y tomar decisiones. Se lo vislumbra como un medio de comunicación de excelencia para los tiempos venideros.

Mientras tanto, ¿qué hace la escuela? Nadie duda de su influencia preponderante en todas las sociedades, como transmisora legítima de objetos culturales, valores, costumbres, creencias. Pero del juego, seriamente, todavía no se pudo ocupar. Es más, parece que le tuviera miedo.

El juego es fuente de vida en las culturas. Nuestra obligación es revivirlo a toda costa, conservarlo y enriquecerlo. Son muchos los educadores que, desde hace años, están en este camino en el mundo entero.

Los juegos tradicionales

El gran desafío docente es recuperarlos. No es tarea difícil. Recuperando los juegos, cuentos, cantos y deportes tradicionales, encontramos la guía simbólica y práctica de lo que debemos hacer y enseñar en la materia. Se han presentado útiles por miles de años. No hay duda de que la imaginación que preside los juegos infantiles es el mejor puente que el niño tiende con el mundo que lo rodea y con lo que lograron construir sus antepasados. No tenemos más que ayudarlos para que repitan gestos, palabras, movimientos ancestrales, residuales, de un saber que mostró su eficiencia por siglos. Para esto se necesita un espacio y un tiempo preparado de antemano y revivir nuestro propio "niño interno".

Mientras psicólogos, pedagogos, científicos y empresarios discuten en congresos internacionales acerca de los juguetes bélicos, la televisión, el exceso de tecnología y los videos, los niños de todo el mundo continúan jugando a repetir lo que hicieron a su edad sus padres y abuelos. Saltar la soga, las escondidas, la rayuela, la mancha, el juego de pelota, la casita, o comprar y vender surgen con la más rica energía, resucitando de los atropellos que el mismo hombre intentó ejecutar sobre ellos. Muestran su genuina y efectiva contextura simbólica, en medio de tan profunda crisis como estamos atravesando.

¿Qué es la rayuela? ¿Qué significa? En lo material, se trata de una base de líneas que forman figuras sobre el piso, que se juega mediante saltos; en lo simbólico, recuerda

o revive el tránsito iniciático de la tierra al cielo. Nada más, y nada menos, que los procesos de morir y resucitar en acción.

¿Qué es la ronda? Imita el movimiento de los astros dispensadores de vida. Reactiva el círculo, figura mítica que implica perfección, armonía, equilibrio. Ordena la calma.

¿Y el barrilete? Expresa imaginariamente el alma de su propietario, que se eleva mientras él permanece unido a la tierra, resolviendo los problemas que el desafío del juego le va presentando.

Así podríamos citar infinidad de juegos que, si la escuela les otorgara espacio y tiempo, renacerían prácticamente con poca ayuda del adulto y mínimo costo económico.

Cuentos, cantos, fábulas, juegos, nacen, como dijimos, de profundas huellas ancestrales. Son reediciones de esas bases simbólicas que mostraron eficiencia en cuanto a las formas de expresar nuestros miedos, tristezas y alegrías.

Si hubiera, frente al niño, adultos que se permitieran jugar con él, todo sería muy distinto de lo que está sucediendo hoy en el hogar (violencia, falta de atención, problemas de aprendizaje, miedos, desaliento). Ellos quieren conocer todo. Su avidez por descubrir es enorme, sólo hay que proporcionarles condiciones adecuadas. En las grandes ciudades, han salido los abuelos a cubrir esta necesidad infantil y es seguro que en poco tiempo recogeremos los beneficios de tan loable compromiso. Hay abuelos y niños en las plazas, en el

zoológico, en el teatro, por la calle, en las escuelas, en los negocios y en los propios hogares.

Recuperar las redes simbólicas de mitos, cuentos, juegos es nuestro primer desafío como educadores, frente a la crisis global del sistema.

Vladimir Propp, profesor de la Universidad de Leningrado, se dedicó a estudiar cuentos y juegos que había conocido de niño y empezó a descubrir que todos tenían algo en común. Se dio cuenta de que cientos de cuentos, muy diferentes entre sí, compartían algunos elementos comunes a todos.

Por ejemplo, era muy frecuente que algún personaje -que luego se convertiría en el héroe de la historia- partiera de su hogar para recorrer el mundo, para cumplir una misión o para buscar fortuna. También podía suceder que en su camino se encontrara con trampas tendidas por sus enemigos o directamente que tuviera que combatir contra ellos. A veces, el héroe recibía la ayuda de un auxiliar mágico: un anillo, una lámpara, que le permitía superar los obstáculos.

Muchas de las historias terminaban con el éxito de la misión: con la boda del héroe y con el castigo a los adversarios. A cada una de estas acciones, que se repiten en los distintos cuentos -partida, trampa, engaño, combate, donación, regreso, boda-, él las llamó funciones. Propp encontró que son treinta y una.

Sirven para orientar y encaminar el desarrollo de juegos, cuentos, cantos y relatos de todo tipo y en todo el mundo.

Reeditándolos, los maestros inexorablemente se encontrarán frente a resultados exitosos de juego infantil. Sus efectos actuarán en forma directa sobre los más ricos aprendizajes que la escuela pretenda impartir.

Las cartas de Propp

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Alejamiento 2. Prohibición 3. Infracción 4. Investigación 5. Delación 6. Trampa 7. Connivencia 8. Daño (o falta) 9. Mediación 10. Aceptación del héroe 11. Partida del héroe 12. El héroe es sometido a prueba por el donante del talismán mágico 13. Reacción del héroe 14. Regalo del talismán 15. Viaje del héroe 16. Lucha entre el héroe y su antagonista 17. El héroe es herido 18. Victoria sobre el antagonista 19. Enmienda del daño o falta iniciales 20. Regreso del héroe 21. Su persecución 22. El héroe se salva | <ol style="list-style-type: none"> 23. El héroe llega de incógnito a su casa 24. Fingimiento del falso héroe 25. El héroe es encargado de una difícil misión 26. Realización de la misión difícil 27. Reconocimiento del héroe 28. Desenmascaramiento del falso héroe o del antagonista 29. Transfiguración del héroe 30. Castigo del antagonista 31. La boda del héroe |
|--|--|



¿Cuál es el mejor juguete?

El mejor juguete es, sin duda, el que permite al niño realizar la mayor cantidad de operaciones. Es el que, a la vez, logra despertar en él, profundamente, sus afectos.

Éste será el que va a permanecer por más tiempo a su lado. Va a ser el estímulo que lo impulse a jugar durante varios momentos del día y del año.

El juguete es el soporte que contiene el alma del niño: sus alegrías, sus desalientos, miedos, broncas. Él lo levanta, lo arma, lo desarma, lo ubica, lo desubica, acomodándolo de infinitas maneras a sus propios deseos y necesidades.

Hablamos de muñecas, pelotas, soldados, aros, máscaras, barriletes, balones, osos, gnomos, baleros.

Excelentes juguetes son, también,

los que están compuestos por equipos de cuerpos geométricos en sus diversas variantes: cubos, esferas, cilindros, pirámides, conos de los más diferentes tamaños y colores. Permiten un ejercicio continuado de la posibilidad de construir y destruir, lo mismo que los equipos de figuras o el armado de "collages".

Un material de juego excepcional, pero bastante olvidado en la era de la electrónica y los robots, es el desecho o descarte de los elementos de uso cotidiano. Hablamos de: elásticos, telas, hilos, cartones, palos, lanas, envases vacíos, ropas y calzados viejos, cintas... Todos ellos facilitan sin límites la creación y diversión, transformándose de las más variadas maneras y logrando los más insólitos objetivos de juego.

La mayor desestructuración del material provoca en el niño el deseo de estructuración. Lo que significa la síntesis de los dos procesos: armar y desarmar, el logro de los más altos niveles creativos.

Hay otro grupo de juguetes que permite un ejercicio adecuado de la competencia, facilitando el placer de jugar unido al riesgo permanente de perder. Es bueno recordar aquí el laberinto de la milenaria oca (y todos los que aparecieron a partir de él), los dados, el scrabel, los tableros de damas y ajedrez, el cubo de Rubik, los naipes de todo tipo y muchos otros. Estos materiales, simbólicamente enseñan los difíciles procesos de ganar, perder y cortar.

También es importante recordar los elementos que en forma continua

aporta la naturaleza: tierra, agua, lluvia, viento, arena, piedras, árboles, hojas, semillas, troncos... La naturaleza es, sin dudas, el mejor maestro de juego y de vida.

Sería muy largo seguir enumerando elementos de juego, en cambio, consideramos oportuno hacer una nueva síntesis de lo que significa un buen juguete para su dueño. Es aquél que agudiza su inteligencia, activa sus intereses, le permite transformaciones, lo lleva a inventar y descubrir y, por sobre todo, le despierta las ganas de jugar. Es ese pequeño gran elemento que lo ayuda a integrar la alegría con la tristeza, como si fuera una conversación simultánea de lo que dicen el alma y el cuerpo en acción.

¿Para qué sirve el juego?

En términos muy amplios, sirve al sujeto para vivir, para conectarse con la vida y producir cambios.

Es un proceso de conducta en el que se interrelaciona lo que la persona extrae de la realidad, armando un delicado equilibrio con los datos de la fantasía.

Es a través del juego donde se plantea una manera peculiar de canalizar deseos y necesidades imaginariamente, es decir, transformando hechos, objetos y relaciones.

Por ejemplo, es común ver, en el jardín de infantes, cómo un grupo de niños desarrollan el juego del doctor. En su transcurso, reproducen entre ellos, muñecos, y objetos que los rodean, todo aquello que

en la realidad viven con sus relaciones. Así los vemos como se visten, desvisten, se revisan, arman y desarmen escenas y escenarios comunes a su hábitat.

Funciones esenciales del juego

A. Sirve para descubrir

El juego promueve, en la persona, una sensación continua de exploración y descubrimiento. La posibilidad de ir sacando la cubierta a lo encubierto, misterioso, raro. Los descubrimientos son efectuados tanto desde los estímulos externos del mundo que rodea al que juega, como también desde sus propias actitudes y tendencias. Un grupo de niños, a partir de una propuesta de su maestra, comienza a experimentar con trozos de papel celofán y cilindros de cartón. Jugando con esos elementos, desplazándose por el espacio y espiando, comienzan a descubrir cómo se transforman los colores y formas de los objetos que los rodean, logrando nuevas tonalidades y diseños. En un momento, las luces de la sala se apagan y, en la penumbra, los descubrimientos son cada vez mayores y excitantes. Así, algunos descubren que el espiar no está prohibido y que la oscuridad no sólo provoca temor.

El sacar la cubierta, el descubrir, es el aprendizaje más rico que se da en la persona; es como un tender continuo hacia la resolución de la situación problemática.

B. Sirve para relacionar a unos con otros

El juego es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas.

Diversos autores coinciden en que el individuo logra las relaciones más saludables en campos lúdicos, puesto que, en un clima de juego, el sujeto se maneja y opera con un alto grado de libertad y responsabilidad, más allá de prejuicios, estereotipos u otro tipo de ataduras sociales.

Por ejemplo, dos personas que se citan para compartir un partido de Burako se concentran en el desafío propuesto por el encuentro, sin detenerse a ver cómo es la vestimenta del contrincante. La energía está puesta en desarrollar estrategias de juego y la persona no se fija si quien tiene enfrente es gordo, tiene la nariz grande o el ruedo descosido. El juego anula el juicio crítico, por eso permite establecer relaciones desprovistas de prejuicios u otro tipo de ataduras sociales.

C. Sirve para equilibrar el cuerpo con el alma

Es una actividad que se presenta en forma natural, como un circuito autorregulable de tensiones y relajaciones. Permite recuperar el equilibrio perdido en la unidad cuerpo-alma. Es común que el pediatra pregunte con respecto al niño: ¿cómo está de ánimo? ¿Juega? o ¿desde cuándo no juega? Si a un chico se le ofrece jugar y prefiere quedarse en la cama, es porque verdaderamente está

enfermo. De lo contrario busca recuperar el equilibrio perdido en una situación de juego que él mismo se encarga de armar.

D. Sirve para transmitir valores, bienes y productos culturales

Por lo general, gran parte de lo que sucede en la realidad, primero fue gestado en el campo de la fantasía.

Por ejemplo, la neña que juega con su muñequita está aprendiendo a ser la mamá, como vio hacer a la suya; imita reglas, normas, pautas, gestos. Estas conductas vienen transmitidas por los padres y pasan a través de la actividad lúdica.

El juego de la Palmadita es un ejemplo genuino que perdura en el tiempo. Durante su desarrollo se plantea un pasaje de ida y vuelta, de la salida a la meta y viceversa, es un peculiar viaje con retorno.

E. Sirve para evadirse saludablemente de la realidad

El juego, de cualquier nivel que sea, es un mecanismo muy importante para alejarse de la realidad y después volver a ella fortificado.

Esta evasión posibilita el pensamiento inteligente, habilitando la capacidad de centrar y descentrar atributos de dos mundos diferentes, el de la realidad y el de la fantasía.

Si, por ejemplo, una persona estuviera preocupada por resolver una situación, a la que por más que piensa no le halla salida, sería saludable y eficaz que decidiera dejar de pensar en el tema por un

rato y dedicara unas horas a tocar ese instrumento que tanto placer le causa. Es probable que luego vuelva a pensar en aquello que lo preocupa, pero con la mente más despejada, con una apertura que le permitirá considerar mayor cantidad de aspectos y soluciones posibles al problema. El escritor Marcos Aguinis dice textualmente, en *Nuevos diálogos*, que "el juego es imprescindible para nuestro desarrollo... Cuando somos adultos, parte del juego se traslada al campo de la fantasía. Fantasear es jugar en secreto. El niño toma muy a pecho su juego y no lo oculta, lo mismo que el artista. Ambos saben que se trata de algo artificial, construido según leyes que mezclan intuición, lógica y trampa. Hay mucho placer en el juego como en la confección o el disfrute de un producto estético".



para expulsar, expresar, destrabar

El juego permite convertir lo fantástico dentro de un juego de roles. Estimula la resolución de conflictos y abre así canales de expresión de los conflictos internos para comprender aquello que se ha quedado frenado, estancado o paralizado. En una ocasión, un grupo de niños de primaria presentaba dificultades para resolver problemas, situación que constantemente interfería en el rendimiento escolar y en la convivencia en el aula. Se trabajó con ellos durante un tiempo, proponiéndoles un juego de roles. Por ejemplo, uno de ellos creó un personaje con características estructuradas, definió sus características físicas y de personalidad. La siguiente propuesta fue crear historias donde aparecieran los personajes. Así, se crearon situaciones y escenarios dramáticos. Aparecieron conflictos como la amistad, la rivalidad, el amor, la sinceridad, la competencia, los fuertes, las debilidades. Todos estos conflictos surgieron a partir de un juego imaginario, tuvieron sus consecuencias en los conflictos grupales dentro de la escuela. De este juego surgió una propuesta de roles para trabajar a través de situaciones de dificultades reales con claridad y disposición para resolverlas. Otro ejemplo es el caso de una nena de cuatro años que fue intervenida por su madre. La noche anterior al juego jugaba con un muñeco que estaba acostado en un círculo al cual armó con animales salvajes en

posición de ataque. Y después dijo: "Se lo quieren comer, lo van a lastimar". Esta nena, a través de su juego, manifestaba los temores y fantasías de ataque que le provocaba la operación. El juego le permitía convertir el miedo en un planteo fantástico y así expulsar el conflicto que la preocupaba.

G. Sirve para experimentar

El juego reduce la sensación de gravedad frente a errores y fracasos. Opera como un "banco de prueba", donde todo es posible. Explorar y descubrir nuevas alternativas son los mecanismos que se aprenden y se instalan en el área del conocimiento.

En el juego, el error y el acierto quedan neutralizados. Se puede volver a probar, y eso eleva enormemente el nivel intelectual de una persona.

En una plaza, se puede observar a un grupo de niños que intentan construir con sus cuerpos una torre humana. Fracasan infinitas veces, hasta que, de tanto caer y volver a empezar, descubren que el error estaba en la base de la torre, o sea en la cantidad de niños que sostenían a los que iban formando la cúspide. Así, divirtiéndose con el juego corporal y disfrutando del error que provocaba la caída, lograron superar el obstáculo y armar la torre humana.

H. Sirve para aprender el manejo de la libertad

El juego posibilita a la persona ser más libre, porque puede operar en

un campo donde se ofrecen infinitas variables de elección. Esto le permite estructurar y desestructurar frente a una dificultad, recuperar la libertad interna y la conciencia de sí mismo, que son fundantes en la persona.

Por ejemplo, le proponemos a un chico que dibuje una persona con la que luego vamos a inventar una historia. Él elige un gigante. Luego le pedimos que nos exprese qué es lo que puede significar un gigante. A partir de allí, le proponemos establecer todas las conexiones reales y fantaseadas que se tramaron frente a esta elección. El, por ejemplo, contestó: "Es un hombre malo, una figura que no muere, es un fuerte de verdad; es una persona poderosa frente a los niños". Luego, la composición gráfica surgió también de haberle dado la posibilidad de libre elección ante una infinita gama de personajes y escenas que él indudablemente poseía en su interior.

Frente a un niño que, en su relación con los otros, presenta dificultades para comunicarse, y temores a la agresión y a defenderse, el juego es el camino para practicar el problema; ya sea en el área verbal, gráfica o plástica, el juego le permitirá expresarse, simbolizar y transformar el conflicto para resolverlo.

En un campo ilusorio, la persona puede elegir ser y hacer todo



aquello que en la realidad no se anima, pedir, reclamar, defenderse, espiar, atacar, ser poderoso, invencible, admirado, etcétera.

El juego es un entrenamiento para el uso de la libertad. Si una persona sabe que puede hacer algo en el juego, queda grabado en su campo vivencial y eso no lo olvida jamás, se convierte en una conducta magistral.

Relaciones entre el niño, el educador y el juego

Cuando un bebé llega al mundo, necesita de manera imperiosa que sean satisfechos sus instintos más primarios: protección y alimento.

Los cuidados que los adultos le dispensan durante su desarrollo

hacen que se sienta recibido para adaptarse a un nuevo mundo.

Para esto, es necesario que quienes lo rodean pongan en práctica los atributos del amor, que es la capacidad de dar y recibir.

Si ese niño recibe afecto, ternura, confianza, y si además le brindan espacio y tiempo de juego, estará en condiciones de afrontar y superar las dificultades inherentes a su desarrollo.

A través de los sentidos (vista, olfato, gusto, tacto, oído) irá desarrollando funciones cada vez más complejas: sentir, percibir, intuir y pensar.

¿Cuál es el rol del educador en todo este proceso?

Ser facilitador, es decir, posibilitar experiencias que alienten los intentos de explorar y conocer.

Estas experiencias se van concretando a través del juego, actividad fundante de la personalidad.

A propósito del tema, *Gustav Bally* dice lo siguiente, en su libro *El juego como expresión de libertad*: «El cuidado y la protección que los padres dispensan durante tanto tiempo al niño que se encuentra en desarrollo, y la disposición tan polifacética con la que nace, hacen que el juego se convierta en el agente más importante de la vida del niño. Gracias a los actos constantemente nuevos y distintos realizados en forma juguetona con objetos y personas de su medio ambiente vital, se revela y se abre un mundo propio. Se revela y se abre el camino humano, el camino de los afectos.»

El origen del juego se encuentra en la conducta instintiva, pero se hace posible sólo cuando los instintos se relajan.

Este relajamiento se le garantiza al animal joven, por el cuidado de la cría, y al hombre, por la seguridad social. Es esta seguridad la que proporciona el margen en el que tiene su sede la libertad. Ser libre



significa «hacerse libre» dentro de la oposición dialéctica existencial entre límite y libertad”.

Mediante el accionar lúdico, se entrenan los mecanismos básicos de: armar/desarmar, improvisar e imaginar, que son las acciones correspondientes a cualquier acto creativo. Es el adulto el que debe acompañar, permitir y avalar dicho proceso.

Los juegos que aparecen en la primera infancia son como «semillas» que serán «germinadas» a lo largo de toda la vida de la persona:

- tocar y ser tocado
- mirar y ser mirado
- escuchar y producir sonidos y ritmos
- realizar movimientos
- explorar el propio cuerpo y el de otros
- manipular objetos y materiales diversos
- espejar e imitar
- realizar acciones para retener/ soltar, aparecer/desaparecer, encontrar/perder, juntar/separar

¿Cómo puede un adulto enriquecer el accionar de estos mecanismos básicos?

Entrenando en forma permanente sus propias capacidades para observar, escuchar, dar, recibir, comunicar, tocar, percibir y sentir en la doble relación consigo mismo y con los otros.

De esta manera, se convierte progresivamente en un sujeto creador y con capacidad para el amor, en el fascinante juego que es la vida.

Relatos de secuencias

Entrenamiento lúdico, realizado

con maestros de niños de 0 a 3 años

Estos relatos son presentados a modo de incentivo, para que otras propuestas y juegos puedan ser recreados en el hacer cotidiano de cada maestro.

Primer encuentro

Se propuso a cada docente que encontrara la manera de relajarse sobre el piso, realizando pequeños movimientos, hasta poder permanecer en quietud durante unos minutos. Se los fue llevando luego a concentrarse en la propia respiración y a provocar finalmente un estiramiento profundo de todo el cuerpo.

Así preparados, se les pidió que formaran parejas para practicar el toque de la ternura, que es un contacto específico y sutil de la primera piel del cuerpo de uno, con la primera piel del cuerpo del otro.

Tenían que prepararse primero para darlo y luego para recibirlo. Al terminar el ejercicio, dialogaron brevemente con su compañero, comentando qué les había producido la experiencia.

A continuación, se propuso que cada uno se escondiera debajo de una sábana, colocándose en la posición corporal lo más cómoda posible. El primer desafío de juego fue: «Inventen todas las formas que se les ocurran para esconderse y aparecer usando la tela, sin levantarse del piso. Cada uno solo y en el lugar en que está».



La siguiente consigna fue: «Sin dejar las telas, comiencen a comunicarse con otros, sin hablar y sin pararse».

A medida que se desarrollaba la propuesta, se iba ampliando más el margen de libertad para seguir jugando. La consigna siguiente fue: «Sigán intentando todos los juegos que tengan ganas, sin dejar la tela y sin hablar».

Estas actividades fueron realizadas en forma progresiva, para que las maestras experimentaran el enriquecimiento que daban las relaciones, el tiempo, los materiales y el espacio.

Las reglas puestas por el coordinador funcionaban a modo de desafío y al mismo tiempo eran «sostén»

para que cada uno desarrollara múltiples acciones lúdicas.

El juego generó un clima de placer, alegría y profundo contacto afectivo.

En un momento de calma, que se dio naturalmente, cerramos la experiencia con otra relajación, que consistió en improvisar suaves melodías con la propia voz.

Segundo encuentro

Esta vez comenzamos con la consigna: «¿Qué necesita el cuerpo de cada uno, en ese momento?»

El objetivo era que cada participante descubriera su propia necesidad de movi-

miento o de quietud. Una vez que estuvieron preparados, comenzamos con las propuestas de juego. La primera fue: «Colóquense frente a frente. Vamos a jugar al juego del espejo, que es tan antiguo como el hombre mismo. Tienen que decidir, sin hablar, quien será el que hace de espejo, y quien será el que se mira».

La dinámica de la actividad consistía en que una de las personas realizaba gestos, sonidos y movimientos y su compañero tenía que tratar de imitarla de la forma más parecida posible.

Luego tenían que intercambiar los roles, el que había sido espejo era ahora el que se miraba en él. También se cambiaron las parejas en varias oportunidades, para darle más amplitud al objetivo a desarrollar.

Los juegos iban creciendo en su riqueza. Los participantes adquirirían cada vez más habilidades para mimetizarse con los otros y también para hacer cambios rápidos, aprendiendo a observar y repetir...

En el siguiente paso, propusimos que se colocaran en ronda. El desafío fue, entonces, jugar a lo que dimos en llamar «los espejos charlatanes».

Consistía en inventar diálogos usando únicamente las sílabas *la-le-li-lo* y *lu* para comunicarse. Se requería de gran concentración para intervenir en el diálogo grupal inventado, en el que los climas eran muy variados: pasaban del enojo a la pelea, de la pelea a la risa, de la risa al secreto, y así recorrían todos los condimentos que puede ofrecer un diálogo.

Finalmente, se entregó un globo a cada uno, y la consigna fue: «Ahora van a continuar el juego como tengan ganas, pero manteniendo el globo entre las dos manos y comunicándose en el idioma que inventaron para el juego de los espejos». Eran las vivencias de los espejos entramados con la presencia de los globos. Al terminar, realizaron una relajación, que consistía en usar el globo «como si» fuera un almohadón, colocándolo en distintas partes del cuerpo: debajo del cuello, entre los omóplatos, debajo de la cintura y, finalmente, sosteniéndolo entre las piernas para hacer un movimiento de péndulo.

El objetivo de esta relajación era que cada uno cerrara la experiencia sintiendo que su cuerpo quedaba en óptimas condiciones y recreando las imágenes del juego.

El rol del comunicador como facilitador del proceso consistió en:

- a) acompañar los distintos momentos con diferentes músicas, tiempos y objetos pautados, adecuados a las propuestas;
- b) cuidar el cumplimiento de las reglas compartidas por todos;
- c) ordenar las secuencias de consignas, que se necesitaban para estimular el juego. Pero, fundamentalmente, su tarea fue seguir, cuidar, respetar y permitir, las iniciativas que surgían espontáneamente en el grupo.

Recordemos, para finalizar, estas palabras de Pablo Neruda, que sintetizan algunos de los conceptos expresados anteriormente:

*Quiero que el hombre
cuando nazca
respire las flores desnudas
la tierra fresca
el fuego puro.
No lo que todos respiraron.
Dejen tranquilos a los que nacen
dejen sitio para que vivan
no les tengan todo pensado
no les lean el mismo libro
déjenlos descubrir la aurora
y ponerle nombre
a sus besos.*

Hilda Cañeque es Lic. en Ciencias de la Educación, profesora en las Universidades Nacionales de Bahía Blanca y Buenos Aires, fundadora y directora del "Estudio de Juego y Creatividad", asesora de instituciones y empresas y autora de cinco libros y numerosos artículos sobre el tema.

Haydeé Greco es Profesora de Educación Preescolar, instructora en el "Estudio de Juego y Creatividad".

Marta Castro es Lic. en Psicología e Instructora en el "Estudio de Juego y Creatividad".

Bloque III

El juego y su vínculo con las tareas educativas

Juegos y prácticas para alcanzar un desarrollo físico óptimo

Brito Soto, Luis F. (1996), "Una hojeada a lo didáctico", en *Educación física y recreación. Juegos y prácticas para alcanzar un desarrollo físico óptimo*, 2ª ed., México, Edamex, pp. 15-28.



Para maestros de Educación Física
y padres de familia.

LUIS F. BRITO SOTO

265

Brito Soto, Luis F. (1996), "Una hojeada a lo didáctico", en *Educación Física y Recreación. Juegos y prácticas para alcanzar un desarrollo físico óptimo*, México, Edamex, pp. 15-28.

Una hojeada a lo Didáctico

Introducción

Una de las cualidades básicas del docente de educación física debería ser la de explicar, conocer y comprender su labor en vías de hacer una mejor intervención dentro del proceso educativo.

Explicar su trabajo implica responder a la pregunta: por qué ha sucedido determinada acción o actitud de sus alumnos. Explicar también incluye la clarificación de las causas, motivos, aspiraciones y expectativas tanto de alumnos como de docentes.

Conocer nuestro trabajo requiere de distinguir qué ha sucedido entre todas las acciones y secuencias de ellas que se dan dentro de una sesión.

Comprender nuestra acción tiene que ver con la identificación afectivo-mental que como docentes hacemos de nuestro trabajo, y que de acuerdo con nuestros valores le atribuimos un significado a acciones y momentos específicos dentro de las distintas sesiones de trabajo.

Si reconocemos que esta posición es fundamental, el docente de educación física debe rebasar el tradicional modelo de docencia que apela al seguimiento de órdenes, la emulación de movimientos rígidos y la práctica de una actividad física que supere las posibilidades reales de los alumnos.

Debemos reconocer que la educación no sólo tiene que ver con la vigorización corporal, sino que además, por medio de la expe-

o estructura de la conducta del educando con la experiencia, de tal forma que se delimite una actividad física que libere al alumno de tedios escolares, de tensiones, que sea 100% lúdica, debe de determinarse a formar un carácter y al reconocimiento de sí; debe de convertirse en un escenario de conquistas personales.

Este enfoque se concreta en la forma en que vinculemos la conducta del educando con la experiencia que estemos realizando, es decir, la forma de presentación del trabajo es finalmente la concreción del enfoque. Esta intencionalidad, la hemos de entender en dos dimensiones esenciales en la relación sujeto-objeto:

1. Con la autogestión como vínculo
2. Con el juego como vínculo de relación.

Antes de discutir y proponer algunas ideas generadoras para cada uno de estos niveles, estudiemos más de cerca los componentes de la conducta, para con ello posibilitarnos a una comprensión nítida de lo que provoca el impacto pedagógico de nuestras acciones en la conducta del educando.

LA CONDUCTA: VÍNCULO DE RELACIÓN

1. Motivación de la conducta

La conducta tiene un carácter molar, este contiene una motivación, una finalidad, un sentido y una estructura.

La motivación es el aumento del nivel de tensión del organismo ya sea por causas internas o externas. En dicho incremento difícilmente opera una sola causa. Por el contrario, se dan cita varias ya sean internas o externas, que provocan ese aumento en el nivel de tensión. Se debe dejar claro que no estoy hablando de la "motivación" que supone el llamar la atención del alumno para inducirlo a realizar determinada acción, o lo que comúnmente se entiende como introducción del método: trataré de definir las características esenciales de la conducta del alumno, de sus comportamientos generales, apreciación integral, objetiva y subjetiva; con ello, demostraré la posibilidad de establecer algunas bases teóricas para evaluar cómo incide en los alumnos nuestra labor docente.

Esto es importante, pues el docente más que preocuparse por fijar la atención de los muchachos, debería comprender que la ins-

trumentación y la operatividad didáctica implican el conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de contribuir al desarrollo y la modificación de pautas de conducta del alumno, (sobre este punto profundizaremos más adelante).

En la vida diaria, el organismo guarda un estado normal de tensión. En educación física esto lo entendemos como el tono muscular, es decir, el estado normal (Involuntario) que el cuerpo posee como característica de fuerza muscular. En este momento usted lector, "siente" cada una de las partes de su cuerpo y no necesita verlas para saber qué posición guardan sus piernas, sus brazos, sus dedos, o su cabeza. Esto que responde y se imbrica en las sensaciones propioceptivas,¹ nos habla del estado de tensión óptima en nuestro organismo.

Ahora bien, este grado de tensión no sólo se refiere a cuestiones fisiológicas, se complementa en el plano psicológico con las características de las pautas de conducta personales, éstas las entendemos como "el conjunto de manifestaciones que aparecen en forma unitaria, conservando cierta estereotipia en la contigüidad de los elementos que la integran". Estas pautas de conducta constituyen, en cierta medida, modos privilegiados de comportamiento que en total caracterizan a la personalidad. Por el término de "modos privilegiados de comportamiento" se comprende también la tendencia a estructurar las situaciones nuevas, de tal manera que el organismo puede operar de la forma más adecuada. Una de las posibilidades del organismo es la de asimilar las situaciones nuevas por medio de las ya conocidas, las ya resueltas".²

Decíamos que la motivación es el aumento de la tensión óptima, que proviene de distintas causas externas e internas. Éstas pueden ser: la exploración corporal, el deseo de sobresalir, romper con la rutina y el tedio, el sentimiento de autoestima del sujeto (alumno), la estimulación de la disposición psicológica, el reconocimiento de límites posibilidades y alcances que el sujeto hace de sí en la movi-

¹ Recordemos que existen 3 grandes senso-percepciones: *Exteroceptiva*, vista, oído, olfato, gusto y audición, *Interoceptiva*, la sensación de poseer un cuerpo interno, esta sensación la proporcionan por ejemplo los dolores de estómago, los movimientos del intestino, la respiración, el hambre, el sueño, la sed, etc. Y la *Propioceptiva* que es la información de los músculos estirados y que junto con la sensación plantar (pies) y la laberíntica (oído interno) nos remiten la posición que guarda cada una de las partes del cuerpo.

² Cfrs. Bleger, José, *Psicología de la Conducta*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

riencia lúdico-motora, contribuimos a la construcción de un pensamiento lógico y del proceso de aprender a aprender.

En esas dimensiones de explicar, conocer y comprender nuestra acción educativa, también se encuentran las distintas aspiraciones y diversas formas de conceptuar nuestra área de trabajo que van desde la manera de entender el educar, hasta la noción de las categorías didácticas.

A continuación se presenta una reflexión de carácter pedagógico con miras al establecimiento de una base teórica, que a cada uno de nosotros le permita explicar, conocer y comprender nuestra acción docente.

ENFOQUE: LA DISTINCIÓN CORPORAL COMO META DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Definí educación física como "el proceso formativo que utiliza al movimiento corporal del ser humano a fin de conseguir una distinción corporal. Esta distinción corporal implica el análisis introspectivo que una persona hace de sí, a través de un proceso mental por medio del cual reconoce y acepta sus alcances, límites, características, posibilidades y aptitudes a nivel mental y corporal, al representar el reconocimiento de su conducta y expresión corporal".¹

Este reconocimiento de la distinción corporal parte de dos factores fundamentales; primero, la distinción psicológica del sujeto y segundo, la influencia en esa disposición psíquica de las experiencias, motivaciones, vivencias, etcétera que proporciona el campo ambiental.

Se llama disposición psicológica a los motores internos del sujeto que lo motivan a manifestar cierta conducta e interesarse por determinada situación, fenómeno, hecho ó acción. En cierta forma, son los distintos fines por los cuales el sujeto emite una conducta.

Ahora bien, ese abanico de motores a partir de los cuales el educando realiza una acción y se reconoce a sí mismo por la actividad corporal, se ve influenciada por el ambiente; es decir, por los fenómenos externos al sujeto y que le proporcionan la motivación que estimula a la disposición psicológica. En ese ambiente está tanto el

¹ Cfrs. Brito Soto, Luis F. (1991). *Didáctica diferencial de la educación física*. Editorial Edamex, México, pp. 50-51. Haciendo una analogía, la Distinción Corporal representa lo que el Dr. Pierre Vayer llama Conocimiento, Control y uso de sí mismo, en tanto Estructuración del Esquema Corporal. Para más detalles Cfrs. Vayer, Pierre (1977) *El niño frente al mundo*, Editorial Científico-médica, Barcelona, España. Capítulos I, II y III.

docente con su carga afectiva con la que trata a los niños dentro de la sesión, como los otros compañeros que a su vez provocan tipos diversos de motivaciones. También, se deben contar los objetos (pelotas, aros; espacios de trabajo, etc), que generan necesidades específicas por sí solos, por ejemplo, al trabajar con pelotas éstas originan diversas acciones que estimulan a la disposición psicológica (lanzarla, atraparla, patearla, etc.); una ladera en el campo "motiva" a los niños a dejarse rodar como leños.

Al explicar porqué sucede determinada acción en la conducta de los alumnos observamos que su expresión responde, por un lado a una disposición psicológica, que es la suma de las distintas necesidades del niño; y por el otro, que esa disposición psicológica está influenciada por el ambiente.

Anteriormente mencioné que conocer nuestro trabajo implica distinguir qué sucede con las circunstancias que se dan en una sesión educativa para poder diferenciar con más facilidad lo que en efecto provocamos en los alumnos y lo que logran por sí solos, aunque esto último en cierta forma es parte del impacto de nuestra actitud.

La conducta contiene elementos que originan y dan cuerpo a la disposición psicológica. Estos son: motivación, finalidad, sentido y estructura.

La motivación es el conjunto de causas que generan una acción que se ve determinada por el aumento en el nivel de tensión de la conducta de cada persona; provoca el desequilibrio de los estados óptimo y natural y le provoca, al sujeto, tratar de reestablecer ese equilibrio por medio de la finalidad, que en todo caso tiene como objetivo, regresar al estado óptimo y natural del nivel de tensión.

En este proceso también se hace presente el sentido que tiene que ver con la manifestación de la conducta dentro del campo ambiental y la cual representa la dirección significativa de su conducta en donde el alumno se enfrenta a distintos niveles de participación, afrontándose a sí mismo y con los demás. Dentro de la actividad corporal es preciso mencionar que este sentido de la conducta se observa como la experiencia lúdico-motora, esencial en la educación física que busca el reconocimiento de la distinción corporal.

La estructura de la conducta es el ligamento que el sujeto (alumno) establece con su propia conducta y que provocará la satisfacción a los motores por los cuales realizó dicho proceder.

Mi propuesta tiene este enfoque: un sentido e intención que encamina a nuestra área formadora hacia la cristalización del vínculo

lización de su propio cuerpo, la satisfacción que le produce el compararse con sus compañeros, jugar con ellos, etc.

Es bueno aclarar que la forma de presentación del método puede considerarse como parte de la motivación. Ejemplo: ¿cómo podríamos resolver..? ¿Quién es capaz de..? o ¿con cuál brazo podemos hacer mejor? Al aparecer dentro de la operatividad didáctica las Interrogantes, incidimos directamente en la disposición psicológica del educando y en el reconocimiento que él tiene de su ritmo cinético, por tanto, nuestro proceder puede ser una causa externa de la motivación de la conducta.

Al respecto es vital mencionar que, de ninguna manera nuestra postura debe entenderse como "trampa pedagógica" al inducir a los muchachos a ejecutar roles o acciones predeterminadas. Hay que entender que procuramos ejemplificar el impacto del uso y práctica docente. Abundaré al respecto más adelante.

2. Finalidad de la conducta

La finalidad pretende disminuir y regular las tensiones producidas por la motivación. Dentro de esta función se contiene asimismo la característica de mantener el nivel óptimo de tensión de la conducta característica del organismo y no la desaparición total como podría suponerse. Debemos destacar que la recuperación del nivel óptimo de tensión, no incluye su ausencia total, "sino que de esta creación y regulación de tensión van paulatinamente apareciendo nuevas formas de reacción y nuevas integraciones, de tal manera que en este proceso ocurre un aprendizaje".³ Un ejemplo: un niño al salir a su sesión de educación física, por el sólo hecho de salir (que es una finalidad), satisface una motivación (estaba esperando ese momento y se mostraba inquieto). Al estar en contacto directo con la presentación del "tema", materiales, juegos, etcétera, vuelve a satisfacer otra motivación (deseaba jugar con las pelotas), y efectivamente al jugar (finalidad) su nivel de tensión regresa a su estado normal; en toda una clase, se manifestarán nuevas integraciones (de muchos tipos) y aparecerán de manera cíclica la motivación y la finalidad.⁴

Manejar la finalidad de la conducta, representa en mi propuesta el argumento fundamental del operar didáctico al proponer la auto-

³ Bleger, José op. cit., p. 86.

⁴ Cfrs. Brito Soto, Luis. *Didáctica diferencial de la Educación Física: Una reflexión hacia el cambio*. Edt. EDAMEX, México 1991, pp. 61-62.

gestión como el proceso que ha de regular, dosificar y organizar el nivel óptimo de integración de la conducta, ya que parte de la forma y modo en que cada uno de los sujetos (alumnos) puede resolver una situación dada.

Se debe precisar que la autogestión sugerida se apoya en el ritmo cinético, al cual entendemos como la peculiaridad personal de ejecutar patrones de movimiento con un desarrollo temporal, percibido como rapidez o lentitud, uniforme y dinámico en cada persona, y que además responden a tres principios pedagógicos; 1. la individualidad que parte de la disposición psicológica interna; 2. la totalidad, que tiene su punto original en la manifestación de la conducta del alumno a partir del campo ambiental y de una situación y momento dado y; 3. la solidaridad, que vigila el respeto a la forma de expresión y de relación entre el sujeto y el objeto (niño-experiencia).⁵

Resaltando. Este proceso de autoregulación (autogestión) de la conducta no sólo satisface una finalidad, sino que aparecen formas de reacción y nuevas integraciones en la vinculación entre el sujeto y el objeto, permitiendo, por medio de la atracción, el reconocimiento de la distinción corporal ya mencionada.

3. Sentido o significado de la conducta

Seguendo a Bleger, hemos de entender como sentido "la relación que tiene siempre la conducta con la vida y personalidad total del sujeto y con una situación dada",⁶ e interpretándolo, esta situación tiene que ver con la relación y significado de los actos y acciones de la persona. Así como las palabras tienen un significado, también la conducta. Luego entonces, un saludo no sólo es un movimiento de un brazo, sino toda una actitud que incluye ademanes y gestos, notándose como una señal de acercamiento o de rechazo.

Este sentido de la conducta no es un agregado, es parte de la conducta molar. Emerge de un contexto y del tipo de relación que se establece en un momento dado. Para el caso que nos ocupa, diremos que la forma de relación metodológica entre el sujeto y el objeto, habrá de determinar en gran medida el sentido de la conducta (en muchos casos el sentido se crea, se deduce, se conquista). También el momento dado y la forma de relación, vincula y hace vigente el sentido de la conducta, ya como atracción, ya como rechazo.

⁵ *Ibidem*, pp. 65-68.

⁶ Bleger, José, op. cit., p. 98.

Pero lo mejor que califica al sentido de la conducta —continúa Bleger—, "es el hecho que toda conducta es un suceso humano, y, damos el significado <sentido> de la conducta cuando la referimos en términos de acontecer humano".⁷ En nuestro caso, tal sentido de la conducta, está orientado y presente, en el juego donde este forma parte del momento dado y en todo caso como acontecer específico de la ejercitación corporal. De igual manera la autogestión forma parte del sentido de la conducta, pues redundante en la forma y modo en la cual un alumno puede resolver (regular el nivel de tensión de su conducta) una situación dada en ese acontecer específico.

4. La conducta como vínculo de relación

Decir que el juego y la autogestión son el vínculo de relación que debe orientar la intención pedagógica de la actividad física, soporta todo un esquema conceptual, veamos.

Primero debemos dejar en claro que la conducta contiene una estructura o vínculo, es decir, un punto de relación entre el sujeto y el objeto. "El término vínculo se reserva para toda la estructura, formada por el sujeto o el Yo del mismo, el objeto o parte del objeto y la calidad de la relación entre ambos; incluye o implica también el concepto de relación objetiva".⁸

En esta relación se destacan tres elementos: 1. el sujeto (alumno) quien emite la conducta. 2. el objeto sobre el cual actúa y es emitida la conducta y, 3. el vínculo o sea el tipo de relación entre ambos. Especificando: el alumno es el sujeto, el objeto es, al mismo tiempo, el cuerpo del alumno y los objetos concretos y/o virtuales motivo de manipulación, tales como, pelotas, aros, bastones, cuerdas, los otros compañeros, el patio de la escuela, el profesor mismo, etc. y los virtuales, tales como, circunstancias, formas de ejecución, revolver un planteo, el pensamiento sincrético, la emulación, el sentido lúdico y la padia;⁹ y el vínculo, en nuestra propuesta, será el jugar y el proceso de autogestión.

En esta dimensión de la conducta (estructura o vínculo), se destacan tres elementos en forma esquemática lo podemos visualizar de la siguiente manera:

⁷ *Ibidem*, p. 93.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Aunque lo abordaremos más adelante, debemos aclarar que el término *Lúdico* lo relacionamos directamente con el interés y necesidad del hombre por jugar. En este sentido el *ludus* lo entendemos, no como una categoría de juego, sino como una forma de jugar.

SUJETO ——— CONDUCTA ——— OBJETO

La conducta hace la ligazón entre el sujeto y el objeto, es decir, establece la estructura entre uno y otro. Esta ligazón, bien puede ser de atracción y/o rechazo.

En el primero, resaltan aspectos concurrentes a satisfacer una necesidad y a recuperar el equilibrio interno provocado por la motivación, presentándose como: Interés, exploración, o autogestión, envueltos con un afán de acercarse a ese objeto e involucrarse con él. En lo referente al rechazo como forma de vinculación, debemos destacar que básicamente se presentará cuando el objeto (sea concreto o virtual) represente una amenaza para el equilibrio interno del sujeto, rebase las limitaciones personales del alumno o sea una situación que le produzca conflicto. Ejemplos:

En la figura No. 1 se ha colocado una cuerda a 50 cm de altura que es sostenida por dos postes, se explica al grupo que deberá saltarla. No todos podrán cumplir con la encomienda, pues esa altura, rebasa la posibilidad real de salto, esto lo reconoce cada uno de los alumnos pues se conocen a sí mismos, conocimiento determinado entre otros factores por la autogestión, y sabe pues que no podrá con tal problema. Esta eventualidad trata de ejemplificar la relación entre el sujeto y el objeto en la línea de rechazo.

En la figura No. 2 se ha modificado la colocación de la cuerda y aunque el problema es el mismo; saltarla, brinda posibilidades a ojos vistos atractivas. Cada alumno, seleccionará y realizará el sal-

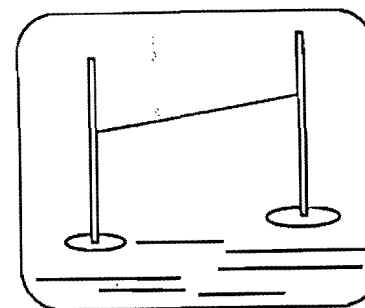


Fig. No. 1

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

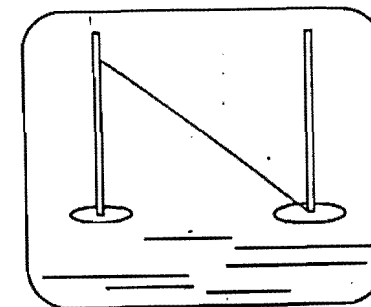


Fig. No. 2

to en el lugar que le sea más fácil (esta conexión es precisamente el vínculo de la conducta). Algunos niños que estén en el proceso de reconocimiento, que hacen de sí y de autogestión de posibilidades reales, se animarán a intentarlo en una altura gradual mayor. Esta segunda posibilidad vincula, en términos de atracción, la relación sujeto-objeto. El vínculo o estructura de la conducta fue saltar.

Ahora bien, hay que tener claro que además del vínculo entre el sujeto y el objeto, existe la relación y estructura entre el maestro y el alumno, donde el docente debe dirigir su operar a la "organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de facilitar, en un tiempo determinado, el desarrollo de las estructuras cognitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en los alumnos".¹⁰ En esta perspectiva, la relación entre el maestro y el alumno se cristaliza en la organización de los factores que deben considerarse en el desarrollo del sujeto y que se orienta en tres categorías; 1. sujeto biológico, 2. sujeto cognoscente y 3. sujeto afectivo-social. En el ejemplo anterior, el modificar la colocación de la cuerda habla de la organización de los factores con el fin de desarrollar estructuras, lo que provoca: un recorrido mental de reconocimiento de posibilidades y limitaciones del potencial neurológico y determinar por dónde puedo saltar la cuerda, sujeto cognoscente (desarrollo de estructuras cognitivas). Al momento del salto, una movilización y vigorización corporal, sujeto biológico (adquisición y desarrollo de habilidades). Y la satisfacción que provocó el conquistar y resolver el problema por medio de la incorporación del Yo en la acción, sujeto afectivo-social, (se generó un cambio de actitud).

Tanto en el vínculo entre el maestro y el (los) alumno (s), y del correspondiente sujeto-objeto, se dará un aprendizaje o modificación de pautas de conducta. De acuerdo con Bleger entendemos como pautas de conducta "aquel conjunto de manifestaciones que aparecen en forma unitaria, conservando cierta estereotipada en la contigüidad de los elementos que la integran. Estas pautas —continúa Bleger— "constituyen, en cierta medida, modos privilegiados de comportamiento se comprende también la tendencia a estructurar las situaciones, del tal manera que el organismo puede operar de la forma más adecuada, y una de sus posibilidades es la de asimilar las situaciones nuevas a situaciones ya conocidas, ya resueltas".¹¹

¹⁰ Cfrs. Remedi, V. citado en Brito, Luis, *op. cit.* p. 62.

¹¹ Bleger, José, *op. cit.* p. 243.

¿Qué tipo de construcciones se van haciendo en esta vinculación? Inicialmente hay que destacar que se promueve y edifica un aprendizaje. Al cuál definiremos como la organización progresiva de las pautas de conducta para responder a un proceso dinámico en el que aquéllas pueden modificarse de manera más o menos estable.

Traer en este momento esta discusión nos obliga a distinguir dos tipos ya aceptados de aprendizaje. El primero, que podemos llamar aprendizaje de socialización en donde se encuentran las normas reglas y consignas, ejemplos: conoce y distingue a sus profesores las debilidades de unas personas y otras; cómo se da una clase qué elementos intervienen en ellas; aprende a relacionarse con sus compañeros y otros adultos; a sortear algunas dificultades, tal vez pasar lista y escabullirse; a engañar, a jugar bromas, a desafiar las órdenes y reglas de la escuela; aprende que el profesor contiene el saber; que él debe ser bien portado dentro de la escuela; aprende a callar. Aprende actitudes ante la vida: a luchar por un lugar dentro de su espacio; a valorar sus esfuerzos y de los otros; aprende asimismo que debe llegar a ser alguien; sabe quién es la autoridad, etc. Este tipo de aprendizaje tiene un génesis en la familia, se validan en la escuela. Estos aprendizajes van a ser reforzados, aumentado o modificados por todos los años que el estudiante ha de invertir en su educación, desde el Jardín de niños hasta la educación superior.

El segundo tipo de aprendizaje se orienta al acopio de información de tipo técnica o académica, incluye; el manejo de la información recibida; buscar esa información en libros, apuntes; confeccionar tareas, etcétera; estos aprendizajes son los pregonados por los planes y programas educativos.

Para el caso de la educación física los tipos de aprendizaje van desde los de socialización hasta los de tipo académico.

Para los primeros, el niño aprende a reconocer esfuerzos de los otros compañeros en los procesos de colaboración, así como tratar de esforzarse más a sí mismo, hay aprendizaje también en el respeto a las reglas de los juegos sencillos y de los complicados; aprende a jugar en grupo; aprende a cumplir tareas, respetando espacios ajenos a escudriñando nuevas posibilidades.

En lo referente a aprendizaje académico (por llamarlos de alguna manera), el educando aprende a reconocer sus posibilidades y limitaciones a nivel corporal; aprende a resolver planteos por medio de la autogestión, aprende a controlar su cuerpo y los objetos que ma-

nipula, explora y perfecciona movimientos, explora y perfecciona cualidades físicas tales como la destreza, agilidad, velocidad, coordinación, etc.; incorpora reglas y determinaciones que provocan y promueven sus soluciones y participaciones dentro de la clase; vigoriza su cuerpo; se promueve el ingenio (véase forma metodológica "Aprendizaje a través de la experiencia") y desde luego, todas aquellas valencias que le proporciona la incorporación del Yo en la acción.

Es importante distinguir ahora entre una pauta de conducta y una conducta externa. Algunos ejemplos: un niño está frecuentemente molestando en la clase (vínculo; agresividad) ya sea a sus compañeros o bien, al maestro con actitudes de rebeldía, apatía, etcétera. El maestro lo llama y le pregona una penitencia, sacarlo de la clase por ejemplo, ante esto el alumno en cuestión modifica su actitud (conducta externa) y se calma. En esta situación debemos entender que el alumno no modificó la pauta de conducta (agresividad) pues mentalmente continúa con su actitud y aberrará la penitencia y modo del maestro. Lo único que modificó fue la conducta externa, por tal no existió aprendizaje.

Al estar jugando con pelotas, un alumno patea continuamente las de otros compañeros, con ello, provoca confusión y malestar en toda la clase, en este caso el vínculo bien puede ser una llamada de atención del maestro (vínculo de dependencia) y su conducta externa se demuestra como inquietud. El alumno nuevamente incurre en la falta y ante otra advertencia del docente le es recogida su pelota y es suspendido por algunos minutos fuera de la clase, ante esto el alumno demuestra (conducta externa) arrepentimiento por su conducta y promete no volver a incurrir en la falta. ¿Hubo modificación de sus pautas de conducta?

¿Cuándo podemos decir que hay aprendizaje? ¿Qué ha sucedido con la conducta del niño? ¿Hubo modificaciones; y aprendizaje? ¿De qué tipo? Para contestar a esas y otras interrogantes, hemos de aceptar que tanto la disposición psicológica como los componentes de la conducta, ya sean a partir de una motivación externa parte de los sujetos, o por las acciones, o por las secuencias de acciones; situaciones y secuencia de situaciones que yacen en el campo ambiental; han partido desde el interior del alumno, esencialmente de aquellos motores que provocaron tanto la disposición psicológica como la acción misma, entonces los aprendizajes los hemos de encontrar precisamente ahí; en la satisfacción a esos generadores de acciones.

272

Si un alumno actuaba por la necesidad de enfrentarse a sí mismo y durante la sesión se dio ese enfrentamiento personal, entonces hay un aprendizaje; el alumno encontró respuesta a su movilidad personal, se dio cuenta, modificó formas de actuar, encontró soluciones.

Si un niño actuaba por la necesidad de descubrimiento y el docente realizó el acomodo de acciones para tal, entonces hay aprendizaje; el niño exploró, tal vez cometió errores y rectificó, descubrió por medio de la limitación otras formas de solución, cambió sus planes, en una palabra, lo logró.

En otro caso, si el motor era el medirse, enfrentarse con los otros y la vinculación didáctica (confeccionada por el profesor) dio cauce para tal, entonces hubo aprendizaje; el niño tomó conciencia de sus límites, cómo lo puede hacer, midió sus fuerzas y esfuerzos, en síntesis se está conociendo a sí mismo.

LA EXPERIENCIA LÚDICO-MOTORA

Para finalizar y encontrar elementos que nos permitan clarificar la comprensión de nuestra labor y por lo tanto a identificar el cómo ha sucedido, es menester recorrer algunas consideraciones de carácter didáctico que nos auxilien.

Hemos dicho que es esencial provocar en el alumno la distinción corporal, y que en ese reconocimiento participan tanto la disposición psicológica como el campo ambiental. Un elemento que es necesario destacar en esta perspectiva, es el referente a la estructura de la conducta de la que, someramente, hablamos antes. ¿Qué elementos hay que identificar en este "cómo ha sucedido"?

Concluamos de lo dicho anteriormente, que hay una estructura de la conducta, y que ésta es responsabilidad del docente, que lo lleva a poner al alumno en contacto consigo.

Un elemento importante para ser utilizado dentro de las sesiones de educación física, es el proceso de autogestión, que entendemos como el proceso personal de regulación y motivación de la conducta, en donde por medio de la finalidad de la misma, un sujeto en lo particular resuelve las tensiones y desequilibrios tanto internos como externos, provocados por la motivación.

La autogestión como vínculo o estructura, ha de responder a las exigencias de la disposición psicológica; en donde de manera personal se regula, dosifica y organiza la acción misma de cada alum-

no. Lográndose una satisfacción personal. La acción didáctica para este caso debe desechar el decirle al alumno cómo hacer las cosas para que éste, pueda darse cuenta por sí solo; debe explorar, conocerse, medirse, etcétera. De esta forma podemos decir que hay una educación a través del movimiento.

De igual forma, el juego, como otra forma de estructura y sentido de la conducta, nos permitirá conocer cómo ha sucedido una acción o hecho. En este renglón hay que decir que el juego como elemento didáctico, satisface y resuelve muchos de los "porqués" que generan la motivación para la acción de los alumnos.

Así, una combinación del juego con la autogestión ha de ser un potente medio pedagógico para lograr la distinción corporal, misma que nos permitirá, por un lado la conquista del yo en la acción por medio de la movilidad y vigorización corporal, y por el otro, el acomodo de acciones que nos lleven a la construcción de un pensamiento lógico en los muchachos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Por qué, qué y cómo han sucedido las distintas acciones en la sesión de educación física, deben, como lo mencione al principio, ser las características esenciales para una mejor intervención pedagógica, para que a partir de una integración cognoscitiva en el docente de lo que sucede con la aplicación de la educación física, seamos capaces de sistematizar nuestro ejercicio docente y con ello tengamos la posibilidad de diseñar y desarrollar estrategias didácticas de acuerdo con las finalidades y expectativas de nuestros alumnos. Si logramos lo anterior la experiencia pedagógica nos permitirá tener una mayor nitidez de nuestro trabajo y de esta manera, podremos modificarlo.

Yo juego, tú juegas, ellos juegan... ¿Qué es jugar?

Sarle, Patricia (2001), "Yo juego, tú juegas, ellos juegan... ¿Qué es jugar?", en *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 41-53.

El juego ha sido estudiado desde marcos de referencia diversos. Generalmente, los estudios han fijado su atención en uno o dos aspectos característicos y han elaborado, a partir de allí, teorías que explican su función y su lugar en la vida del niño.

Al respecto, Garvey (1985) señala:

"Durante el último decenio, se ha ido viendo cada vez más claramente que resulta imposible definir el juego como un tipo o una serie particular de acciones. Saltar, arrojar una piedra, perseguir a alguien, incluso dirigir una pregunta o imitar el modo de hablar o los movimientos de otra persona, son actividades que pueden realizarse como juego, pero que también pueden efectuarse, desde luego, de un modo no lúdico y sin intención de jugar. Es evidente que se precisa un enfoque distinto a un simple inventario de actividades lúdicas" (Garvey, 1985: 16).

La especificación de algunas notas o rasgos del fenómeno lúdico es esencial para responder cuestiones relativas a su lugar en la vida de los niños, especialmente en la etapa de cero a seis años.

A fin de tomar distancia de las interpretaciones clásicas que se han realizado del juego y las características con las que se lo ha descrito, presentaremos algunas notas propuestas por tres autores que provienen de campos diversos de conocimiento. Nos referimos a L. Vigotsky, L.

Witgenstein y C. Garvey. Para estos autores, el juego es un concepto paradigmático, a la vez complejo y por momentos ambiguo. Definido supone una manera especial de atender a las diferencias entre los juegos a fin de comprender, desde la mirada de los jugadores, las acciones que realizan y el significado que le otorgan a su acción.

El juego desde la perspectiva sociocultural

El enfoque sociocultural formulado por Vigotsky (1896-1934) ha sido desarrollado por la escuela soviética de psicología del desarrollo (Elkonin, 1980). Su postura resulta especialmente interesante por abordar la explicación de la naturaleza del juego en el contexto general del desarrollo del niño en edad preescolar.

Para Vigotsky,

"El niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño, representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción (...) la imaginación es un juego sin acción" (Vigotsky, 1988: 142-143).

Cuando este autor habla de juego se refiere, exclusivamente, al juego simbólico o de representación. Ahora bien, la interpretación que hace del juego simbólico es en parte diferente de la que conocemos por los estudios piagetianos. Según R. Ortega (1992: 58-59), tanto en Piaget como en Vigotsky el juego simbólico es una respuesta del niño frente a los requerimientos del mundo de los adultos. Pero, mientras que para Piaget el juego es una forma de *compensar* esta imposibilidad de adaptación e inmadurez de las estructuras cognitivas, para Vigotsky la característica específica del símbolo lúdico le permite llegar a una *elaboración* de la necesidad ya resuelta. De esta manera, aquello que el ambiente deja sin satisfacción es resuelto a través del juego con un conjunto de acciones adaptativas.

Vigotsky señala dos criterios que permiten distinguir al juego infantil de otras formas de actividad: la creación por parte del niño

El juego, los juegos, ellos juegan... ¿Qué es jugar?

de una situación imaginaria y la presencia de reglas como parte de la situación. Esta presencia de las reglas no queda restringida sólo a juegos clásicamente descriptos como "reglados", sino que resulta constitutiva de toda situación de juego simbólico (Baquero, 1996

"La creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito de la vida del pequeño, sino más bien la primera manifestación de emancipación de las limitaciones situacionales. La primera parada del juego estriba en que el niño opera con un significado alienado una situación real. La segunda es que en el juego el pequeño adapta una línea de menor resistencia (...) y, al mismo tiempo, aprende a seguir una línea de mayor resistencia, sometándose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, pues la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego" (Vigotsky, 1988: 151).

En Vigotsky, el origen del juego es la acción y, al dominar la acción por sobre el significado (que puede o no ser comprendido), el niño capaz de hacer más cosas de las que puede comprender. Al jugar, surge que se dominan conocimientos y habilidades que todavía no poseen y esta ficción es una forma de ir penetrando en mundos de conocidos. Es decir, en el juego se reproduce parcialmente lo conocido, en un intento por conocerlo.

"Durante el juego, el niño está siempre por encima de su ciudad, promueve por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una ciudad más alta de lo que en realidad es. Al igual que en el caso de una ley de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas, de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo" (Vigotsky, 1988: 156).

Para este autor, el símbolo lúdico no es un signo de naturaleza abstracta y generalizado, sino un símbolo concreto, cultural e históricamente marcado por el contexto. El niño asigna a un *pallo* el significado de un caballo. A diferencia de un adulto, el niño no podría utilizar por ejemplo, una postal para significar un caballo. En el juego el niño pequeño, "cualquier cosa" no puede convertirse en "cualquier cosa", existe una cierta relación entre el objeto, su significado y acciones que pueden realizarse con él. En otras palabras, es la acción que realiza el niño pequeño la que le asigna el significado a los obje-

tos. En el juego, el niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales y, por este motivo, es considerado como un escenario de actividad simbólica y de aprendizaje espontáneo.

Al referirse al desarrollo del simbolismo en el juego, Vigotsky postula que el juego simbólico evoluciona a partir del modo en que se utilizan las distintas formas de *representación*, y no meramente por la *percepción* de los símbolos. Por este motivo, en *Prehistoria del lenguaje escrito*, comentando las investigaciones realizadas por H. Hetzer, Vigotsky señala la relación que existe entre lenguaje y juego en este proceso de representación:

"Mientras que unos niños describían todas las cosas sirviéndose de movimientos y de mímica, sin emplear en ningún momento el lenguaje como recurso simbólico, otros acompañaban todas las acciones con el lenguaje: el niño actuaba y, al mismo tiempo, hablaba. Para un tercer grupo de niños, predominaba la expresión puramente verbal, sin apoyo de ninguna clase. Por último, un cuarto grupo de niños se negaba absolutamente a jugar, siendo su única forma de representación el lenguaje, acompañado en último término por la mímica y las gestas. El porcentaje de acciones puramente lúdicas disminuye con la edad, mientras que el lenguaje predomina cada vez más" (Vigotsky, 1988: 167-168).

El niño *fluctúa* de un objeto a otro, de una acción a otra, por un movimiento en el campo del significado y no por una limitación del campo perceptivo. Este movimiento, situacional y concreto, se realiza en el campo abstracto aun antes de que los niños puedan realizar operaciones voluntarias con los significados (Vigotsky, 1988: 154).

Aunque el juego no es la actividad predominante de la infancia, constituye el motor del desarrollo, en la medida en que crea continuamente *zonas de desarrollo próximo* (ZDP). Pero, para que ello ocurra, existen una serie de condiciones. Estas condiciones suponen que el juego:

- implique al niño grados mayores de conciencia de las reglas de conducta, y comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido;

- atienda de modo relativo a las prescripciones sociales iguales para los roles representados en las situaciones que se imaginan (e Baquero, 1996).

De alguna manera, este tratamiento que recibe el juego en la obra de Vigotsky abre un espacio distinto en la consideración de las relaciones entre juego y aprendizaje y entre juego y actividades de enseñanza. Conceptos como "*zona de desarrollo próximo*", "*juego protagonizado o socio-dramático*" y "*juego como mediador de significados*" comienzan a aparecer en los textos referidos a la educación infantil, aunque aún no se reflejan estas ideas en las prácticas cotidianas de las salas (Duprat, H. y Bosel L., 1992; Pla i Molins, M., 1994; Harf, R. y otras, 1996; Sarlé, 1999).

La ambigüedad presente en el concepto juego

Al ser el juego un fenómeno complejo es muy difícil definirlo. E, más, cuando la gente habla del juego, generalmente se refiere a cosas distintas. La dificultad aumenta cuando se percibe que un mismo comportamiento puede ser visto como juego y no juego, dependiendo del significado que le atribuya el jugador.

Por estas razones, resulta problemático elaborar una definición de juego que englobe la multiplicidad de sus manifestaciones concretas. Todos los juegos poseen ciertas peculiaridades que los aproximan y otras que los distancian (Brougère, 1998; Kishimoto, 1999). En este sentido, presentar la postura de Wittgenstein y Carvey, puede ayudarnos a ampliar nuestra comprensión del concepto.

Si bien Wittgenstein no se dedica a estudiar al juego, en sus *Investigaciones filosóficas* (Wittgenstein, 1988)¹ elabora una caracterización de los juegos en general, que le ayuda, luego, al tratamiento de los juegos lingüísticos. Ante la pregunta sobre qué tienen en común juegos tan diversos como el ajedrez, las cartas, el juego de roles o el fútbol, este autor considera que el problema no reside en encontrar algo en común a todos ellos que permita identificarlos como parte de una clase. Por el contrario, postula que estos fenómenos están *emparentados* entre sí, y es a partir de este *parentesco* que se les da a todos el nombre de juegos. Esta serie de parecidos forman una complicada red que se superpone a la estructura de Wittgenstein, 1988, #66).

Según este planteo, para distinguir a los diferentes juegos, no se requiere arribar a una propiedad o característica común que identifique a los juegos como parte de una clase, sino *centrar la mirada* en los juegos mismos y en lo que ocurre en ellos. Al hacerlo no se perciben propiedades ni características *comunes* a todos ellos, sino, simplemente, propiedades y características *similares*, es decir, *parecidos de familia*:

"Si se comparan varios juegos diferentes, se verá que uno de ellos guarda cierto parecido con otro, éste a su vez se parecerá de un modo u otro a un tercero; tercero que, a su vez, acaso se parezca en tal o cual punto al primero, en algo que muy posiblemente no será aquello en lo que se asemejan el primero y el segundo y el segundo y el tercero" (Hartnack, II., 1972).

Este *parecido de familia* es visible en función de ciertos rasgos compartidos y otros no tanto, lo que permite que, aun cuando los individuos tengan sólo un rasgo en común, puedan considerarse *parecidos*. Los juegos componen una *familia* con rasgos en común, del mismo modo en que se superponen y entrecruzan los diversos parecidos entre los miembros de una familia –estatura, facciones, color de los ojos, andares, temperamento, etc.– (Wittgenstein, I., 1988, #67).

Por ejemplo, el ajedrez y el fútbol se parecen por poseer reglas y cierto grado de competencia, aunque uno sea jugado por dos equipos y el otro requiera sólo dos jugadores. Lanzar una pelota contra la pared y atajarla no supone competencia ni otros jugadores, aunque comparte rasgos vinculados con el placer y con la superación de sí mismo, y estos rasgos le otorgarían un cierto parecido de familia con algunos juegos y no con otros. Los parecidos *surgen y desaparecen* entre los diferentes juegos.

Si, para Wittgenstein, el concepto de juego no resulta de la suma de las propiedades comunes o propiedades parciales, "*¿cómo podríamos explicarle a alguien qué es jugar?*" Su respuesta se basa en la descripción del juego. Esta descripción no supone marcar límites, dado que no existen límites trazados entre un juego y otro (Wittgenstein, I., 1988, #69). La explicación surge cuando se examina al juego como un concepto de *bordes borrosos*.

"Y justamente así es como se explica qué es un juego. Se dan ejemplos y se quiere que sean entendidos en un cierto sentido. Pero con esta expresi-

ción no puedo decir: él debe ahora ver en estos ejemplos la yo, por alguna razón, no puede expresar. Sino: él debe ahora emp... ejemplos de determinada manera. La ejemplificación no es aquí medio indirecto de explicación, a falta de una mejor. Pues también cualquier explicación general puede ser malentendida. Así jugamos precisamente el juego" (Wittgenstein, I., 1988, #71).

De esta manera, el concepto de juego está expresado en la descripción de ejemplos de juegos de diversas clases. Posiblemente, la novedad más interesante aportada por Wittgenstein a la definición de juegos sea considerarlos como un fenómeno abierto, vinculado con otros similares, a partir de la identificación de ciertos aspectos semejantes, aunque no excluyentes o únicos. Esta imposibilidad de cerrar el concepto o describirlo como una serie ordenada e integrada de características permitiría encontrar nuevas respuestas frente a los planteos tradicionales, que le asignan al fenómeno lúdico una característica o lo describen sólo a partir de una de sus partes invadiendo otras acepciones.

Mirar el juego desde sus postulados podría asemejarse a mirar a través de un *calidoscopio*. A medida en que se gira el tubo, las imágenes en su interior van cambiando. Estas imágenes, siempre distintas, guardan entre sí ciertos parecidos en sus formas y sus combinaciones pero son muy diferentes unas de otras. Detener la imagen resulta imposible, por la plasticidad del instrumento. El mínimo movimiento basta para cambiar el dibujo de los cristales. El ojo atento puede establecer semejanzas entre las figuras y, luego de varios intentos, encontrarse con una probable clasificación de imágenes que superponen y entrecruzan los valores de las categorías enunciadas. Algo semejante ocurre con los juegos. Actividades diversas, pueden ser consideradas semejantes por algún rasgo y disímiles por otro. Cuando creemos acercarnos a una definición inclusiva, aparece un rasgo no considerado que rompe la búsqueda de la limitación del concepto. Sin embargo, como las diferentes figuras del calidoscopio, los diversos juegos guardan lazos de parentesco que los hace pertenecer a una misma familia y permite diferenciarlos de aquellas actividades que no son juegos.

Encontrar estos *parecidos de familia* y precisar los *bordes* al describir juegos diversos supone, para el observador, tener la habilidad para contrastar *lo que es un juego* con las que no lo son. En este senti-

do, Garvey (1985) complementa, desde otro lugar, lo expuesto por Wittgenstein. Esta autora señala que diferenciar “juego y no juego” requiere detenerse en la comprensión de la *perspectiva del jugador* y en el problema de la *no literalidad* de la observación.

En su trabajo muestra, como una de las cualidades más enigmáticas del juego, su relación con todas aquellas actividades que *no son juego*:

“Si el juego fuese, precisamente, un brote único, aislado, una aberración ampliamente difundida, pero temporal e inocua, de la infancia, sería quizás interesante como hecho, pero su estudio tendría escaso valor científico. Sin embargo, el juego ha sido vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje, al desarrollo de papeles sociales y a otros fenómenos cognoscitivos y sociales. La necesidad de precisar la naturaleza de estos vínculos sigue motivando la realización de investigaciones” (idem: 15).

Esta relación del juego con otras actividades *serias*, que no son juego, acentúa la complejidad del concepto y abre a la necesidad de tomar en cuenta la intención del jugador, para poder diferenciarlo de otras actividades.

El jugador es el que puede diferenciar, al menos en su acción, cuándo juega y cuándo no. Al poder hacerlo, tiene la posibilidad de *transformar* cualquier actividad en un juego, variando sólo la intención desde la cual la realiza. Algo tan sencillo como *saludar* puede hacerse “de mentira”, es decir, jugando (por ejemplo, saludar por detrás de la ventanilla y esconderse), o “de verdad” (como norma de cortesía).

Por este motivo, resulta necesaria la segunda consideración dada por Garvey. Las acciones no pueden interpretarse en forma *literal*. Reconocer una acción como juego (especialmente en la etapa infantil) forzosamente supone tener en cuenta los *contrastos* entre la situación simulada y el comportamiento del cual deriva. Los contrastes pueden ser en ocasiones muy sutiles (un gesto, una sonrisa, la risa en una palabra utilizada, etc.), pero son precisamente estos contrastes los que permiten percibir la *intencionalidad del jugador* y el *carácter lúdico* que le está describiendo a la acción que realiza. La interpretación de las situaciones lúdicas supone, por tanto, una interpretación *no literal* de aquello que se está observando.

“Así, por ejemplo, si vemos a una persona corriendo y a otra que lo burla tras la primera, consideraremos probablemente ambos acontecimientos como relacionados entre sí, y diremos que la primera persona es perseguida por la segunda o que está burlando de esta última... Esta interpretación supone una orientación literal de la escena. Pero ¿si vemos que corredores sonríen u oímos reírse a uno de ellos? Nos inclinaremos a pensar que no éramos testigos de una persecución auténtica, sino que no más estaban jugando” (idem: 18-19).

En síntesis, tanto el aporte de Wittgenstein como el de Garvey ofrecen elementos para comprender la ambigüedad y complejidad del juego. La concepción de *parecidos de familia* y el modo *indirecto de explicación*, como forma de definirlo, facilita la superación de algunas antinomias. Las características dadas al juego hasta ahora (placentero, diversión, libertad, creación, espontaneidad, ficción, desvinculación con lo real) podrían entenderse como rasgos que asemejan un juego con otro. Para considerar una actividad como lúdica o no lúdica, sería necesario que todos estos rasgos estuvieran presentes al mismo tiempo. Por otra parte, la *delimitación borrosa* del concepto podría tornarse más nítida, a la hora de realizar la descripción de las actividades si se atendiera, al mismo tiempo, tanto al *contraste* entre juegos y no juegos, como a la necesidad de interpretar no sólo la acción que se realiza, sino también la intención (por momentos oculta o implícita) del actor.

Las características del juego: límites que no incomodan y que permiten hallar parecidos de familia entre los juegos en la escuela

Si volviéramos a detenernos en las interpretaciones del juego infantil dadas en la literatura especializada, la dificultad por llegar a una definición única del fenómeno estudiado se tornaría aún más evidente. En función de la postura que se elija, *juego y actividad de enseñanza* estarán unidos o disociados. Por ejemplo, si jugar es una *descarga de energía* —como postulaban las primeras teorías psicológicas sobre el juego infantil— conviene relegarlo a los momentos de recreo o patio y utilizar el *espacio de la escuela* para actividades más convenientes. Pero si se lo considera —desde una perspectiva vigotskiana— como

mediador entre los esquemas de conocimiento con que cuenta el niño y los marcos conceptuales del mundo cultural en el que está inmerso, el juego permite abordar campos del conocimiento desconocidos, ya que representa una forma natural de intercambio entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Es claro, en todos los casos, que *jugar* es una actividad primordial del niño pequeño. También, que *jugar* no es estudiar ni trabajar. Pero, ¿qué es lo esencial para que una actividad sea considerada un *juego*?; ¿qué es lo común en todos los procesos que se definen como juego y lo convierten en juego o en partes del juego? Y, retomando lo planteado en el capítulo anterior, ¿qué espacios y tiempos debe resguardar la escuela infantil con respecto al juego del niño?; ¿cuál podría ser el lugar del juego en la construcción de las prácticas de enseñanza?

Ya se mencionó cómo, en los documentos curriculares vigentes y en las prácticas de enseñanza de la escuela infantil, el juego recibe un tratamiento ambiguo. El juego y la experiencia, la presentación de situaciones problematizadoras y automotivadas, se conceptualizan como actividades básicas para el aprendizaje y el desarrollo. Sin embargo, los documentos no ofrecen conceptos e instrumentos didácticos intermedios que permitan a los maestros enriquecer la visión tradicional y los ayuden a construir prácticas complejas.

Aunque no podamos hallar una única definición de juego que sea representativa de todas las posturas, sí podemos enunciar algunos rasgos de familia, que permitan comprender e interpretar el juego en la escuela infantil. Estos rasgos y otros, que iremos explicando en los capítulos siguientes, nos permitirán llegar a interpretaciones, en parte más complejas, del juego en el contexto escolar, y enunciar algunos criterios a la hora de analizar las prácticas de enseñanza que lo involucren.

Antes de enunciar estos rasgos, sólo nos queda agregar algunos supuestos que tendremos en cuenta. Estos supuestos son básicos y no los pondremos en discusión:

- El juego no sólo es uno de los aspectos tradicionales de las prácticas de enseñanza en el Jardín de Infantes, sino que es un concepto fundante de la educación infantil. Como tal, continúa generando problemas, espacios de búsqueda o la necesidad de reconsiderar su lugar a la luz de los contenidos.

- Preocuparse por el juego nos permite mirar al niño y su forma de construir el conocimiento de la realidad.
- Relegar al juego en la escuela a una *actividad de relleno*, mera "de carga de energía" o "período de descanso", le quita al niño pequeño una posibilidad importante de aprender. El juego le ofrece un marco o escenario psicológico dentro del cual se siente seguro para actuar, creativo para expresar sus ideas y dispuesto a cambiarlas. El contexto interactivo le ofrece alternativas mejores.
- Como expresión del proceso cognitivo en particular y del desarrollo en general (Ortega, 1992), el juego es un escenario donde se produce la acción y la representación del conflicto cognitivo, la perturbación responsable del desequilibrio, la permeabilidad frente a elementos nuevos que asimilar y el ajuste acomodatorio de las estructuras. A la vez, es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos.
- En este sentido, el juego es una forma natural de expresión y comprensión de los esquemas de conocimientos que tienen los niños de tal forma que observarlo permite conocer lo que de verdad cree el niño sobre las cosas a las que juega.
- Por ser el juego una conducta intrínsecamente motivada, nadie puede jugar de verdad si no lo desea, y la presencia de aspectos lúdicos puede resultar sumamente "atractiva" para proponer situaciones de enseñanza. Pero sería conveniente tener en cuenta que las actividades propuestas por el maestro pueden o no desencadenar el juego del niño y que no todas las actividades tienen que involucrar juegos. Pero si se proponen juegos convendría mirar más al juego como tal que al juego como recurso educativo.
- Hasta ahora, en la *construcción metodológica* de las prácticas de enseñanza, el juego no parece haber sido considerado una variable significativa. La opción por una organización y selección de contenidos desde el ámbito disciplinar, presente en los diseños curriculares, se ha realizado en paralelo al juego y, por lo tanto, sin una clara consideración de los aspectos contextuales propios de este nivel escolar.

Algunas de las definiciones dadas hasta ahora actuarán como marcos referenciales a la hora de analizar el juego en los niños. Sin embargo, no es el objeto del trabajo analizar estrictamente el *significado* del juego en el niño sino el lugar que tiene en la escuela. La construcción de categorías interpretativas busca focalizar la mirada sobre este aspecto y desde este nuevo lugar, analizar qué sucede cuando juego y enseñanza se ponen en relación.

¿Qué tienen en común los juegos que se juegan en la escuela?

Presentamos, a continuación, aquellos aspectos o rasgos que construimos a partir de la observación de las escuelas. Estos rasgos no son definitorios y la suma de ellos no definen al juego, pero pueden permitirnos comprender las semejanzas y diferencias entre el juego de la vereda y el jugar en la escuela.

Por otra parte, estas categorías, que nos ayudan a conceptualizar el lugar que el juego tiene en el contexto escolar, también se constituyen en el cristal desde el cual mirar las prácticas de enseñanza en el nivel. Los *parecidos de familia* en torno al juego, que presentamos, atraviesan las situaciones lúdicas en el contexto escolar y se van entrecruzando con mayor o menor fuerza y presencia en cada juego.

En el marco de este trabajo, los rasgos o tonalidades que caracterizan al juego en la escuela infantil son: la estructura del juego y sus reglas, los modos de operar de los jugadores, las condiciones que regulan en la escuela la posibilidad de jugar y las decisiones e intervenciones del maestro en el juego.

Cuando hablamos de la *estructura que asume* el juego, nos estamos refiriendo al formato del juego (Bruner, 1989-1997) y la posibilidad de traspasar el dominio de la situación lúdica del maestro a los niños. En este marco, resultan de singular importancia algunas de las variables vinculadas con la organización de la situación de enseñanza, tales como el tiempo, el espacio, las relaciones cara a cara, la posibilidad de variar, entrar y salir de la actividad propuesta; y la *primacía* en ciertos momentos de las acciones realizadas.

La definición de las *reglas* acompaña y le otorga un sentido particular al juego en la escuela. Este rasgo define tanto la coherencia del juego en su relación con la realidad jugada como las modificaciones a las reglas necesarias para jugar con otros y el carácter interdependiente, opuesto y cooperativo de dichas reglas.

El tercer rasgo mira las formas diversas que asume el juego desde la mirada de los protagonistas de la situación de enseñanza: los maestros y los niños. Los *modos de operar de los jugadores*, ya sean adultos o pequeños, provocan una serie de transformaciones, en el interior de las propuestas, que resultan *fascinantes* a la mirada del observador externo. Estos cambios provocados por los jugadores, operando transformaciones de "situaciones lúdicas en no lúdicas" y de "no juegos en juegos", son analizados desde dos perspectivas. Por un lado, en tanto *poder* que otorga el juego para *emanciparse* de la realidad como posibilidad de los niños. Por otro, desde las formas diversas que asume la intervención del maestro en los juegos y en estas circunstancias:

Las transformaciones que sufren las situaciones lúdicas y no lúdicas plantean la necesidad de analizar en qué *condiciones* el juego continúa siendo tal en la escuela. Estas particularidades que asume el juego en el contexto escolar parecerían relacionarse con el significado que se le otorga al compartir, el permiso para jugar y el rol del líder en los juegos.

Finalmente, por estudiar al juego en la escuela, se presentan, como rasgo particular de aquél, las *decisiones e intervenciones* que toma el maestro en una forma particular de juego en la escuela infantil, como es el caso del juego dramático. Este último aspecto nos permitirá, también, observar sencillamente los diversos matices que asumen las características presentadas hasta el momento y generar algunas conclusiones sobre las relaciones entre juego y aprendizaje escolar.

Cada uno de estos rasgos permite interpretar desde otra mirada al juego en el contexto escolar y muestra que la escuela no le impide al niño jugar, sino que presenta aspectos diferentes desde los cuales conceptualiza las relaciones entre juego y enseñanza. En los capítulos siguientes, tomaremos cada uno de los rasgos y presentaremos situaciones de clase que describen estos *parecidos de familia*.

LOS JUEGOS EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Más de 1000 juegos para el desarrollo motor

Antonio Méndez Giménez
Carlos Méndez Giménez

4ª Edición

Méndez Giménez, Antonio y Carlos Méndez Giménez (2000), "Introducción", en *Los juegos en el currículum de la educación física. Más de 1000 juegos para el desarrollo motor*, 4ª ed., Barcelona, Paidotribo, pp. 13-26.



Introducción

ASPECTOS TRATADOS EN CADA JUEGO

Como ya hemos señalado, *Los juegos en el currículum de la Educación Física* es una recopilación de varios cientos de recursos lúdicos, analizados y sistematizados por su interés práctico en sesiones de actividad físico-deportiva. En el estudio de cada juego distinguimos ocho apartados y, en algunos casos, señalamos ciertas variantes.

Nombre del juego: Procuramos introducir cada juego con un título apropiado que se ajuste fielmente al concepto básico desarrollado en la actividad. Para ello, los identificamos con ciertas palabras clave, que intentan recoger lo más relevante y facilitar un acercamiento a la idea fundamental.

Tipo de juego: Conocedores de la dificultad que entraña encasillar los juegos atendiendo exclusivamente a una variable, hemos optado por clasificarlos en función de las cualidades físicas y motrices que desarrollan y al tipo de actividad que predomina. En este apartado indicamos la/s naturaleza/s a la/s que pertenecen. En caso de darse varios tipos a la vez, incluimos el juego dentro del grupo más relevante.

1 Los juegos de fortalecimiento se caracterizan por favorecer el desarrollo muscular y articular. Suelen ser de carácter estático, aunque en algunos se advierte desplazamiento espacial. Su utilización no pretende incrementar el desarrollo de la fuerza pura del individuo —lo cual provocaría esfuerzos extenuantes y quizás, desmotivación en la práctica—, sino enfocar la actividad tanto hacia la fuerza resistencia, con cargas submáximas y moderadas, como hacia la fuerza explosiva o potencia. Incluimos juegos de fortalecimiento por parejas, por tríos, por cuartetos y en grupos de más de cuatro participantes, primero sin material específico para su desarrollo y después con el material señalado (pelotas, cuerdas, piñas, balones medicinales, etc.). La mayor parte de ellos son juegos de tracción y de empuje, de carga y de transporte de un peso —del propio cuerpo, del material o de un compañero— en los que existe oposición de fuerzas.

2

Los **juegos motores** pretenden mejorar la capacidad de movimiento. La actividad principal es la carrera, aunque también se dan la cuadrupedia, la marcha o la reptación. Dado que el movimiento en cuadrupedia requiere gran intervención de músculos poco solicitados en el desplazamiento habitual –en bipedestación– y que se trata de una habilidad ya adquirida en la infancia y la adolescencia, los hemos incluido en el grupo de juegos de fortalecimiento. Entendemos que su realización conlleva la utilización de los grupos musculares del tronco, miembros superiores e inferiores. Los juegos de marcha, por lo que se refiere a la adquisición de dicha habilidad motriz, resultan más indicados para edades infantiles; sin embargo, a veces se asocian con juegos de carácter sensorial que pueden ser útiles en nuestras sesiones. Así pues, dentro de este apartado nos centraremos en *juegos motores de carrera, juegos motores de velocidad de reacción y juegos motores de salto*. En cuanto a los primeros, favorecen el desarrollo de la velocidad de desplazamiento y de la resistencia aeróbica, generalmente en trabajos intervalados donde se combinan desplazamientos de diez a cuarenta metros, con períodos de descanso. Suelen ser ejercicios de persecuciones de gran variedad –por ejemplo: *Cortahilos* (nº 246), *El rescate* (nº 243), *La mancha* (nº 250). Los *juegos motores de salto* intentan desarrollar la potencia del tren inferior y, por tratarse de contracciones de carácter excéntrico, provocan en el individuo gran fatiga muscular postejercicio. También permiten el desarrollo de las resistencias aeróbica y mixta, aunque su utilización con adolescentes requiere un control expreso, ya que no cuentan con un desarrollo músculo-articular totalmente maduro. El objetivo de los *juegos de velocidad de reacción* consiste en disminuir el tiempo de reacción, entendido como el tiempo mínimo que se tarda en dar una respuesta motriz ante un estímulo sensorial. Con frecuencia existe cierta conexión entre ellos y los juegos de locomoción de carrera, si bien éstos inciden, especialmente, sobre la velocidad de desplazamiento. Ejemplos: *Cara y cruz* (nº 372), *El pañuelo* (nº 370), *La zapatilla por detrás* (nº 346), *Tres toques* (nº 369).

3

Los **juegos sensoriales** tienen como objeto el desarrollo y el perfeccionamiento del campo sensorio-perceptivo. Se fundamentan en la anulación de uno o varios sentidos para provocar el esfuerzo de otros. Suelen ser de carácter sedentario y están más indicados para la última fase de las sesiones –vuelta a la calma.

4

Los **juegos de equilibrio** procuran ampliar los recursos del individuo en cuanto a sus reacciones kinestésicas. Proponiendo actividades en las que se ponga en entredicho la verticalidad, pretenden provocar reacciones inmediatas del sistema locomotor, muy en conexión con el sentido del equilibrio, situado en el oído interno.

5

Juegos de coordinación. Guillén del Castillo define la coordinación como *la capacidad de sincronización de la acción de los músculos productores del movimiento, agonistas y antagonistas, interviniendo los mismos en el momento preciso con la velocidad y la intensidad adecuadas*. Los juegos de coordinación serán, por tanto, aquellos cuyo objetivo se basa en el perfeccionamiento, en la armonía, en el control y en la eficacia del movimiento. Como es bien sabido, se entiende por coordinación la capacidad de efectuar simultánea o alternativamente un movimiento y de mantener en desplazamiento uno o varios segmentos mientras uno o los otros permanecen en reposo. La coordinación está unida, por tanto, al concepto de resolución muscular, es decir, a la capacidad de regulación entre la contracción de los agonistas y la relajación de los antagonistas. Para Cristóbal Moreno Palos¹ la coordinación es *una secuencia de movimientos correctamente ordenados que se producen en respuesta a un estímulo sensorial. Va asociada al concepto de rentabilidad, es decir, conseguir el objetivo con el menor gasto energético y el menor uso de unidades motrices (exactitud, economía y automatismo)*. Se distinguen tres tipos de coordinación: coordinación óculo-manual (COM), que consiste en responder a los estímulos visuales de la forma más precisa posible con acciones manuales –lanzar, recoger una pelota, botarla, etc.; coordinación óculo-pédica (COP), que pretende responder ante un móvil de la forma más eficaz posible mediante acciones del tren inferior. Existe una clara relación con los juegos predeportivos relacionados con el fútbol que trataremos en un capítulo específico. Y, en tercer lugar, coordinación dinámica general (CDG) o coordinación en relación con el movimiento global del cuerpo en el espacio –volteretas, saltos, etc.

J. Le Boulch² también nos habla de coordinación dinámica general y coordinación óculo-manual. Define la primera como *aquellos movimientos con recíproco ajuste de todas las partes del cuerpo y que, en la mayoría de los casos, implican locomoción*. Sobre la COM señala que los ejercicios de este tipo establecen la relación entre el objeto y el cuerpo, con el fin de conducir los movimientos directamente hacia un blanco. Dentro de este grupo estarían los juegos motores de lanzamiento, que diversos autores –entre ellos J. L. Hernández Antón y Cristóbal Moreno Palos– mantienen en sus clasificaciones y que nosotros desarrollamos en el apartado de juegos predeportivos, dada su transferencia a ciertos deportes de equipo como el baloncesto, el balonmano, el béisbol, etc.

¹ Profesor de la asignatura Juegos aplicados a la Educación Física. 2º INEF (Madrid).
² Le Boulch, J. *La educación por el movimiento*. Paidós. Buenos Aires, 1969.

En definitiva, en el capítulo propio de juegos de coordinación nosotros hemos optado por incluir únicamente los juegos que potencian el desarrollo de la CDG, ya que los otros dos tipos podrían incluirse en los juegos predeportivos correspondientes.

6

Por otro lado, los juegos rítmicos son aquellos en los que interviene el factor ritmo musical o en los que el movimiento está determinado por el tiempo (Cristóbal Moreno Palos).

7

Por último, los juegos predeportivos, que gozan de casi todas las cualidades señaladas en los anteriores grupos, aunque persiguen el acercamiento técnico-táctico a un deporte en concreto. Sin pretender realizar un análisis exhaustivo de todos los deportes existentes –imposible en una obra tan genérica como ésta– damos pistas para el trabajo predeportivo aportando los juegos que nos han parecido más motivadores para el estudiante y los más factibles de practicar en nuestros centros.

Para Domingo Blázquez Sánchez³ “más que un conjunto de técnicas, los deportes de equipo son, ante todo, un juego”. El citado autor propone iniciar la práctica deportiva a través del propio juego y sostiene que los diversos gestos técnicos y los comportamientos tácticos pueden ser introducidos y asunidos a través de juegos. Esta perspectiva –con la que estamos plenamente identificados– requiere de una adecuada actuación del profesor/a tanto en el desarrollo del juego, como en la secuencia de los recursos lúdicos, para situar al alumno ante nuevas dificultades y problemas que deba ir resolviendo.

Aplicando al ámbito lúdico la clasificación establecida por Joan Riera Riera⁴ de las tareas deportivas, en función de la oposición y la colaboración podemos imaginar:

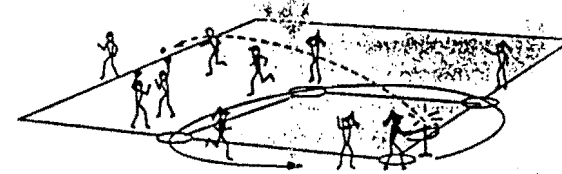
1. Juegos sin oposición ni colaboración.
2. Juegos sin oposición pero con colaboración.
3. Juegos con oposición y sin colaboración.
4. Juegos con oposición y con colaboración.

A lo largo de la presente obra, el lector podrá ir encontrando ejemplos prácticos de cada uno de estos apartados y, muy especialmente, en el capítulo sobre juegos predeportivos.

³ BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. *Iniciación a los deportes de equipo: del juego al deporte*. Barcelona: Ediciones Martini: Roca, S.A. p. 9. 1986

⁴ RIERA, RIERA, J. *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: INDE, pp. 39-42. 1989

Esquema gráfico: A pesar de valorar la importancia esencial de la palabra, consideramos que, en obras de esta naturaleza, una representación gráfica



detallada y precisa de la actividad propuesta favorece la comprensión. Así pues, tras una primera lectura del texto, resultará más sencillo recordar los juegos mediante una rápida visualización de las ilustraciones que los acompañan, lo cual disminuye el tiempo de preparación de las sesiones y facilita su relectura.

Nivel motriz requerido: Atendiendo a la complejidad motriz, calificamos numéricamente del 1 al 3 los juegos, para indicar los niveles de dificultad que pueden presentarse en su realización y para que en cada caso se pueda decidir sobre su posible puesta en práctica con nuestros alumnos. Consideramos en esta sección una escala subjetiva para valorar el requerimiento o la exigencia de cualidades físicas y motrices y de los fundamentos técnico-tácticos más destacados en cada juego. Con un 1 mostramos requerimientos físico leve y con un 3 requerimiento físico alto. Es decir, las actividades señaladas con un 1 pueden ser realizadas sin problemas por personas que se acerquen a esa práctica físico-deportiva por vez primera. En el nivel 2, se requiere cierta experiencia en el ámbito físico-deportivo y en el nivel 3, se precisan tanto buenas cualidades físicas como conocimiento y experiencia en un deporte determinado.

Nº de participantes: Incluimos también este apartado para cuantificar la participación, muy ligada al siguiente aspecto a la hora de la programación previa a las sesiones. Se cuantifica el número de alumnos que intervienen en la dinámica, aunque, lógicamente, ese número se puede adaptar a las necesidades de cada clase. Consideramos una estimación aproximada del número ideal de jugadores en cada caso, si bien puede experimentar modificaciones en función de la realidad de cada momento. Este dato puede ser de gran relevancia a la hora de planificar las sesiones, ya que permite preparar el material y calcular el espacio y el tiempo necesarios.

Material necesario: Hemos seleccionado los juegos de este libro considerando que el material requerido fuera de fácil adquisición y común en los espacios dedicados a la práctica deportiva.

Desarrollo del juego: Se aportan las reglas básicas del juego, la situación inicial de los jugadores y su desenlace. Se ha redactado de manera sencilla la explicación del juego con unas breves notas sobre su aplicación.

Efectos del juego: Estimamos las consecuencias de la práctica de estos juegos en dos niveles: físico y técnico-táctico. Los efectos físicos son valorados primor-

distintamente en aquellos juegos que hacen hincapié en el desarrollo de las cualidades físicas básicas, en concreto, en el bloque de juegos de fortalecimiento y en el de juegos motores. En los primeros, hemos señalado las acciones musculares de manera sucinta, indicando únicamente las más relevantes en la realización. A tal efecto, nos basamos en el estudio de Lucille Daniels sobre los principales músculos implicados en los movimientos artísticos. Los aspectos técnico-tácticos son abordados, sobre todo, en el bloque de los juegos predeportivos. También señalamos algunas incidencias de su práctica a nivel psicológico-afectivo cuando el juego lo requiere. Sería conveniente que el factor principal a tener en cuenta en la programación de las sesiones fuera el efecto pretendido con cada juego y no otros, como la limitación del material o del espacio.

Variantes: En este apartado señalamos algunos cambios, modificaciones o matices que amplían las posibilidades y enriquecen la versatilidad de ciertos juegos.

JUEGO VERSUS EJERCICIO

Cuando nos propusimos la elaboración de este libro, pensamos en profundizar en las actividades lúdicas manifiestas en nuestras sesiones de educación física, diferenciándolas del planteamiento más analítico y directivo de las clases estándar. Existen numerosos trabajos de recopilación de ejercicios a modo de atlas donde se conjugan el aspecto lúdico y el ejercicio como esencia de la motricidad específica de un deporte en concreto. Nos hemos propuesto, sin embargo, enfocar nuestros esfuerzos hacia un estudio monográfico de los juegos relacionados con la actividad física y, por ello, hemos creído necesaria una revisión sucinta de las definiciones más frecuentes de juego y de ejercicio, con la idea —nada sencilla— de alcanzar cierta precisión terminológica que nos permitiera establecer puntos de encuentro entre ambas nociones.

Según Arrolf Rüssel¹, el juego de los niños se entiende como una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma. Para Guy Jacquin² es una actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escogida que cumplir o un obstáculo deliberadamente puesto que vencer. El juego tiene como función esencial, procurar al niño el placer moral del triunfo que al aumentar su personalidad, le enaltece ante sus propios

ojos y ante los de los demás. Como vemos, las características esenciales del juego infantil que ambos autores destacan son: actividad pura, sin finalidad exterior a sí misma o, a lo sumo, la búsqueda de placer; actividad espontánea que no requiere ningún tipo de aprendizaje previo, aunque contribuye a alcanzarlo; y, por último, actividad placentera. Sin embargo, que el juego carezca de finalidad para el niño no significa que el animador o profesor no la busque para sus fines en la clase de Educación Física. En esto se basa la utilidad educativa del juego, en cuyo caso se habla de *JUEGO DIRIGIDO*. Para Cristóbal Moreno Palos la aplicación del juego en el campo educativo hace imprescindible la dirección del mismo para la consecución de los objetivos que le son propios en este campo. Ello implica una serie de desventajas con respecto al juego libre: limitación de libertad y de autonomía del niño y supresión de la espontaneidad y de la pureza del juego. Aporta, sin embargo, variedad, corrección y eliminación de defectos, ecuanimidad en los resultados y permite planificar y controlar sus efectos. Pensamos que es labor del profesor de Educación Física despertar en el alumno ese impulso o instinto lúdico innato, planteándole diversas situaciones de juego dirigido que le evoquen sensaciones de juego espontáneo.

Por su parte, el ejercicio va ligado a las actividades gimnásticas y según el diccionario de María Moliner significa "serie de movimientos o trabajos que componen un conjunto en gimnasia, en prestidigitación o en cualquier actividad de agilidad, destreza o habilidad". El DRAE lo define como: "cualquier forma de esfuerzo corporal para mantener o recuperar la salud". Es característica de la gimnasia la construcción, la selección y las técnicas de aplicación de sus ejercicios, que buscan el buen estado corporal. "Las características diferenciadoras del ejercicio gimnástico son intencionalidad, forma e intensidad. La intencionalidad se centra en la obtención de beneficios de tipo físico (cualidades, aptitudes o atributos que son objeto directo del ejercicio gimnástico). La forma hace referencia a consideraciones del aspecto exterior del ejercicio, tales como: la estructura (analítica, global o sintética), la técnica de trabajo, la técnica de aplicación y la acción. Y la intensidad se ocupa del aspecto cuantitativo, es decir, la relación con el tipo de estímulo que se proporciona al individuo: de intensidad baja, media o alta" (José Luis Hernández Vázquez)³. Para medir la intensidad de esfuerzo, se suelen usar los porcentajes sobre la capacidad máxima del individuo. Por ejemplo, Augusto Pila Teleña⁴ señala como intensidad baja en el trabajo de resistencia los ejercicios que producen el 60-70 % de las pulsaciones máximas, como intensidad media los que provocan el 70-80 % y como intensidad alta los que llegan al 80-90 % de la frecuencia cardíaca máxima.

¹ Vid. Rüssel, Arrolf. *El juego de los niños. Fundamentos de una teoría psicopedagógica*. Herder, Barcelona 1977.

² Vid. Jacquin, Guy. *La educación por el juego*. Ed. Atenas, Barcelona, 1958.

³ Vid. Hernández Vázquez, J.L. *Programa de especialización del profesorado de EGB Unidad 3. Gimnástica*. Pp. 24-39. Madrid, 1981.

⁴ Vid. Pila Teleña, A. *Preparación Física. Tercer Nivel*. Pp. 185-190. Madrid, 1987.

A modo de conclusiones destacamos que en el juego no existe imposición de número de repeticiones de un gesto o de una habilidad, que sería establecido por el profesor o animador. Las actividades lúdicas son, por tanto, de carácter más libre que los ejercicios. El alumno dosifica sus energías y su esfuerzo porque el movimiento surge de sí mismo. La estrategia de actuación del profesor no es tan directiva como en las sesiones específicas de ejercicios. En el juego se fusionan el azar y lo fortuito con la psicomotricidad del practicante, su capacidad física y su estado anímico y de motivación, y todas ellas se manifiestan. El nivel de incertidumbre en el juego es muy superior al del ejercicio, así como sus niveles de contingencia. El animador sugiere la actividad, la ambiente, la presenta y, en algunos casos, interviene en su práctica, pero no es el único que tiene incidencia sobre el juego. La actividad lúdica es un ser vivo que va creciendo por caminos imprevistos y en ella se suman las personalidades, las formas de expresión, los intereses y los impulsos de todos los participantes. El alto nivel de adaptabilidad, tanto del profesor como de los alumnos, a nuevas situaciones motrices y la capacidad de resolución de problemas imprevistos son frecuentes. No obstante, el profesor, que no es un simple jugador más, debe estar atento a la marcha y al ritmo del juego para provocar mayor participación en momentos de decaimiento, proporcionar cambios para retomar el interés —apartando nuevos matices y variantes—, igualar las potencialidades de los jugadores y enriquecer, así, la práctica.

En pocas palabras, el ejercicio se caracteriza por su naturaleza más cerrada, mientras que el juego queda abierto a diversos rumbos. El juego es de carácter global, mientras que el ejercicio suele ser más analítico. Por ello, el estudio de las intervenciones musculares en los primeros es complejo, dada la enorme sollicitación que exige. En general, se entremezclan diversas cualidades físicas, lo que dificulta una clasificación basada únicamente en ese aspecto. En el juego no pueden estar previstos, a priori, ni el tiempo de duración, ni el número de repeticiones, ni el tiempo de descanso ni las intensidades porque es competencia del alumno decidir en cada momento dichas medidas. En el juego se da la motivación desde dentro, por eso no es de extrañar que tras su presentación y en sus inicios puedan existir recelos y muestras de vacilación e inestabilidad, que se irán solventando si la propuesta es especialmente atractiva y motivadora. Creemos que cuando la actividad se convierte en juego, el participante se implica en él de manera cada vez más activa e intensa.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS JUEGOS

¿Qué características hemos buscado en los juegos al realizar esta recopilación? ¿Por qué hemos seleccionado los presentes y hemos rechazado otras formas jugadas? Nuestras pautas de recopilación de este compendio han sido:

1. Que fueran juegos eminentemente participativos.
2. Que el material fuera frecuente en gimnasios e instalaciones deportivas, asequible a bajo costo, de fácil manejo y poco peligroso.
3. Que fueran juegos que no requirieran gran complejidad ni extraordinarias cualidades físicas.
4. Que fueran practicables en diversos ámbitos, no sólo en la enseñanza primaria y secundaria, sino también en clases de mantenimiento y de tercera edad.
5. Que fueran juegos fundamentados en la experiencia, que garantizaran su viabilidad y que promovieran la actividad física. Los juegos deben gustar a los que los practican y deben ser absorbentes. El planteamiento de un juego debe suponer, por sí mismo, un reto para el alumno, debe despertar un deseo de encontrar la/s respuesta/s, la/s solución/es.
6. Que resultaran juegos sencillos en los que las reglas fueran entendidas e interpretadas fácilmente tras una breve y rápida presentación verbal o una demostración física.

FUNCIONES PRINCIPALES DEL PROFESOR EDUCADOR EN LAS SESIONES DE JUEGOS

En las sesiones, será responsabilidad esencial del profesor:

1. Seleccionar los juegos previamente, en función de los objetivos, de los efectos que se quieren conseguir, de las instalaciones disponibles, de las características del alumnado, del material y de las condiciones climatológicas. Respecto a los alumnos, debemos destacar que un juego tendrá sentido en la medida en que sirva de enlace entre los objetivos previstos y sus niveles psico y sociomotrices. En los denominados *juegos modificados*,⁵ el profesor debe fijar objetivos estratégicos concretos para desarrollar la percepción, la inteligencia motriz y la toma de decisión del alumno. Ello conlleva que los juegos creen situaciones problemáticas y conciencia de ellas en el alumno, que mediante la práctica se conduzca a los alumnos hacia las respuestas partiendo de sus propios conocimientos (aprendizaje significativo) y que una vez lleguen a las soluciones⁶ y sean descubiertas, se utilicen.

⁵ Vid. DEVIS DEVIS, José y Peiró Carmen (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE. pp. 141-247.

2. Establecer una duración e intensidad aproximadas. Los desplazamientos deberán ser suficientemente largos e intensos para provocar los efectos deseados. Aconsejamos evitar las eliminaciones en los juegos (o, si se utilizan, derivar a los perdedores a actividades alternativas) y reducir al máximo los momentos de espera del turno.
3. Proponer e incitar al juego de manera no directiva.
4. En determinadas ocasiones, intervenir como uno más, con objeto de estimular y mantener la motivación del alumnado hacia el juego.
5. Hacer de juez imparcial.
6. Observar a los jugadores, sus reacciones ante el éxito o el fracaso, su comportamiento durante el juego, su nivel de participación e integración, con objeto de promover una participación homogénea de todo el alumnado.

ESTRUCTURA DE UNA SESIÓN DE JUEGOS

Presentamos en este cuadro el esquema de una sesión tipo destinada a la práctica deportiva mediante juegos, en la que éstos se combinan teniendo en cuenta su naturaleza y las fases predominantes de una sesión de Educación Física.

Parte de la sesión	Tipo de juego	Duración
Calentamiento	Juegos motores de carrera	5-10 min
Fase principal general	Juegos de fortalecimiento, de velocidad de reacción y motricidad de salto	10-15 min
Fase principal específica	Juegos predeportivos, de coordinación y rítmicos	30-40 min
Vuelta a la calma	Juegos sensoriales y juegos de flexibilidad	5 min

SUPERANDO EL SEXISMO

Es innegable que desde el momento en que transformamos nuestras experiencias en sustancia verbal, el lenguaje las etiqueta —y no siempre de manera neu-

tra e imparcial. Como se sabe, en español la oposición binaria de géneros toma como miembro no marcado el masculino. Así pues, el femenino es siempre específico e implica, por tanto, no masculino; el masculino, en cambio, por su doble carácter específico y genérico, no siempre implica no femenino. Pero aunque somos conscientes de esta trampa que nos tiende el lenguaje al favorecer la ocultación del femenino, hemos preferido no seguir la tendencia —cada vez más frecuente en algunos tipos de escritos, de duplicar los morfemas genéricos (ej., alumnos/as)—, lo cual obligaría al lector a realizar un esfuerzo suplementario y haría nuestra redacción poco natural y bastante tediosa. No obstante, en nuestro esfuerzo por intentar elaborar la presente obra de manera no sexista, hemos tenido especial cuidado en el tratamiento de las imágenes masculinas y femeninas que aparecen, evitando las frecuentes discriminaciones en las que se suele caer. Con ello, pretendemos contribuir a desterrar la tradicional descompensación con que los libros de texto —tanto de EGB como de BUP— vienen abordando las funciones, los roles, las actividades y las actitudes de ambos sexos. Como se señala en la *Guía para una Educación Física no sexista*, elaborada por el MEC:

(...) nuestra cultura ha identificado el morfotipo masculino con cualidades físicas como: potencia, resistencia, velocidad, etc., y en la Educación Física del niño se valoraban fundamentalmente esas cualidades. Por el contrario, el morfotipo femenino se ha identificado con lo pequeño, lo frágil, lo coordinado, lo rítmico, etc., y la Educación Física de las niñas tendía a desarrollar estas cualidades. Como consecuencia, uno y otro sexo se han visto normalmente imposibilitados o al menos con dificultades para desarrollar cualidades del sexo contrario, y a medida que se avanza en el sistema educativo se distancian más sus intereses y motivaciones.¹⁰

Hemos intentado ilustrar con igualdad las imágenes masculinas y femeninas, tanto en la frecuencia de aparición de unas y de otras, como en el tipo de actividad que realizan. Durante la lectura del libro, el lector podrá comprobar que:

- Las imágenes femeninas participan de las actividades deportivas atribuidas tradicionalmente a los varones, y éstos comporten actividades físico-deportivas asociadas, por lo general, a la mujer. Ambos, realizan actividades de ocio, de aventura, de ritmo, de coordinación, de diversión y de creatividad.
- Los varones también muestran su afecto y desterramos actitudes violentas o agresivas más relacionadas con el sexo masculino.
- Las cualidades físicas que generalmente se atribuyen al sexo femenino (flexibilidad, ritmo, coordinación, etc.) también son desarrolladas por los varones, y viceversa. Por ejemplo, la mujer participa en juegos de fortalecimiento y los hombres en juegos de flexibilidad o de ritmo.

¹⁰ Vid. VVAA. *Guía para una Educación Física no sexista*. MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica. Pág. 33. 1990.

- En definitiva, las chicas dejan de aparecer como meras espectadoras en el campo físico-deportivo, asumen papeles activos, de juego, de victoria y también de pérdida, compartiendo con los chicos situaciones de igualdad.

Muchos autores entienden el juego como un elemento de aprendizaje social de primer orden, ya que se sustenta en normas y reglas aceptadas socialmente desde la niñez. Pues bien, desde el punto de vista de una educación no sexista cabe intervenir en las normas para evitar que éstas vayan segregando y marcando diferencias que deriven en juegos de niños y juegos de niñas. Parece lógica la necesidad de intervenir adaptando los juegos y los deportes donde sean frecuentes las cargas y los empujones indiscriminados, seleccionando los que tiendan más al desarrollo de habilidades y destrezas que de fuerza. Otra medida puede ser evitar las agresiones en los juegos, así como controlar y establecer otro tipo de recursos para los juegos de oposición que no sea el agarre o empujón; por ejemplo, tocar solamente en el momento de apresar a alguien en una persecución. En los juegos predeportivos sugerimos controlar las faltas que puedan derivar hacia situaciones en las que se beneficie al más agresivo y evitar choques o confrontaciones, ejemplificar con modelos femeninos las diferentes modalidades deportivas, sobre todo aquellos considerados hasta hace poco masculinos y hoy practicados con éxito por las mujeres y establecer en la misma medida juegos de cooperación y juegos de oposición.¹¹

En resumen, creemos que es necesaria una oferta variada de juegos predeportivos sin distinción de sexo y una divulgación de los deportes mixtos para que el alumnado pueda elegir libremente en el futuro la práctica que más le convenza.

ACLARACIONES SOBRE LA CLASIFICACIÓN

Muchas han sido las clasificaciones que desde mediados de siglo hasta nuestros días se han efectuado de los juegos atendiendo a diferentes criterios: según las etapas o niveles evolutivos del niño (Guy Jacquin, J. Chateau, Piaget), según el espacio donde se realicen (al aire libre o en interior), según el material o instrumentos utilizados, según las cualidades que desarrollan, etc. Siguiendo a José Luis Hernández Antón¹² —clasificación también seguida por Cristóbal Moreno Palos—, los juegos relacionados con la Educación Física podrían ser ordenados según las cualidades físicas que desarrollan (fuerza, resistencia, velocidad,

etc.). No obstante, para estos autores, la clasificación queda incompleta, ya que no existen juegos en los que únicamente se desarrolle una sola cualidad. Así pues, fusionando ese criterio con el carácter motriz del juego, resulta la siguiente organización:

1. Juegos sensoriales para el desarrollo del campo sensorio-perceptivo (visual, auditivo, táctil, olfativo, de orientación...).
2. Juegos motores cuyo objetivo es el perfeccionamiento del movimiento.

Se consideran los siguientes subgrupos:

- 2.1. Juegos de velocidad de reacción.
- 2.2. Juegos de locomoción (marcha, carrera, cuadrupedia).
- 2.3. Juegos de salto.
- 2.4. Juegos de equilibrio.
- 2.5. Juegos de lanzamiento.
- 2.6. Juegos de coordinación.

3. Juegos de desarrollo anatómico (muscular y articular).
4. Juegos gestuales o predeportivos.

Nos encontramos, por tanto, ante una clasificación en función de los efectos o de los objetivos que pueden alcanzarse con su práctica. Pero aunque esta clasificación nos puede servir para sistematizar y ordenar los distintos tipos de actividades lúdicas, los autores apuntaban —dado el carácter global de los juegos— la imposibilidad de un trabajo analítico en la mayoría de los casos, sobre todo, si el juego en cuestión actuaba simultáneamente sobre varios de los aspectos señalados. Como vemos, existen puntos de duda y vacilación en estas categorías, dudas reflejadas por el mismo Hernández Antón cuando afirma:

*Muchas veces un mismo juego puede clasificarse en uno u otro grupo, con sólo variar alguna de sus características de ejecución, tales como la distancia a recorrer, la duración, el número de repeticiones, etc.*¹³

Nosotros proponemos una clasificación que atiende a tres criterios: el de las cualidades físicas, el de las cualidades motrices predominantes en los juegos y, por último, el tipo de actividad requerida. Comportamos con los mencionados autores la dificultad de ordenar los juegos relacionados con la actividad física únicamente por la cualidad que desarrollan. Por ejemplo, es difícil discriminar si el juego de policías y ladrones pretende el desarrollo de la velocidad de desplazamiento, de

¹¹ Vid. *Guía para una Educación Física no sexista*.

¹² Hernández Antón, J. L. *Programa de especialización del profesorado de EGB. Educación Física y Deportes. Unidad 2: Juegos*. MEC. UNED. Madrid, 1981.

¹³ *Ibidem*, pág. 26.

la resistencia aeróbica o de la anaeróbica. Ello depende del estado de motivación de los participantes, del espacio de juego, de la hora del día, de la temperatura ambiental, del papel que cada jugador tenga, etc. La intensidad en el juego, la entrega a él, estará, en última instancia, administrada por el propio jugador, que es un ser vivo pensante y "sintiente". Él mismo regulará su nivel de fatiga, su nivel de exigencia en función de los condicionantes citados y ello hará que la cualidad requerida deje de ser tan aeróbica y pase a ser más mixta o anaeróbica o que, ni siquiera, se encuentre en los umbrales del trabajo aeróbico.

Como ya expusimos anteriormente, hemos incluido los juegos motores de lanzamiento dentro de los juegos predeportivos, ya que su práctica procura la adquisición y mejora de una habilidad requerida en varios deportes como baloncesto, balonmano, etc.

Consideramos que los juegos motores de cuadrupedia (una vez superadas las primeras etapas de la vida) pretenden, fundamentalmente, el desarrollo músculo-articular, ya que la habilidad o destreza del desplazamiento en cuadrupedia ya ha sido adquirida. Por eso, los incluimos dentro del capítulo de juegos de fortalecimiento.

Hemos optado por crear apartados específicos para los juegos que pretenden el desarrollo de la coordinación y del ritmo, y los juegos de equilibrio, ya que son cualidades que no siempre van asociadas al movimiento, a la progresión por el espacio. Por tanto, los desligamos de los juegos motores.

Igualmente, el término desarrollo muscular nos parece algo ambiguo para referirse a los juegos que potencian tanto la fuerza, como la flexibilidad del organismo. Por esta razón, lo hemos modificado utilizando el de juegos de fortalecimiento o juegos de flexibilidad, según los casos.

En resumen, la clasificación que proponemos atiende a los criterios de *predominio* de las cualidades físicas y motrices y al tipo de actividad dominante:

1. Juegos de fortalecimiento.
2. Juegos motores (de locomoción de carrera, de velocidad de reacción y de salto).
3. Juegos de flexibilidad.
4. Juegos sensoriales (visuales, auditivos, táctiles, gustativos, olfativos, de orientación -simples o en la naturaleza).
5. Juegos de equilibrio.
6. Juegos de coordinación y rítmicos.
7. Juegos predeportivos.

Zaparozhanova, L. P. y L. Latyshkevich (s/f), "Exigencias para la organización y realización de los juegos activos" y "Juegos activos en la escuela", en *Juegos activos. Educación primaria y educación secundaria obligatoria*, 2ª ed., Barcelona, Paidotribo, pp. 23-41 y 43-59.

L. P. ZAPAROZHANOVA

L. A. LATYSHKEVICH



JUEGOS

ACTIVOS

2ª edición

EDUCACIÓN PRIMARIA
Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

290



Zaparozhanova, L.P. y Latyshkevich, L. (s/f), "Exigencias para la organización y realización de los juegos activos" y "Juegos activos en la escuela", en *Juegos Activos. Educación primaria y educación secundaria obligatoria*, Barcelona, Paidotribo, pp. 23-59.

Capítulo 2

Exigencias para la organización y realización de los juegos activos

OBJETIVOS PRINCIPALES DEL DIRECTOR DEL JUEGO

Muchos importantes pedagogos y científicos han indicado el papel dominante del director durante la realización de los juegos activos. La dirección de los juegos es una tarea bastante difícil, así que el director del juego debe ser muy exigente, ya que él debe ser no solamente el organizador de los juegos, sino que, ante todo, debe educar a los jugadores.

Basándose en lo indicado, a los directores del juego se les plantean las siguientes tareas:

1. Educar las cualidades volitivas del participante.
2. Fortalecer la salud de los jugadores, favorecer su desarrollo físico correcto y el aumento de su capacidad de trabajo general.
3. Ayudar a la asimilación de los hábitos, habilidades, conocimientos vitalmente importantes.

Una de las exigencias generales planteadas ante los encargados durante la realización de los juegos activos es la capacidad de seleccionar correctamente los juegos con el fin de solucionar los objetivos propuestos.

Hay que considerar esta cuestión con suma atención, ya que existen juegos que provocan el desarrollo de la crueldad, el odio; los que influyen negativamente hacia el sistema nervioso, causan pasiones, frenesí; son perjudiciales los

juegos que incluyen los movimientos irrealizables, que tienen un carácter anti-higiénico. Existen, por otra parte, los juegos que tienen una enorme importancia educativa, que fortalecen la voluntad, educan el sentido de la justicia, la capacidad de ayudar en una desgracia, etc.

Así que, en la práctica pedagógica, se utilizan estos últimos juegos, y se rechazan completamente los primeros.

Es necesario indicar que la selección correcta por sí misma no resuelve el problema de la educación. El efecto positivo educativo depende en sumo grado de todo el proceso de educación que debe estar formado sobre la base de los principios didácticos de la educación.

Utilizando el contenido y las reglas del juego, el profesor dirige su desarrollo, potenciando los principios pedagógicos. Para esto, el director debe conocer al colectivo de los jugadores, estudiar atentamente el contenido y las reglas del juego; debe vigilar el cumplimiento de las reglas de los juegos, dirigir las acciones de los jugadores y ayudar a la educación de sus cualidades morales.

El comportamiento del director de juego debe servir de ejemplo para los jugadores. Siendo educador, organizador y juez, puede a veces participar en él como un jugador (para animar el interés de los participantes, mostrarles los métodos del juego, etc.).

El comportamiento perfecto del director de juego se refleja en su presencia intachable, juicio y valoración objetiva de las acciones de los jugadores, en los contactos afectuosos con los niños, lenguaje correcto, etc.

El director de juego debe realizar las clases tras efectuar una planificación de la sucesión de los juegos activos, conservando el carácter gradual de la misma, comenzando por juegos conocidos hacia los desconocidos, de los simples a los más complejos, similares por su formación, pero con las reglas más difíciles. Por ejemplo, después de aprender el juego "La ciudad detrás de la ciudad", enseñar el juego "Laptá" resulta más fácil.

Para aumentar el nivel de conciencia y actividad de los niños, es necesario crear una noción correcta del juego. El jefe debe llevar hasta la conciencia de los jugadores sus objetivos, contenido y reglas. Para esto, el director rápida y claramente explica el juego tratando de que en la conciencia de los participantes se creen las imágenes y papeles precisos. Durante el trabajo con los niños de los primeros cursos escolares, es muy importante que la descripción sea simbólica, figurada.

El jugador debe aprender a aclarar para sí mismo sus errores y éxitos, saber apreciar las acciones y comportamiento de sus compañeros. Esta actitud consciente hacia las acciones y el comportamiento propios y ajenos contribuye al perfeccionamiento de las cualidades personales de los jugadores.

Para la mejor asimilación del contenido de un juego nuevo se utiliza el principio intuitivo (directo) que se realiza por medio del método de demostración, que permite exponer algunas acciones, la técnica de la ejecución de los movimientos en los juegos complejos y también reducir el tiempo de explicaciones durante por ejemplo, los juegos-relevos. En los juegos difíciles es necesario mostrar la distribución de los jugadores y sus traslados.

El encargado debe dirigir el juego de tal modo que se realice con la máxima independencia de los jugadores, por su propia iniciativa, lo que contribuye a la educación de personas activas, buenos organizadores.

En los juegos activos la actividad de los niños puede manifestarse:

- En la ayuda a sus compañeros ("Tiroteo", "Desafío").
- En la ayuda y el apoyo mutuos en los momentos difíciles del juego ("Salki-pesalki", "Salka - dame la mano", etc).
- En la adopción de decisiones independientes durante las acciones colectivas ("El balón al cazador", "La lucha por el balón", "Laptá", etc.).

Si los jugadores han asimilado bien el contenido y las reglas del juego, su actividad aumenta considerablemente.

Realizando el principio de asequibilidad, durante la selección de los juegos, el director debe tener en consideración su correlación con el nivel de desarrollo y las fuerzas de los jugadores. El juego debe corresponder a una dificultad tal que los participantes, al aplicar los esfuerzos suficientes, puedan superar los obstáculos y lograr los objetivos. Los juegos en los que los niños no encuentran dificultades, no aplican sus esfuerzos, no provocan el interés de los jugadores, no desarrollan sus cualidades de voluntad, y finalmente, no poseen el valor pedagógico.

La asequibilidad de los juegos desarrolla la seguridad en sus propias fuerzas, pero los juegos demasiado complicados, disminuyen el interés hacia ellos.

Conforme a las fuerzas y posibilidades de los jugadores es necesario distribuir correctamente los papeles en el juego. Para esto se ha de estudiar muy bien el contingente de los participantes y utilizar el trato personalizado con cada uno. En el juego deben participar obligatoriamente todos los que tengan un deficiente nivel de preparación, para que durante el juego aprendan a superar las dificultades y crear en sus propias fuerzas.

Para la asimilación sólida de las habilidades y los hábitos adquiridos, es necesario repetirlos sistemáticamente. La repetición de los juegos presupone el aumento de su dificultad (de las reglas, dificultad de las tareas, dosificación, cargas, etc.) y lleva al fortalecimiento de determinadas habilidades y hábitos.

Mucha importancia educativa tienen los juegos preferidos repetidos con frecuencia. Sin embargo, esto no significa que el director deba practicar solamente estos juegos. Al contrario, él debe elegir los juegos, cuyo contenido varíe mucho y los que ayuden al desarrollo completo de los niños.

Para que los hábitos motores sean sólidos, hace falta desarrollarlos en diferentes condiciones de juego. Al mismo tiempo, no se puede ofrecer a los jugadores en una clase muchos juegos, ya que, ante todo, es necesario habituar a los niños a aprender perfectamente el contenido de los juegos, llevarlos hasta la perfección y, junto con todos los jugadores, variar las reglas y cambiar y dificultar el contenido.

Además, para el aprendizaje sólido de las habilidades y los hábitos se necesita controlarlos y valorarlos sistemáticamente.

PREPARACIÓN DEL DIRIGENTE PARA EL JUEGO

Para resolver los objetivos educativos, de instrucción y de salud corporal por medio de los juegos activos es preciso la minuciosa preparación del profesor.

La preparación del profesor para la realización de los juegos contiene las siguientes partes:

1. Selección del juego y su previo análisis.
2. Preparación del lugar para el juego.
3. Marcado de la pista.
4. Preparación de aparatos y materiales gráficos.

Selección del juego y su previo análisis

Al elegir el juego, el profesor debe guiarse por la metodología general de la selección de juegos, teniendo en cuenta, ante todo, los objetivos principales de cada clase concreta de educación física o del entrenamiento.

Basándose en los objetivos de la clase o entrenamiento, durante la selección del juego el profesor debe considerar lo siguiente:

1. La composición del grupo: cantidad de jugadores, su edad (en unos juegos determinados, sexo), el nivel de su desarrollo y preparación.
2. La forma de las clases: los juegos pueden realizarse en las clases, durante el descanso entre las clases, durante el paseo, fiesta, etc..
3. El lugar de realización de las clases: sala, pista, parque, bosque, en el agua;
4. Temporada del año, estado de tiempo, temperatura ambiente; en condiciones invernales seleccionar, en general, juegos específicos de invierno; con la temperatura baja se escogen los juegos en los que todos los jugadores se mueven activamente; durante el verano, con tiempo caluroso, se practican juegos con poca movilidad o con participación por turnos.
5. La existencia del material necesario, ya que por causa de su ausencia o sustitución infortunada la realización del juego resulta imposible.

El profesor debe no solamente seleccionar el juego, sino también, analizarlo: estudiar previamente todo el proceso, prever los momentos del juego que pueden ocasionar influencias negativas a los jugadores, comportamiento deshonesto, etc.

Preparación del lugar para el juego

Los juegos pueden ser realizados dentro del edificio y fuera, en la calle. En cualquier caso es necesario preparar el lugar para el juego, haciendo participar en esta preparación a los propios jugadores.

Si los juegos se realizan dentro del edificio, hay que prever que haya bastante sitio, desalojar el local de los objetos que pueden obstaculizar los movimientos de los jugadores. En el gimnasio, es necesario apartar los aparatos gimnásticos, rodeándolos con colchonetas o bancos gimnásticos. Las ventanas deben estar cubiertas con redes.

Los juegos en el aire libre tienen un aspecto curativo, así que pueden realizarse tanto en verano, como en invierno. La pista para el juego debe estar debidamente preparada: es necesario alisarla, extraer piedras y otros objetos extraños. Las pistas abiertas necesitan un cuidado permanente.

Marcado de la pista

El marcado de la pista se realiza antes de explicar el juego. El marcado fácil se puede hacer al mismo tiempo que la descripción del contenido del juego. Para los juegos practicados con frecuencia es conveniente hacer un marcado permanente. En este trabajo deben participar los jugadores.

Los límites de la pista deben estar muy bien marcados. No se puede señalar la pista con zanjas, palos u otros objetos que pueden ocasionar heridas a los jugadores.

Al determinar los límites de las pistas es necesario recordar que deben estar a tres metros como mínimo de la pared u otros objetos, lo que adquiere más importancia durante la realización de los juegos con carreras, cuando un grupo de jugadores puede fácilmente traspasar los límites de la pista.

Preparación del material

Como material para realizar los juegos activos pueden utilizarse balones de diferentes tamaños, palos gimnásticos, mazas, aros, banderitas, cuerdas, bolos, etc.

Al material se le plantean las siguientes exigencias:

1. Debe ser inofensivo para su uso: no tener cantos agudos, salientes peligrosos, etc.
2. Su peso y dimensiones deben corresponder a las fuerzas de los jugadores.
3. Debe ser vistoso, de colores vivos y fuertes.
4. Su estado debe responder a las exigencias higiénicas, debe limpiarse antes del juego, etc.
5. Conforme a las reglas del juego y el número de los jugadores, su cantidad debe ser suficiente.

La distribución del material se realiza solamente después de explicar el juego, ya que su entrega anticipada distrae la atención de los participantes.

En la distribución del material deben participar activamente los jugadores y el profesor controla que ellos efectúen esta tarea rápidamente, con exactitud y organización.

ORGANIZACIÓN DE LOS JUGADORES

A la organización corresponde lo siguiente:

1. Localización de los jugadores y el lugar del director durante la explicación del juego.
2. Elección de los capitanes.
3. Separación por equipos y elección de los capitanes.
4. Nombramiento de los ayudantes.

Situación de los jugadores y el lugar del profesor durante la explicación del juego

La organización correcta de los jugadores es una premisa muy importante para el desarrollo posterior del juego.

Comenzando por las explicaciones del juego, el director debe distribuir a los jugadores de tal modo, que ellos le vean muy bien y oigan su aclaración, y el profesor, por su parte, les debe observar claramente. Según la metodología, durante las explicaciones se recomienda acomodar a los niños en la misma formación que tendrá lugar durante el juego. Cuando finalice la descripción del juego esto permitirá iniciarlo inmediatamente sin que los niños se distraigan de las reglas y contenido del juego con nuevas formaciones después de las cuales a veces se necesita repetir de nuevo las explicaciones. Esto ocurre con frecuencia durante la realización de los juegos con niños.

Existen varios métodos de formación de los jugadores durante la presentación de los juegos activos:

1. En fila. Los jugadores forman una fila y el director se sitúa a unos metros de su centro. En esta formación pueden ser efectuados los juegos, como "Formación, firme!", "Movimiento prohibido", "Lobo en el pozo" (dib. 1).



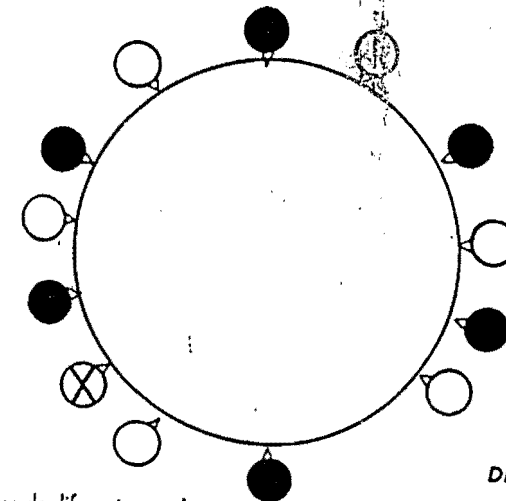
Jugadores



Lugar del profesor durante la explicación del juego

Dibujo 1

2. En círculo. Los jugadores forman un círculo y el director de juego se coloca entre los jugadores en la misma línea del círculo. Él no puede situarse en el centro del círculo, ya que una parte de los jugadores estarán detrás de su espalda y el encargado perderá el control sobre ellos, y los niños, por su parte, no le oirán bien. La formación en círculo puede aplicarse tanto en los juegos con la separación por equipos, como en los juegos en grupo, por ejemplo, "Caña", "La pelota al mediano", "La pelota al vecino" y otros (dib. 2);



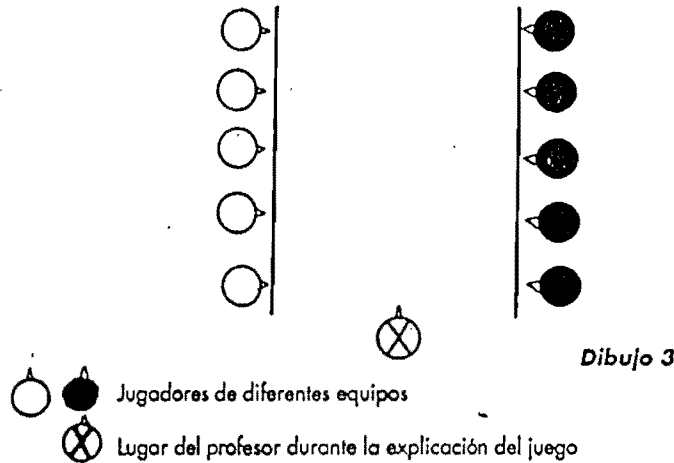
Jugadores de diferentes equipos



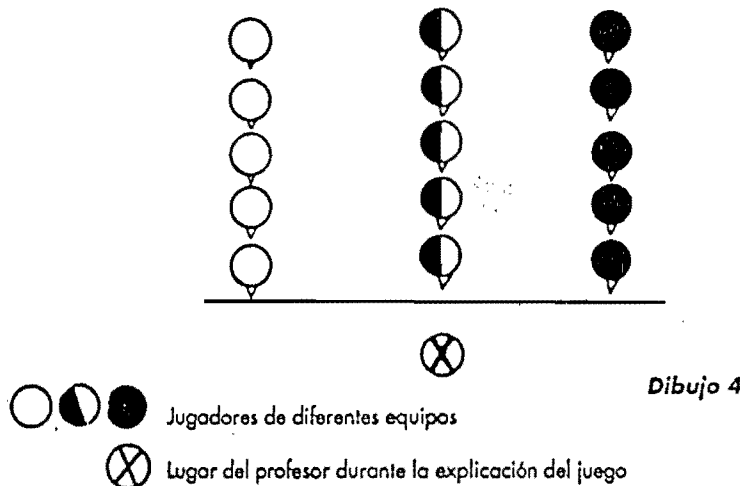
Lugar del profesor durante la explicación del juego

Dibujo 2

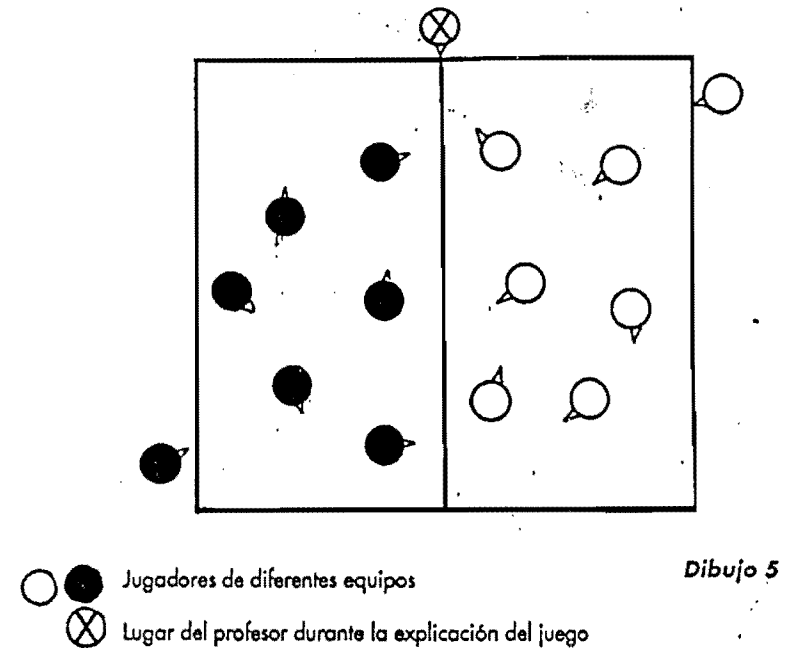
3. Dos filas, una frente a otra. El director de juego se sitúa en los flancos entre las dos filas. Si según las reglas del juego los equipos deben estar a una distancia considerable ("Nombrar un número", "Ofensiva" y otros), entonces durante las explicaciones se han de acercar las dos filas, presentar el juego y luego situarlas, de nuevo, en la posición inicial (dib. 3).



4. Dos (y más) columnas. El director se sitúa delante de las columnas. Es necesario formar a los jugadores de tal modo que delante estén los de baja estatura, lo que les permitirá ver muy bien al profesor y no llevará al quebrantamiento de la disciplina. En esta formación se explican diferentes relevos, juegos "Hacia sus banderas", "La cuerda debajo de los pies" y otros (dib. 4).



5. Los jugadores se sitúan libremente dentro de los límites de la pista, en la que van a jugar. Durante la explicación deben acercarse a uno de los bordes de la pista, cerca del cual está el profesor. Esta formación se utiliza durante la realización de juegos tales como "Salki", "Red" y otros (dib. 5).



En cualquier formación, el profesor, al explicar el juego, debe guiarse por las reglas generales metodológicas:

1. No se puede formar el grupo frente a una fuente importante de luz, ya que los jugadores verán muy mal al profesor y percibirán deficientemente sus aclaraciones.
2. Si antes de las explicaciones no se puede situar a los jugadores en la posición inicial necesaria, se les forma de tal modo que sea cómodo reorganizarlos para el inicio del juego, tardando lo menos posible.

Para la realización de los juegos activos el director se encuentra constantemente con la necesidad de situar a los participantes en una fila, círculo, columnas, cambiar formaciones, etc. Por consiguiente, el profesor necesita aprender a hacerlo correcta y rápidamente.

Elección de los capitanes

El papel del capitán es el de mayor responsabilidad; necesita unas acciones independientes, con iniciativa, unas decisiones bajo la mirada de todos los participantes. La actividad del capitán, su creatividad, a menudo determina todo el desarrollo del juego. Además, el cumplimiento de las obligaciones del capitán causa una gran influencia educativa. Por esto es deseable que el papel del capitán lo interpreten la mayor cantidad posible de jugadores.

Los métodos principales de selección del capitán son los siguientes:

1. Según la designación del profesor. La ventaja de este método consiste en la rapidez del nombramiento del capitán adecuado. Sin embargo, con este método los jugadores no participan en la elección del capitán y su iniciativa está reprimida. Con más frecuencia este método se utiliza cuando los jugadores se conocen muy mal entre ellos, cuando hay poco tiempo o cuando el profesor necesita nombrar como capitán a un jugador determinado por fines educativos. Al designar el capitán el director debe explicar a los jugadores su elección para que ellos no crean que el profesor tiene preferencias.
2. Por sorteo. Con más frecuencia este método de elección del capitán se utiliza después de las clases, ya que necesita más tiempo que los demás. Sin embargo, en algunos casos este método puede ser aplicado durante la clase si hay la necesidad de tranquilizar a los niños después de una fuerte agitación.
3. Según la elección de los participantes. Este método es el más apropiado, ya que es muy positivo en el aspecto pedagógico: manifiesta el deseo colectivo de los jugadores que eligen al más merecedor. Es desaconsejable usar este método en un grupo de jugadores poco organizados, donde al capitán le eligen no por su capacidad de jugar, sino bajo la presión de los más fuertes con una reputación dudosa.
Aplicando este método, el profesor puede dirigir la elección de los niños con las recomendaciones: "Elegid al más ágil", "Elegid al más rápido y fuerte", "Elegid a los que mejor lancen y recojan el balón" y otros.
4. Según el orden establecido. Se determina un orden con el fin de que el papel de capitán lo interpreten todos los jugadores. Este método ayuda a la educación de los jugadores en la organización y actividad.
5. Según los resultados del juego anterior. Con este método el capitán será el mejor jugador del juego anterior. Los jugadores deben conocer con antelación que este método será aplicado para que intenten ser los mejores en el juego. El aspecto negativo de este método es que los jugadores débiles no pueden contar con el papel de capitán.

División por equipos

La división por equipos puede ser realizada por diferentes métodos:

1. Según los criterios del profesor. Conociendo bien el colectivo de los jugadores, el profesor les separa por equipos, teniendo posibilidad de componerlos de tal modo que sus fuerzas sean iguales. Este método con más frecuencia se utiliza durante la realización de juegos difíciles con los jóvenes o con los participantes bien preparados, cuando se necesita una determinación más precisa de las fuerzas de los equipos.
2. Por números. Los participantes formando una fila, se numeran, utilizando por ejemplo, la combinación 1, 2, 3. Los primeros números componen el primer equipo, los segundos, el segundo, etc. Este método aunque muy utilizado en la práctica, sin embargo, también tiene sus aspectos negativos. Por ejemplo, con muchos jugadores, en especial, si son niños pequeños, este método puede ocupar mucho tiempo: al numerarse los niños pueden cometer errores y se necesitará comenzar de nuevo; al formar los equipos algunos jugadores pueden olvidar o confundir su número y se necesitará numerarse otra vez. Además, con este método no siempre las fuerzas de los equipos pueden ser iguales.
3. La marcha. La separación por equipos se realiza por medio de formaciones durante la marcha. Por unas órdenes del profesor, los jugadores forman dos, tres y más equipos, organizados por columnas. Este método de división por equipos ocupa el mínimo de tiempo para la organización. Sin embargo, puede llevar (al igual que el método anterior) a la composición desigualada de los equipos.
4. Según el acuerdo. Se eligen los capitanes de los equipos. Los demás jugadores forman parejas y acuerdan entre ellos sus nombres convencionales, luego se acercan a los capitanes y les proponen elegir su jugador por sus nombres imaginarios. A los niños les gusta esta separación por equipos, ya que parece un juego. Con frecuencia este juego se utiliza en los juegos independientes de los niños. Dado que este método necesita mucho tiempo para la separación, es conveniente utilizarlo después de las clases, durante los paseos, etc.
5. Según la indicación de los capitanes. Los participantes eligen a los capitanes de los equipos, los cuales, en una sucesión determinada, escogen a los jugadores de sus equipos. Ese método permite completar los equipos por sus fuerzas. Con más frecuencia se utiliza en las clases con los escolares mayores, ya que necesita un buen conocimiento de las fuerzas de los jugadores y capacidad de valorar sus fuerzas. Sin embargo, este método tiene sus aspectos negativos, ya que cada uno de los capitanes intenta atraer a los mejores jugadores a su equipo y los débiles se quedan para final y nadie quiere cogerlos, lo que provoca enfados, lágrimas, sufrimientos. Por esto, el pro-

profesor debe suavizar esta situación, utilizando los métodos "Por números" o "Según los criterios del profesor" para los jugadores que quedan.

6. Equipos permanentes. Es recomendable crear equipos permanentes para la realización de los juegos activos preparatorios para unos determinados juegos deportivos.

Durante la realización de los juegos en equipo es necesario que los jugadores escojan a los capitanes, a los que asignan un papel importante en la organización de las acciones de los jugadores: distribuir los papeles en el equipo, determinar el orden durante la ejecución de las tareas, controlar la ejecución de los ejercicios, conservar la disciplina y reglas. Además, el capitán es el ayudante del profesor en su equipo.

La selección de los capitanes se realiza después de la división de los jugadores por equipos, a excepción de los casos en que la separación por equipos se realice "según la indicación de los capitanes" y "según los acuerdos".

Después de la separación por equipos es necesario que los jugadores del mismo determinen el nombre del equipo.

Selección de ayudantes

El director escoge su ayudante para la distribución del material, marcado de la pista, control de seguimiento de las reglas, etc. Del grupo de los ayudantes se preparan los futuros organizadores del juego.

El número de ayudantes nombrados para un juego, depende de su contenido, cantidad de jugadores y equipos, dimensiones de la pista.

Como ayudantes se utiliza a los alumnos libres de las clases. De este modo, ellos participan, conforme con sus posibilidades, en el juego. Los ayudantes se nombran después de la explicación del juego.

LA EXPLICACIÓN DEL JUEGO

De la explicación del juego depende su éxito. Después de ésta los jugadores deben comprender el inicio y el desarrollo del juego, su papel en el mismo, las reglas, cuándo se termina y a que resultado hay que aspirar.

Para que los jugadores asimilen bien el contenido y reglas del juego, el director de juego debe conocerlo perfectamente.

Para la explicación del juego se presentan las siguientes exigencias:

1. La charla debe ser breve, ya que los alumnos perciben bastante mal las aclaraciones largas. La excepción pueden ser los juegos realizados con niños pequeños.

2. La explicación debe ser lógica, consecuente, con el siguiente orden de presentación: el nombre del juego, papeles de los jugadores y su localización, el desarrollo, objetivos y reglas del juego, su final y resultados del mismo.
3. La explicación debe ser dinámica. Hay que explicar el juego con la voz tranquila, a veces subiendo o disminuyendo el tono para llamar la atención de los jugadores hacia determinados momentos del juego. No se puede explicar el juego con voz monótona, débil.
4. La explicación debe ser asequible para los niños: hay que considerar su vocabulario, no utilizar palabras desconocidas para ellos y, si éstas se introducen, aclarar su significado.
5. Es necesario tener en cuenta el humor de los niños. Si su atención a las explicaciones disminuye, es conveniente acortarlas.
6. La explicación hay que darla cuando el juego se realiza por primera vez; al repetir el juego es necesario repetir los momentos principales y sus reglas.
7. Para la mejor asimilación del contenido del juego por los participantes, se recomienda acompañar la explicación con una demostración, que puede ser incompleta.
8. Después de la explicación del juego hay que preguntar si todos han entendido su contenido. Hay que responder a las preguntas en voz alta, dirigiéndose a todos los jugadores, ya que algunos de ellos tienen vergüenza de hacer preguntas.
9. Una de las exigencias principales al lenguaje del profesor: el lenguaje debe ser gramaticalmente correcto.

LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DEL JUEGO

La observación del desarrollo del juego y el comportamiento de los jugadores

De una dirección correcta del proceso de juego depende la solución positiva de los objetivos educativos. Por consiguiente, a la dirección del proceso del juego se plantean una serie de exigencias:

1. El director de juego debe comenzar el juego de modo organizado y a su debido tiempo, sin hacer pausa después de su explicación. La causa del retraso puede ser la necesidad de discutir el plan de acciones en los equipos. Cada juego debe empezar con una señal determinada previamente (un balanceo de la bandera o brazo, silbato, palmada, etc.). Tras comenzar el juego, el director controla su desarrollo, el comportamiento de algunos jugadores, y equipos en general, dirigiendo sus acciones.
2. En el proceso del juego es necesario formar una noción en los niños del cumplimiento consciente de las reglas, lo que les enseñará a manejar su comportamiento, subordinarlo a un objetivo concreto que resuelve todo el equipo.

Para esto se pueden hacer correcciones sin parar el juego. Si muchos jugadores cometen los mismos errores, es conveniente parar el juego, hacer la corrección y luego seguirlo. Cualquier detención del juego se realiza con una señal especial y con un grito o una orden brusca. Esto acostumbra a los jugadores a la disciplina consciente y el respeto a las reglas.

El director de juego debe prestar especial atención a la represión de la brutalidad, incumplimiento de las reglas, no dejar pasar semejantes manifestaciones y sino penalizarlo o excluir temporalmente del juego a los jugadores con comportamiento incorrecto.

3. El director de juego lleva el juego de tal modo que en el proceso de su desenvolvimiento se desarrolle la creatividad de los participantes orientada a la búsqueda de los caminos efectivos para la solución de los objetivos planteados. Para los escolares pequeños se utilizan los juegos en los que hay que saber componer independientemente diferentes movimientos ("Mochuelito", "Día y noche" y otros). La experiencia demuestra que a menudo a los niños les resulta difícil la recreación de los movimientos originales. La causa está en que durante la enseñanza de los ejercicios gimnásticos, los profesores utilizan muy poco los métodos que forman la actividad creativa de los niños.
4. El director debe hacer que el juego cause interés entre los niños. Esto se consigue por medio de una selección correcta de los juegos.
5. Se debe tener en cuenta el humor de los jugadores. Si el interés hacia el juego disminuye, hay que aclarar las causas y facilitar o dificultar las reglas del juego, acortar su duración. Los juegos causan emociones positivas cuando están correctamente organizados. Si el director no explicó bien el juego o separó infortunadamente a los jugadores por equipos, se pierde el interés hacia el juego, la disciplina se altera, comienzan disputas, enfados y protestas.
6. Durante el proceso del juego el director debe resolver la tarea de unir a todos los participantes y convertirlos en un colectivo. Es uno de los objetivos pedagógicos más importantes. La aspiración de los participantes de lograr sus objetivos, su afición al juego y sentimientos compartidos, son utilizadas por el profesor para enseñar a los niños la amistad, solidaridad y mutuo respeto.
7. El director de juego debe conseguir una disciplina consciente de los jugadores. La disciplina en el juego es muy específica, dado que puede manifestarse en el silencio y comportamiento tranquilo de los participantes. Al contrario, si el juego se desarrolla con interés y correctamente, causa la excitación y el entusiasmo de los jugadores. Así que el manifiesto de la disciplina consciente es el cumplimiento honesto de las reglas, obligaciones e indicaciones del profesor o juez.

La dosificación de las cargas en el proceso del juego

En los juegos activos es muy difícil considerar las posibilidades de cada participante y su estado físico en un momento dado. Por consiguiente, no se reco-

mienda dar de inmediato unas cargas musculares excesivas durante las cuales se necesita contener la respiración, lo que provoca cansancio.

El dirigente debe dosificar correctamente las cargas en el juego, es necesario saber su punto óptimo, y también, la influencia de los tipos de actividad anteriores y posteriores. Es conveniente alternar los juegos intensivos con los de poca movilidad. Los breves descansos ayudan a regular las cargas y son necesarios para explicar las reglas, discutir errores, reducir las dimensiones de la pista o distancia, disminuir o aumentar el número de repeticiones, etc.

La duración del juego está reglamentada por un tiempo que depende del contenido del juego, número de participantes (menos jugadores, menor duración del juego), su edad (con los pequeños el juego dura menos), nivel de preparación, lugar y condiciones de realización (sala, aire libre, en el agua), ritmo del juego (cuanto más rápido es, menor es la duración del juego), de la experiencia del profesor (el que tiene poca experiencia tarda más en dar explicaciones, organizar a los niños) y de otras causas.

El director de juego debe tener en cuenta que con el aumento del estado de ánimo de los jugadores durante el juego crece la carga. Los jugadores entusiasmados por el juego, pierden el sentido de la realidad; deseando superar a sus compañeros, no calculan bien sus posibilidades, y así suelen producirse las sobrecargas. Así que hay que acostumbrarles a controlarse y regular sus propias acciones durante el juego.

Con mucha frecuencia, los jugadores sobreestiman sus fuerzas y no sienten el cansancio. Por esto el profesor no debe confiar en su estado de ánimo. Es necesario considerar las particularidades de la edad de los participantes, el nivel de su preparación y estado de salud.

Es deseable que todos los jugadores reciban unas cargas similares. Por consiguiente, no es recomendable eliminar a los perdedores, sería mejor apuntar sus puntuaciones.

La duración del juego depende de las condiciones de su realización (la sala, el aire libre, etc.), dimensiones de la pista (cuanto más grande es la pista, más carga reciben los jugadores), forma de la clases (el juego que se realiza en la clase de educación física está limitado en el tiempo, después de las clases, su duración puede ser importante).

El arbitraje del juego

En la realización efectiva de los juegos activos ayuda el arbitraje objetivo, preciso y justo que adquiere un significado especial en los juegos de equipo. El juego pierde su valor pedagógico si no se cumplen sus reglas. El juez controla el cumplimiento correcto de las condiciones y reglas del juego.

El arbitraje objetivo y preciso tiene suma importancia en los juegos con división por equipos cuando se manifiesta claramente una competición y cada equipo está interesado en la victoria.

Un juez que no se rige por razones objetivas pierde la confianza, su autoridad disminuye y los jugadores pierden el interés hacia el juego.

Durante el juego, el juez debe encontrar un lugar cómodo para observar todo lo que ocurre en la pista y, al mismo tiempo, no molestar a los jugadores. Al descubrir la infracción de las reglas, él debe dar una señal clara y en el momento oportuno. Hace observaciones correctamente, no entra en las disputas con los jugadores.

El resumen del juego correcto depende del juez.

Finalización del juego y su resumen

El juego hay que terminarlo correcta y oportunamente: su finalización no debe ser algo imprevisto para los participantes. En su inicio deben ser avisados sobre las condiciones de su finalización (hasta una puntuación determinada, cantidad de repeticiones, según la duración, etc.). Es muy importante el final oportuno del juego. La finalización prematura del juego es indeseable, al igual que su prolongación excesiva.

El dirigente debe determinar claramente el momento en que finalizará el juego. En cuanto aparezcan los primeros signos de cansancio (atención distraída, violación frecuente de las reglas, disminución del interés hacia el juego, la respiración agitada de la mayoría de los participantes, etc.), el juego debe ser finalizado. Es conveniente avisar a los jugadores que hasta el fin del juego "quedan 1-2 minutos", "jugamos hasta 2 goles más", "jugamos por última vez", etc. Entonces los participantes activan sus acciones, mientras que un final imprevisto provoca entre los niños una reacción negativa.

Tras finalizar el juego, el dirigente debe anunciar sus resultados. Para resumir el juego es necesario crear un ambiente tranquilo, formar a los jugadores, reunir, si es necesario, los datos de que disponen los ayudantes y anunciar el resultado lacónica y exactamente.

Al determinar los resultados del juego hay que tener en cuenta no solamente la velocidad, sino también la calidad de ejecución de las tareas, sobre lo que los participantes deben estar avisados con antelación.

La objetividad en la valoración de los resultados del juego, acostumbra a los participantes a la calificación correcta de las acciones suyas y ajenas.

Durante la exposición de los resultados es necesario discutir el desarrollo del juego, indicando los errores admitidos por los jugadores al no cumplir las reglas, durante la ejecución de las acciones técnicas o tácticas. Obligatoriamente hay que nombrar a los jugadores que han cumplido perfectamente su papel, han seguido las reglas del juego, han ayudado a sus compañeros, han manifestado su creatividad.

Durante el análisis del desarrollo del juego los participantes asimilan mejor el contenido del mismo, sus reglas, precisan los detalles, aclaran los conflictos que pueden surgir entre los jugadores. El estudio del desarrollo del juego ayuda

al dirigente a determinar la calidad de su asimilación, si les ha gustado a los jugadores, si hay que aumentar su dificultad, etc.

La participación de los jugadores en el análisis del juego les habitúa a observar el comportamiento de los compañeros, ayuda a formar una disciplina consciente y el interés hacia las clases de la educación física y juegos.

De este modo, la realización de los objetivos pedagógicos por medio del método de juego depende ante todo, de la selección del juego, su organización, realización, dosificación de las cargas, finalización y resumen. Por consiguiente, debe estar muy clara la importancia del nivel profesional del director de juego activo como un figura central que dirige el proceso del juego.

Capítulo 3

Juegos activos en la escuela

El contenido del programa de educación física en la escuela asegura el cumplimiento de los siguientes objetivos relacionados entre sí:

1. Fortalecer la salud, apreciar la salud.
2. Asegurar el desarrollo físico normal, ayudar al desarrollo de las principales cualidades motoras (físicas).
3. Enseñar habilidades y hábitos vitalmente importantes; asimismo, enseñar la posibilidad de usarlos en diferentes condiciones.
4. Ayudar a la adquisición de un mínimo de conocimientos en higiene, medicina, educación física y deporte.
5. Educar las cualidades de la moral, sentar la idea de que la preocupación por su salud es un deber cívico de cada escolar.¹

Para el profesor de educación física de la escuela, la primera tarea se plantea como una de las principales, que obligatoriamente debe ser efectuada en el proceso de la clase de educación física. Este objetivo debe ser el centro de atención del profesor de educación física durante el trabajo con los alumnos de todas las clases - cada año, cada día, durante cada clase, cada minuto.

El segundo objetivo tiene un gran significado pedagógico: preocupación por el desarrollo de órganos tan importantes para el hombre como corazón, pulmones y, respectivamente, la caja torácica, el sistema neuro-muscular, etc. El uso de la educación física también permite resolver eficazmente este objetivo. La consecución del desarrollo armónico del cuerpo y la postura correcta de los

¹ En la traducción se ha optado por dejar los objetivos del original. Debe tenerse en cuenta que en el currículum de nuestro país se consideran además como objetivos por los que se espera que el alumno llegue a: conocer el propio cuerpo y la actividad física; resolver problemas motrices; utilizar recursos expresivos, etc.

alumnos es el objetivo más importante de todos los planteados por el profesor ya que trata a un organismo en crecimiento que cede fácilmente a la influencia y puede desarrollarse armónicamente o, al contrario, adquirir unos defectos permanentes en su desarrollo físico si no se atienden debidamente en un momento oportuno.

Hablando de la educación física, nosotros hemos tenido en cuenta los conocimientos, habilidades y hábitos motores relacionados con la esfera de dominio del propio cuerpo que adquieren los alumnos en el proceso de la educación. El profesor debe enseñarles a andar correctamente, sentarse, estar de pie, levantarse, correr, saltar, lanzar, nadar, etc., en el grado que necesita una persona normal. Por otro lado, el profesor debe enseñar a los alumnos los conocimientos, habilidades y hábitos en la esfera de los movimientos específicos para determinados tipos de los ejercicios gimnásticos y modalidades deportivas que tienen lugar solamente en la práctica deportiva.

Uno de los medios principales que contribuyen a la resolución de los objetivos educativos de salud corporal son los juegos activos que pueden utilizarse tanto durante las clases como en el tiempo libre.

METODOLOGÍA DE REALIZACIÓN DE LOS JUEGOS ACTIVOS DURANTE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los juegos activos pueden ser incluidos en cualquier parte de la clase: preparatoria, general y final.

La selección de los juegos para una clase determinada o para una de sus partes depende de las tareas planificadas con anterioridad a la clase. Además, es necesario tener en cuenta la composición de la clase (cantidad, edad, sexo, nivel de preparación), las condiciones de realización (en la sala, al aire libre, en el agua), estación del año, etc.

En la parte preparatoria de la clase se recomienda realizar unos juegos fáciles que contribuyan a centrar la atención de los niños ("¡Grupo, firmes!") y a la preparación del organismo de los alumnos para el posterior trabajo en la parte general de la clase. Los juegos pueden ser de movilidad mediana que contienen carreras, ejercicios de desarrollo general ("Hacia sus banderas"), saltos ("Caña"), etc...

En la parte general de la clase se utilizan los juegos activos con carreras, superación de obstáculos, con distintos saltos, lucha, lanzamientos a un blanco móvil e inmóvil.

Cada juego exige de los jugadores la demostración de sus habilidades y hábitos que se perfeccionan en el proceso del mismo. Los juegos elementales no necesitan una preparación específica, pero hay algunos que están compuestos de acciones motoras bastante difíciles. No se puede por ejemplo, ofrecer a los

escolares el juego "Has entregado; siéntate" si no les hemos enseñado el lanzamiento y recogida del balón de manera precisa, la que debe ser aplicada en el juego conforme a sus reglas.

Así que cada movimiento difícil incluido en el juego debe ser previamente asimilado por los alumnos por medio de ejercicios especiales. La excepción son los movimientos elementales y naturales que no necesitan un aprendizaje previo.

Es necesario determinar el lugar del juego dentro de la educación física y durante la clase establecer una sucesión metodológicamente correcta. Esto ayudará a una mejor resolución de los objetivos planteados, al aumento de la intensidad de la clase y permitirá dosificar correctamente el ejercicio. Después de los ejercicios difíciles por su coordinación hay que dar tareas más fáciles que no necesitan una atención muy concentrada. Los músculos que acaban de trabajar intensamente, en el siguiente ejercicio prácticamente no participan o ejecutan un trabajo de otro carácter. Por ejemplo, no se recomienda después de juegos con carreras, saltos o resistencia realizar ejercicios que necesitan exactitud de movimientos, mantenimiento del equilibrio, coordinación compleja, etc.

Si toda la parte general se dedica a los juegos, los más activos se alternan con los tranquilos. Además, en este caso se recomiendan juegos variados según el carácter de los movimientos.

En la parte final de la clase se realizan juegos de movilidad pequeña y mediana que contribuyen al descanso activo después de las cargas intensivas en la parte general de la clase, juegos para centrar la atención con reglas fáciles ("¿Quién es el que se ha acercado?", "¡Grupo, firmes!", "El palo que cae").

La metodología de realización de los juegos activos en las clases de educación física es muy específica a causa de su brevedad y la necesidad de mantener una intensidad adecuada a la clase.

Hay que procurar que todos los participantes del juego reciban simultáneamente la misma carga. Por esto hay que intentar crear condiciones iguales para la participación homogénea de todos los alumnos en el juego.

Los juegos activos se realizan normalmente según el método simultáneo. Conforme a las posibilidades, a los alumnos se les dividen en 2-3 grupos y en cada grupo se realiza el mismo juego independientemente.

También se utiliza el método de grupos. El dirigente, tras dividir a los jugadores en dos grupos, les da distintos juegos.

Ya que los juegos en las clases deben provocar el efecto de saneamiento, es mejor realizarlos en el aire libre. Si se efectúan en la sala, se necesitan unas condiciones higiénicas favorables.

Juegos activos para niños de 6 a 9 años

En estas edades los juegos activos ocupan un lugar dominante. La experiencia motora de estos niños es todavía muy pequeña, por esto se recomienda

realizar juegos fáciles con carácter de trama, con reglas elementales y estructura simple. De los juegos simples hay que pasar a los más complejos, aumentando constantemente las exigencias a la coordinación de los movimientos, comportamiento de los jugadores, manifestaciones de iniciativa de cada participante del juego.

De 6 a 9 años, en las clases de educación física, se recomienda realizar juegos:

- Con elementos de los ejercicios de desarrollo general.
- Con prioridad de carreras.
- Con prioridad de saltos de altura, longitud.
- Con lanzamiento a un blanco y a diferentes distancias.
- Con trepas.

En el primer grado, al inicio del curso, no se recomienda realizar juegos en equipo. Con la adquisición de la experiencia motriz y el aumento del interés hacia la actividad colectiva, se pueden incluir en las clases juegos con elementos de competición en parejas (carreras, saltos con cuerdas, rodamientos del balón, etc.). Posteriormente hay que dividir a los alumnos en diferentes grupos y realizar con ellos juegos competitivos, tipo relevos, con diferentes tareas fáciles.

Para la realización de la mayoría de los juegos se necesita material. La percepción visual de los niños está débilmente desarrollada, la atención es poca, así que necesitan un material colorido.

Es muy importante que el material corresponda a las posibilidades físicas de los niños. Debe ser ligero, cómodo por el volumen. Así, por ejemplo, las pelotas medicinales con peso hasta 1 Kg se pueden utilizar solamente para hacerlas rodar y pasar de mano a mano, pero no se usan para los lanzamientos; es mejor que los niños de 6-9 años jueguen con balones de voleibol.

Hay que explicar los juegos a los escolares pequeños brevemente, ya que ellos intentan reproducir lo más rápido posible todo lo explicado por el profesor. Con frecuencia, sin acabar de escuchar las aclaraciones, los niños muestran deseos de interpretar un papel dado en el juego.

La explicación del juego en forma de un cuento se percibe por los niños con mucho interés y contribuye a la educación de la imaginación, y al desarrollo de la interpretación creativa de los papeles en el juego. Se recomienda utilizar este método para la mejor asimilación del juego, cuando los niños estén distraídos o cuando necesitan un descanso después de recibir una carga física.

Se recomienda dar a los alumnos de 6 a 9 años señales verbales que contribuyen al desarrollo del segundo sistema de señales, aún muy imperfecto en esta edad. A los niños les gusta cuando les hablan en estilo retórico, lo que, al mismo tiempo, desarrolla su lenguaje verbal y les permite prepararse para la acción. En los juegos de los niños de 6-9 años es mucho más efectivo que las señales breves (silbato, etc.). Las señales con silbato, una orden breve o el movimiento del brazo se utilizan según el desarrollo de la velocidad de reacción de los niños.

Teniendo en cuenta la gran movilidad de los niños y su sensibilidad, no se recomienda expulsar a los niños del juego por los errores. Si tal expulsión es necesaria conforme a las reglas del juego, se ha de preparar un lugar especial para los eliminados y dejarles fuera del juego durante un plazo de tiempo muy breve.

El profesor debe ser tolerante respecto al incumplimiento de las reglas del juego, recordando que son producidas en general, por la falta de experiencia, incapacidad de jugar en grupo y carencias en el desarrollo físico de los niños pequeños.

Es necesario regular y limitar estrictamente la carga física. El juego no debe durar mucho tiempo. En los juegos con carreras y saltos hay que plantear unos descansos breves. Los obstáculos en los juegos deben ser asequibles.

Los juegos activos se usan para el desarrollo de un comportamiento activo y consciente de los alumnos en el colectivo: correr sin molestar a los demás; actuar rápido, pero por una señal determinada; incorporarse rápidamente al juego; ver los límites de la pista.

Es muy importante educar en los niños el respeto hacia las reglas establecidas, la capacidad de cumplirlas con exactitud. Estas tareas se resuelven gracias a la repetición múltiple de los juegos.

Cada clase contiene los juegos relacionados con el objetivo principal de la clase. En la parte general de la clase con el fin de desarrollar la velocidad y la habilidad se realizan juegos con carreras, relevos, cuando los niños después de una carrera rápida, tienen tiempo para descansar y recuperarse.

Juegos activos para niños de 9 a 12 años

En estas edades los juegos están incluidos prácticamente en todas las clases, con excepción de las de control. Se realizan en todas las partes de la clase. Durante la realización de los juegos activos con los alumnos de estas clases se resuelven los siguientes objetivos: el perfeccionamiento en forma de juego de los movimientos gimnásticos, de atletismo, el desarrollo de la velocidad, posterior perfeccionamiento de la técnica de lanzamiento y recogida de balones pequeños y grandes; el desarrollo de la fuerza en combinación con la agilidad y velocidad.

En estas clases se utilizan muchos juegos realizados en clases anteriores, pero se puede aumentar la dificultad de su contenido y reglas.

Los alumnos tienen ya la experiencia del juego en colectivo. En este período aparecen más cantidad de juegos en equipo.

Se recomiendan los juegos con movimientos rápidos, saltos, superación de obstáculos. Gracias al aumento de las posibilidades físicas, se pueden utilizar juegos con el uso de fuerza temporal ("La lucha de los gallos" y otros).

Para desarrollar la fuerza y resistencia se utilizan los juegos en los que los niños están moviéndose continuamente ("Red"). Se recomienda realizar estos juegos como máximo 15 minutos para no sobrecargar a los alumnos.

Es necesario incluir en el juego unos obstáculos, lanzamientos y otros movimientos.

Durante la explicación del juego se recomienda en el final de las explicaciones llamar la atención de los alumnos hacia las reglas del mismo. En esta edad, la descripción metafórica ya no se utiliza, pero en algunos juegos todavía se conserva la trama de la acción. Los niños reproducen mejor los conceptos conocidos que imitan imágenes, su fantasía creativa se combina con el entendimiento de que toda es convencional.

En los juegos de los niños de esta edad ocupan un lugar especial los juegos en equipo, por esto es necesario enseñarles la división en equipos iguales por sus fuerzas.

Ya que los alumnos son muy emocionales y esperan con dificultad su turno en los relevos, es conveniente dividirlos en unos equipos de 8-10 personas en cada uno.

Entre alumnos de 9 a 12 años aumenta el interés hacia sus acciones. Les interesan no solamente el resultado final, sino la calidad en la ejecución de las acciones. Por ejemplo, en el juego "Dos campamentos" los niños aprecian mucho la ingeniosidad de sus compañeros, capaces de distraer la atención de los rivales. En algunos juegos introducen los elementos de dominio del balón, similares a los elementos de baloncesto o balonmano. Es necesario controlar su ejecución para enseñar un hábito correcto, ya que es muy difícil corregir un estereotipo erróneo.

El arbitraje es muy importante para los niños de esta edad, porque ellos valoran muy rigurosamente la objetividad del mismo. Para educar los hábitos de arbitraje y de organización se puede emplear ampliamente a los propios alumnos como ayudantes, dándoles de vez en cuando la posibilidad de ejercer de juez independientemente. Los alumnos de 9 a 12 años normalmente cumplen cuidadosamente estas obligaciones.

En algunos casos, los juegos con poca movilidad se realizan en la parte final de la clases para que el estado físico de los alumnos se estabilice y para concentrar su atención (por ejemplo, el juego, "¿Quién es el que se ha acercado?").

Juegos activos para niños de 12 a 14 años

Los objetivos principales de la práctica de los juegos activos con los adolescentes de esta edad son los siguientes:

- Asegurar la técnica de ejecución de ejercicios de gimnasia (volteretas, saltos de caballo, equilibrios, etc.), atletismo (carreras, saltos de longitud, lanzamientos, etc), juegos deportivos: baloncesto, balonmano, voleibol, fútbol (traslados, pasos y recogida del balón, etc.).

Todas estas tareas se llevan a cabo paulatinamente conforme a la asimilación de las habilidades y hábitos adquiridos durante las clases anteriores.

Los juegos activos pueden utilizarse en todas las partes de la clase, principalmente, en la general.

En comparación con las edades más pequeñas, los juegos se convierten en mucho más complicados.

Hay que tener en cuenta que los intereses y capacidades físicas de los adolescentes son más específicos. Por ejemplo, a las chicas les empiezan a interesar los juegos con elementos de baile, juegos que favorecen el desarrollo de la coordinación de los movimientos (por causa del crecimiento acelerado); en esta edad comienza a desarrollarse la fuerza muscular de los chicos y por esto les atraen los juegos con elementos de fuerza. A veces es conveniente realizar los juegos utilizando el método de grupos: ofrecer simultáneamente a los chicos el juego con elementos de fuerza y a las chicas, con bailes, acrobacia. Es necesario hacer participar en la organización de los juegos a los mismos alumnos para desarrollar los hábitos de organización. Por otra parte, los profesores y sus ayudantes-alumnos pueden con más facilidad observar la ejecución de las acciones motoras en los juegos y controlar la asimilación correcta de técnica y táctica del juego.

Es necesario realizar los juegos de fuerza por separado para los chicos y las chicas, organizar competiciones, en las cuales las parejas las forman los chicos o las chicas.

Mucho interés muestran los adolescentes hacia la técnica de los movimientos del juego, les gusta perfeccionarla, en especial, la técnica de dominio del balón. Son muy útiles los juegos donde están presentes los elementos del voleibol, fútbol (para los chicos).

Se recomienda realizar con los adolescentes juegos en los cuales se valore la calidad de ejecución de los objetivos y no solamente la velocidad. Por ejemplo, en los relevos con los elementos de los juegos deportivos (atletismo) se valora no solamente la velocidad, sino la calidad de ejecución de las tareas, lo que determina finalmente la victoria (la ejecución correcta del paso del balón, lanzamiento a la cesta, salto de longitud, de altura, etc.).

Por causa de que los procesos de excitación e inhibición del organismo de los adolescentes todavía no se han establecido y con frecuencia la excitación prevalece a la inhibición, en general el tono emocional durante el juego es muy alto, en especial, entre los chicos. El frenesí propio para los adolescentes está relacionado con la aspiración de lograr lo más rápido posible el objetivo deseado. Para que ellos no lleguen a la sobreexaltación, se recomienda parar de vez en cuando el juego explicando las reglas de la táctica o técnica, detener un comportamiento incorrecto con el castigo correspondiente, en algunos casos, expulsar algunos jugadores fuera del juego. Se recomienda relegar a los jugadores demasiado exaltados al papel de ayudantes del profesor o del árbitro.

Los adolescentes son muy sensibles, así que el profesor no debe fijar la atención de todos en los fracasos de algunos jugadores. Es mejor ayudarles a corregir los errores imperceptiblemente, asimilar la técnica y táctica del juego. Los adolescentes prefieren actuar independientemente, mostrar iniciativa. Esta aspiración a la independencia ha de ser utilizada en los juegos: encargar a los mis-

mos jugadores que planeen las acciones en el juego, etc. En especial se valoran en este aspecto los juegos en el campo, en los cuales se puede utilizar ampliamente la iniciativa creativa de los adolescentes. Se recomienda proponer a los alumnos componer nuevas reglas, variantes de los juegos, confiarles la realización libre de los juegos.

Los adolescentes con mucha frecuencia sobreestiman sus posibilidades, así que es muy importante controlar la carga y distribución de las fuerzas en el juego.

Juegos activos de 14 a 16 años

Durante las clases en estos grados, los juegos activos se utilizan para asegurar y perfeccionar la técnica de ejecución de los métodos del juego y las acciones tácticas en diferentes modalidades de los juegos deportivos.

Los juegos activos de 14 a 16 años revisten el carácter auxiliar claramente expresado. Los alumnos se acostumbran a utilizar correctamente los hábitos adquiridos en las situaciones imprevistas de juego.

Teniendo en cuenta el gran interés de los alumnos hacia los juegos deportivos difíciles de efectuar en las clases de educación física a causa de un considerable número de alumnos, se puede ofrecer a toda la clase juegos activos, similares a los deportivos. Es muy importante que la técnica y táctica de estos juegos sea equivalente a la de los juegos deportivos. Estos juegos pueden ser: "El balón al capitán", "La lucha por el balón", "Relevos con elementos de voleibol", "El balón en el círculo", "A través de la defensa del adversario" y muchos otros.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS JUEGOS ACTIVOS EN RELACIÓN CON LAS PARTICULARIDADES DE LA EDAD DE LOS ESCOLARES

Todos los niños en edad escolar se dividen en grupos por edades: de 6 a 9; de 9 a 12; de 12 a 14 y de 14 a 16 años. A cada grupo de edades de los niños son propias las particularidades de la formación y funciones de los sistemas del organismo y particularidades psicológicas, la consideración de las cuales es necesaria para una educación física racional.

De 6 a 9 años. Durante la realización de los juegos activos con los niños de esta edad es necesario considerar que el aparato osteoarticular es muy flexible y fácilmente sufre deformaciones bajo la influencia de una carga física unilateral y grandes tensiones musculares; asimismo, duraderas posiciones estáticas

del cuerpo. La musculatura es todavía relativamente débil, en especial, los músculos de la espalda y abdomen.

La columna vertebral es la parte principal del aparato locomotor del niño y se destaca por una flexibilidad e inestabilidad de las flexuras lumbar y dorsal. Los ligamentos elásticos, discos intervertebrales cartilaginosos y la musculatura de la espalda débilmente desarrollada pueden provocar la deformación de las flexuras vertebrales. La colocación incorrecta del niño en la mesa y ejercicios físicos con carga unilateral pueden provocar la deformación de las flexuras vertebrales, causar desviaciones laterales o encorvar la espalda.

Por consiguiente, los juegos activos deben ser seleccionados con diferente contenido motor, sin tensiones musculares duraderas. No se recomienda realizar los juegos con aparatos de mucho peso.

Las particularidades de estructura y funciones del sistema cardiovascular de los niños de 6-9 años condicionan la posibilidad de realización de los juegos activos con una considerable intensidad de las acciones motoras, pero no duraderas (1-3 min), con descansos breves (hasta 30 seg).

Los obstáculos en los juegos deben ser asequibles. El material de juego ha de ser inofensivo, vistoso, corresponder a las posibilidades físicas de los niños por sus dimensiones y peso (hasta 300 gr).

A pesar de una gran movilidad, los niños de esta edad se cansan rápidamente, ya que no saben gastar sus fuerzas económicamente, las funciones del sistema nervioso central todavía no son perfectas, no está desarrollada la coordinación de los movimientos.

La atención de los niños es insuficientemente estable y se pierde rápidamente, pasando de un objeto al otro.

En esta edad se realizan en general los juegos activos que tengan carácter figurado, metafórico, con unas carreras cortas. Conforme se adquiere la experiencia motora y con el aumento del interés de los alumnos se incluyen los juegos con elementos de competición, luego los juegos y relevos con tareas simples.

El contenido principal de los juegos para los niños de esta edad: juegos con carreras, saltos, lanzamiento al blanco a distancia, superación de pequeños obstáculos. Son juegos que necesitan la manifestación predominante de la agilidad, velocidad, pero sin grandes y duraderas tensiones.

Los alumnos comienzan a estar interesados por los juegos que exigen la resolución de tareas motoras bastante difíciles, en particular, el dominio del balón ("El blanco móvil", "Cazadores y patos" y otros). Se incluyen los juegos con acciones combinadas: carreras junto con lanzamientos de balones, superación de obstáculos, etc. Al final de cada trimestre se recomienda realizar las clases de juego incluyendo 3-4 juegos activos conocidos y 1-2 nuevos. Estas clases pueden ser de control, ya que permiten valorar los logros de los alumnos en los movimientos principales, la asimilación de las reglas los juegos y la disciplina.

El material para los juegos activos es seleccionado por el profesor de tal modo que contribuya al cumplimiento del programa de educación física, desarrollo de las cualidades motoras necesarias y formación de los hábitos de la postura correcta.

De 9 a 12 años. Existen considerables diferencias en el ritmo de aumento de la altura y la masa del cuerpo y la fuerza de algunos grupos musculares de los chicos y las chicas de esta edad, las cuales necesariamente hay que tener en cuenta durante las clases de ejercicios físicos (juegos activos). Hasta la edad de 10 años no se observan considerables diferencias en el ritmo de aumento de la altura y la masa del cuerpo entre los niños y las niñas. A partir de los 10 años la longitud del cuerpo de las niñas aumenta bruscamente y desde los 11 años también superan notablemente a los chicos en el peso del cuerpo. El aumento de la altura de los chicos comienza desde los 12 años; del peso, desde los 13. Para los 15 años los chicos empiezan a superar a las chicas en la altura, tienen más volumen y envergadura de la caja torácica, claramente expresada superioridad del desarrollo de la fuerza muscular y velocidad de movimientos.

La formación del funcionamiento motor de los niños se determina no sólo únicamente por la madurez del aparato locomotor, sino por el grado de formación de los centros nerviosos superiores de la regulación de movimientos.

La precisión de los movimientos de los escolares de esta edad está débilmente desarrollada. Los errores durante la reproducción de los parámetros de un movimiento son de un 45-50%. Los ejercicios sistemáticos utilizando métodos que faciliten la reproducción de los parámetros de tiempo y espacio de los movimientos (la información corriente, corrección, comentarios) llevan a la mejora de la precisión en la reproducción de las características de espacio.

En los niños de esta edad se caracteriza el crecimiento de la estabilidad del organismo respecto a las cargas físicas. El aparato osteoarticular se fortalece, pero sigue siendo todavía muy flexible y plástico. Los músculos están creciendo y fortaleciéndose, por consiguiente, las capacidades de fuerza no son muy importantes, pero los músculos ya están preparados para unas tensiones cortas de carácter dinámico ("La lucha de los gallos" y otros). En este período los niños poseen más estabilidad en el trabajo del corazón, más capacidad de los pulmones, el sistema de respiración está más desarrollado que en la edad escolar pequeña, pero la respiración no es todavía suficientemente profunda. Por esto, para los niños de esta edad pueden efectuarse juegos más duraderos y con movimientos complejos, lo que contribuye al desarrollo de la resistencia. La capacidad de razonamiento abstracto, los conocimientos acumulados les permiten asimilar los juegos más complejos con numerosas reglas y difíciles interrelaciones ("Tiroteo", "La lucha por el balón", "El balón al cazador"). En los niños de 10-12 años aumenta el papel regulador de la corteza cerebral, lo que ayuda al perfeccionamiento de las capacidades de coordinación. Aumentan las posibilidades funcionales del analizador visual. Las acciones de los niños se convierten en más precisas, hábiles. Ellos manifiestan mayores capacidades de distribuir correctamente los movimientos relativos al tiempo y al espacio.

Durante este período, los juegos de los chicos y las chicas son distintos (las chicas se caracterizan por la pubertad más pronta que comienza precisamente en esta edad). Los chicos superan a las chicas en los juegos con carreras, con elementos de lucha, resistencia, en los juegos con lanzamiento de los aparatos. Teniendo en cuenta estas diferencias, es necesario controlar que los equipos ten-

gan la misma cantidad de chicos y chicas. En los juegos de resistencia ("La lucha de los gallos", "Que pasen la raya" y otros) los jugadores deben ser del mismo sexo. Para los niños de esta edad pueden ofrecerse los juegos con división por equipos y sin división. En algunos juegos se introducen reglas deportivas estrictamente reglamentadas. En estos juegos se realizan competiciones entre las clases, entre colegios ("Pionerbol", "La lucha por las banderas" y otros). Los juegos activos para los niños de esta edad deben contribuir a la formación de la voluntad, perseverancia, entereza, actividad consciente e iniciativa de las acciones; al sucesivo desarrollo multilateral armonioso y la instrucción física.

Es necesario recordar que los juegos con unas importantes cargas físicas y psíquicas provocan con bastante frecuencia arrebatos de brusquedad e impaciencia. El profesor debe recordarlo y no permitir el exceso ni la excitación.

De 12 a 14 años. Esta edad se caracteriza por los cambios globales de todo el organismo: comienza la pubertad de los chicos y la de las chicas finaliza. Este período se caracteriza por el ritmo de crecimiento acelerado y como resultado del mismo se altera la coordinación de los movimientos. Sigue la osificación de los tejidos cartilaginosos, disminuye la movilidad de las articulaciones, aumenta considerablemente el volumen de los músculos y su fuerza. El sistema cardiovascular de los adolescentes a pesar de la capacidad de su rápida excitación relacionada con la pubertad, se adapta positivamente a los ejercicios de velocidad y resistencia. Esto permite utilizar juegos con carreras largas, lucha y resistencia. Aumenta la diferencia entre las posibilidades de fuerza y velocidad entre los chicos y las chicas. Así que es necesario considerar estas desigualdades y separar a los adolescentes según el sexo en los juegos con elementos de lucha y fuerza ("Expulsión del círculo").

En esta edad, las pulsaciones después de grandes cargas físicas se recuperan relativamente rápido. Esto verifica una buena adaptación del sistema cardiovascular a los juegos con acciones de carácter continuo bastante duraderos ("El balón al cazador", "Corceles" y otros).

A esta edad finaliza el desarrollo del analizador motor de los adolescentes, lo que contribuye a la mejora de la coordinación, precisión y economía de los movimientos. Por esto se concede un lugar privilegiado a los juegos que ayudan al desarrollo de la habilidad y cualidades de velocidad y fuerza.

Los alumnos de esta edad normalmente ya tienen experiencia de participación en competiciones deportivas, así que ellos utilizan habilidades y hábitos motores recibidos anteriormente en nuevas combinaciones ("La lucha por el balón", "Lap-tá"). Los adolescentes conceden un gran interés a los juegos en equipos.

El contenido principal de los juegos activos en estos cursos se halla en las acciones motoras con el balón, saltos, lanzamiento, dominio de obstáculos, lanzamientos al blanco y de longitud, carreras de velocidad y superación de obstáculos.

Muchos juegos se caracterizan por un inicio competitivo, contienen los elementos de la técnica deportiva y la táctica de diferentes modalidades deportivas (juegos preparatorios de baloncesto, voleibol, balonmano, atletismo, gimnasia etc.).

En la edad de adolescente finaliza la formación del carácter; sin embargo, la reorganización psicofisiológica de todo el organismo dificulta la actividad

del sisten. nervioso central, lo que con frecuencia se manifiesta en las alteraciones de ponderación, en el falso entendimiento del amor propio, etc. Así que el profesor debe dirigir los juegos con un tacto especial, paciencia, competencia, combinando estas cualidades con exigencia, evitando con todo ello las situaciones conflictivas.

De 14 a 16 años. En esta edad continúa el crecimiento y desarrollo del organismo.

El proceso de osificación del esqueleto y desarrollo de la fuerza muscular sigue progresando. Entre los jóvenes esto se manifiesta, por lo general, por el aumento del volumen y masa de los músculos y el crecimiento de los huesos. Entre las jóvenes se muestra el aumento de la longitud del tronco, volumen de las caderas y adiposidad. Durante este período finaliza la pubertad de los jóvenes. Aumenta considerablemente la capacidad de razonamientos abstractos, análisis de eventos, valoración consciente de su comportamiento y el de los compañeros.

Se perfeccionan las funciones de inhibición. Mejoran las capacidades de coordinación. Se desarrolla la voluntad, dominio de sí mismo, etc. Se estabiliza el interés hacia un deporte determinado.

Durante esta edad las clases de educación física se realizan por separado para los jóvenes y las jóvenes. Se recomienda conservar este principio asimismo durante la realización de los juegos activos.

Con los alumnos de esta edad se puede realizar cualquier juego activo conocido en años anteriores. Es necesario solamente aumentar la dificultad de su contenido y reglas, al igual que las exigencias hacia la exactitud de ejecución de la técnica de movimientos.

En estos cursos se utilizan ampliamente los juegos activos que son preparatorios para diferentes modalidades deportivas y por medio de los cuales se puede, por ejemplo, contribuir al perfeccionamiento de la técnica de ejecución de algunos elementos e incluso, algunas acciones tácticas ("Tiroteo", "La lucha por el balón", "Nombrar un número", "¿Quién encestará más?", "Canilla" y otros).

Además, se pueden utilizar ampliamente los juegos activos en la parte preparatoria de la clase para evitar la ejecución de los tradicionalmente aburridos ejercicios de desarrollo general.

PARTICULARIDADES DE APLICACIÓN DE LOS JUEGOS ACTIVOS EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Últimamente se habla y escribe mucho sobre la hipodinamia. En la opinión de los científicos precisamente la hipodinamia es una de las causas principales del aumento de la frecuencia y gravedad de las enfermedades de corazón.

Desgraciadamente, los niños también sufren de la falta de movimiento. Como han demostrado las investigaciones, el régimen motor de los niños se

reduce notablemente desde el momento de su ingreso a la escuela, lo que está relacionado con el inicio de una nueva actividad, los estudios.

Según los resultados de las investigaciones de los científicos, los alumnos pasan unas 18 horas al día en el estado de inmovilidad completa o relativa, es decir, están sentados y tumbados. Las investigaciones selectivas del régimen del día de los alumnos muestran que la duración diaria de las lecciones en la escuela y en casa es de 9 horas en los cursos superiores.

El "hambre muscular", según aseguran los científicos, no es menos peligrosa que la falta de vitaminas o de oxígeno. Si la carencia del oxígeno o de vitaminas está controlada por el organismo y provoca un complejo de específicas sensaciones desagradables, la falta de actividad motora, como regla, pasa inadvertida y aún más, con frecuencia está acompañada por un agradable sentido de confort. Es muy peligroso, ya que en los niños que sufren hipodinamia el organismo no es suministrado adecuadamente de oxígeno y normalmente, estos niños son vagos, caprichosos, inseguros en sus fuerzas y estudian peor.

El déficit de movimiento entre los niños en edad escolar se convierte en la causa de la debilitación de todo el organismo, lo que se refleja en su resistencia biológica. Entre los alumnos son muy frecuentes las enfermedades crónicas de las vías respiratorias, lo que causa muchas enfermedades de los órganos internos y es una fuente permanente de intoxicación del organismo. Un papel principal en la profilaxis de las enfermedades de los órganos de la respiración es desempeñado por la organización de diversos juegos activos u otras actividades físicas al aire libre. Se constata que con clases regulares se disminuye bruscamente la cantidad de enfermedades de las vías respiratorias, mejora notablemente la colocación corporal de los niños, se reduce el excesivo peso del cuerpo en muchos niños.

El medio único de la profilaxis de la hipodinamia de los niños puede ser la creación de un volumen óptimo de actividad motora con la correcta organización del trabajo de la educación física no solamente durante las clases en la escuela, sino fuera del horario escolar.

1. El uso de los juegos activos durante los descansos contribuye al descanso activo de los alumnos.
2. Los juegos durante las excursiones y los paseos durante las fiestas se realizan por lo general al aire libre y contienen los elementos de carreras, lanzamientos, saltos y otros ejercicios.

Juegos activos durante los descansos largos entre las clases

La eficacia del proceso de educación en la escuela depende en su mayor grado de la organización correcta del trabajo físico y de salud corporal. En

especial es muy importante alterar racionalmente la actividad de estudios de los alumnos con un descanso motor activo. Entre los diferentes tipos de trabajo físico ocupa un lugar especial la realización de los juegos activos durante los descansos duraderos entre las clases cuyo objetivo determinado es:

- Detener la inhibición en la corteza cerebral que se desarrolla en el proceso de enseñanza, prevenir el desarrollo del cansancio mental agudo y la manifestación del crónico entre los alumnos.
- Trasladar la atención de los alumnos del trabajo de aprendizaje a una actividad motora emocional.
- Ayudar al desarrollo físico multilateral armonioso de los alumnos.

Se conoce que como resultado de la actividad de educación relacionada con el mantenimiento duradero de una postura estática, entre los alumnos, se desarrolla el cansancio, queda perturbada la actividad de la atención, la respiración se convierte en más lenta y superficial.

Con frecuencia los profesores que no han podido explicar las tareas de casa o repasar algún tema, lo hacen utilizando el tiempo del descanso, reduciendo de esta manera el reposo de los niños. Por lo visto, ellos no se dan cuenta que alargar el tiempo de la clase no produce el efecto deseado. Como regla, la explicación se realiza ya sin una atención debida por parte de los alumnos. Sin descanso los alumnos perciben mal el material de la siguiente clase.

El descanso activo de los alumnos durante los descansos puede ser muy diverso. Es posible la aplicación de diferentes métodos de actividad motora. Sin embargo, tal como lo demuestra la práctica, los más efectivos son los descansos, cuya base componen los juegos activos.

En el proceso del juego aumenta sensiblemente el suministro de sangre al cerebro de los niños, aumenta la respiración, mejora la actividad funcional de todo el organismo, lo que ayuda a preparar al organismo para la posterior actividad mental.

La realización regular de los juegos activos durante el descanso aumenta el tono de todo el organismo, recupera su capacidad de trabajo, lo que en las clases posteriores ayuda a conseguir una concentración más alta, a entender mejor por parte de los alumnos el material estudiado y a aumentar la productividad de la enseñanza.

Es conveniente realizar los juegos durante el descanso largo al aire libre. Durante el invierno los juegos activos se realizan al aire libre en las condiciones de temperatura correspondientes a las normas de higiene de cada región. En caso de lluvia los juegos se realizan dentro del local.

Durante los descansos activos los alumnos no se cambian la ropa, si hace frío, se ponen abrigos, gorras, etc. De la realización de dichos descansos se responsabilizan los profesores encargados del grupo. Un papel especial se concede a los alumnos mayores que pueden cuidar de los pequeños y dirigir sus juegos.

Los juegos que se realizan durante los descansos entre las clases presentan unas exigencias especiales:

1. Los niños deben conocerlos para no perder el tiempo en las explicaciones del juego.
2. El contenido de los juegos es simple sin gran número de reglas. Estos juegos deben prever la posibilidad de la salida de los niños del juego en cualquier momento sin alterar el desarrollo del mismo.
3. La organización de estos juegos no debe ocupar mucho tiempo.
4. Los juegos no deben durar mucho tiempo.
5. Los juegos no deben excitar ni cansar excesivamente a los niños.
6. No se recomienda realizar juegos conflictivos que provoquen demasiado frenesí de juego.
7. Los alumnos participan en los juegos únicamente si lo desean. Así que se eligen juegos en los que está prevista la posibilidad de incorporarse y salir de ellos en cualquier momento sin trastornar su desarrollo.

El máximo efecto de salud corporal se consigue durante la realización de los juegos activos al aire libre. Sin embargo, no siempre es posible a causa del tiempo. Así que a veces se han de efectuar dentro del local, que debe estar muy bien ventilado y preparado para la realización de los juegos. La duración del descanso largo debe ser de 25-30 minutos.

Las cargas demasiado grandes en el principio del descanso pueden provocar cansancio y se reflejan negativamente en la capacidad de trabajo. Por consiguiente, durante los descansos largos se han de realizar juegos de actividad pequeña y mediana, ya que los juegos con mucha intensidad excitan demasiado a los niños y tardan en calmarse para la clase posterior.

Lo más importante que deben conseguir los organizadores de los juegos activos es que este tipo de descanso activo tenga el carácter libre, que los alumnos no se sientan obligados a efectuar los juegos programados.

Juego, salud y desarrollo físico

Richard Bailey

O niños descalzos sobre la arena
De alguna marea menguante, o jugando en las calles
De pequeños pueblos en Connacht,
Cosas jóvenes y felices.

(Padriac Pearse, *Last Lines*, 1916)

Los niños pequeños conforman el grupo más físicamente activo de la sociedad. Comparados con los adultos, los niños pasan una buena parte de sus días en movimiento. Al observar una guardería o una escuela primaria a la hora del recreo, se nota que los niños juegan físicamente durante la mayor parte del periodo, ya sea persiguiendo una pelota o a otro niño, brincando o bailando, o las mil y un actividades que todos reconocemos como comportamientos normales y sanos en los niños. De hecho, los niveles relativamente altos de actividad física en niños provenientes de todas las culturas sugieren, casi sin duda, que se trata de una expresión de la tendencia natural hacia el movimiento, que parece alcanzar su pico en los primeros años de vida.

Este capítulo busca analizar la literatura de investigación existente sobre la actividad física y el juego físico de los niños y la conexión que tienen con sus niveles de salud. Continúa con una propuesta a través de la cual los padres, maestros y la comunidad en general pueden promover y apoyar la participación de los niños en actividades físicas y juegos.

"Play, health and physical development", en T. David (ed.), *Young Children Learning*, Londres, Paul Chapman Publishing Ltd, 1999, pp. 46-66. [Traducción de la SEP con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

Salud, actividad física y juegos

Los juegos donde hay actividad física son la primera y más frecuente expresión de juego en los niños pequeños (Hutt, 1979). Dado que todos los niños juegan en las culturas observadas (así como en un gran número de otras especies), que juegan incluso si el juego no se promueve y que muchos de los juegos no pueden explicarse como comportamiento de imitación, no sería falaz afirmar que existe una especie de "instinto de juego" (Fagen, 1981).

Es verdad que existe una larga tradición de investigación etológica que indica que el juego es, en parte, una oportunidad para aprender, entrenarse y prepararse para la vida adulta, pero, ¿a qué tipo de vida nos referimos? Una de las consecuencias del reciente surgimiento de la psicología evolutiva ha sido una creciente comprensión de que nuestras mentes y cuerpos están adaptados para el entorno en el cual evolucionamos, nuestro "entorno ancestral": para una existencia mucho más nómada y de cacería-recolección que lo que la cultura moderna de la televisión y el automóvil nos proporciona; un entorno en el cual la actividad y esfuerzo físico no eran tanto algo recreativo sino un factor determinante para la supervivencia. Ahora, existen innumerables consecuencias que surgen de esta afirmación aparentemente simple (véase, por ejemplo, Barkow *et al.*, 1992, y Pinker, 1997), pero en lo que respecta al tema que se está tratando, es importante reconocer la inevitable conclusión de que la existencia misma de nuestros ancestros dependía de su capacidad de desarrollar altos niveles de condición y actividad física. El juego, al parecer, evolucionó como un proceso a través del cual el cuerpo se preparaba para los retos que probablemente tendría que enfrentar y que se presentarían en una etapa de la vida en la que se tuviera el tiempo y la estructura de apoyo necesarias. Naturalmente no se sugiere que esta sea la única función del juego. Las adaptaciones por lo general proporcionan una amplia gama de beneficios al organismo. Sin embargo, la capacitación física y la preparación para la edad adulta, con su vínculo directo con la supervivencia, parecerían ser las funciones de mayor importancia. Los altos niveles de actividad física característicos de los niños pequeños (en comparación con los adultos) parecerían ser una consecuencia predecible de esta predisposición.¹

¹ La falta de espacio obliga a un bosquejo breve y superficial para este argumento. Para una presentación más completa, véase Bailey (1998).

Como consecuencia del argumento presentado anteriormente se podría esperar que ciertos beneficios resultaran del juego físico en los niños que contribuyeran al éxito dentro del entorno físico. La investigación pediátrica está empezando a identificar numerosas ventajas de salud y condición física asociadas con el juego y la actividad en general, tanto para la condición presente como futura del niño incluyendo:

El juego y la actividad física

- Ayudan a regular el peso corporal.
- Promueven una mayor densidad y mineralización ósea.
- Tienen una influencia positiva en el nivel de grasa corporal.
- Conducen a una mayor capacidad para utilizar la grasa como fuente de energía.
- Ayudan a regular la presión sanguínea.

(Fuentes: HEA, 1997; Armstrong y Welsman, 1997; Malina y Bouchard, 1991; Fentem *et al.*, 1988).

Otros han señalado la contribución que el juego y la actividad física tienen sobre aspectos más generales de la "calidad de vida", como los asociados con la salud mental y emocional. Dishman (1986), por ejemplo, revisó varias fuentes y encontró que la actividad física habitual estaba asociada con una reducción de la ansiedad, el estrés y la depresión leve a moderada. Esto beneficia a todos los individuos independientemente de su edad y género. Investigaciones posteriores sugieren que un estilo de vida físicamente activo está asociado con una mejor autoestima y un mejor autoconcepto (Gruber, 1986), así como con la capacidad de lidiar fácilmente con los retos y presiones de la vida cotidiana (HEA, 1997).²

Existen más pruebas de los beneficios de la actividad física regular para los adultos y de su papel en la prevención de enfermedades (por ejemplo, HEA, 1997) y, por supuesto, el sentido común apoya el punto de vista del Colegio Real de Médicos (1991) el cual estableció que la actividad física es un hábito que se adquiere mejor durante la infancia: los niños tienen más tiempo y entusiasmo así como una disposición general para recibir

² Esto resulta menos claro en lo que respecta a la relación entre la actividad física y el desarrollo intelectual. Es probable que la filosofía "mente sana en cuerpo sano" de las escuelas públicas victorianas no estimara en su justa dimensión los efectos de una sobre la otra. Sin embargo, varios estudios han establecido la correlación entre la actividad física regular y el desempeño académico (cf. Shephard *et al.*, 1984).

una orientación e influencias positivas. En el consenso de Sallis y Patrick (1994) se concluye que:

Existen pruebas sustanciales de que la actividad física habitual produce múltiples beneficios psicológicos y fisiológicos durante la adolescencia. La fortaleza y consistencia de estas observaciones ha llevado a que se recomiende que todos los adolescentes tengan una actividad física regular.

(Sallis y Patrick, 1994, p. 314)

¿Qué tan sanos están los niños?

Con base en la información que se ha proporcionado hasta el momento, se podría esperar una respuesta positiva, en especial en lo que respecta a la salud física de los niños. Después de todo, hay una buena cantidad de literatura que apunta a la existencia de una fuerte relación entre la actividad física y la salud. Por otra parte, se ha sostenido que existen razones para creer que los niños son activos "por naturaleza". Por lo tanto, los niños deberían estar sanos. Sin embargo, desafortunadamente, la realidad no parece ser tan satisfactoria. Algunos investigadores han empezado a plantear su preocupación en lo que respecta a los niveles actuales de salud de los niños y los bajos niveles de actividad física se han identificado como una causa importante, lo cual impulsó a Armstrong (1990, p. 13), un destacado fisiólogo del ejercicio del Reino Unido, a describir los actuales niveles y patrones de actividad física como una "causa de preocupación".

La preocupación por la salud y los bajos niveles de actividad está dirigida por lo general a los adultos, por su imagen de estilos de vida más sedentarios. Ciertamente, la mayoría de la literatura y lo que se difunde en los medios de comunicación sobre educación para la salud sugiere que los problemas se encuentran en la población adulta. Sin embargo, varios estudios han empezado a señalar que los serios riesgos a la salud asociados con el estilo de vida sedentario se pueden observar en grupos de todas las edades, incluyendo a los más jóvenes. Más aún si el caso se presenta con una marcada disminución de la actividad al paso del tiempo (por ejemplo, cf. Heartbeat Wales, 1987), el riesgo se vuelve más tangible.

Por tanto, a pesar de que se ha sugerido que existe una predisposición natural hacia la actividad física en los primeros años de vida, las pruebas parecerían indicar que

los actuales niveles de actividad son inadecuados para asegurar que los niños pequeños mejoren su salud. Se han detectado enfermedades hipocinéticas (enfermedades relacionadas con una falta de actividad física) en niños cada vez más jóvenes, incluyendo enfermedad cardíaca coronaria, obesidad, hipertensión (alta presión sanguínea), hipercolesterolemia (altos niveles de colesterol en la sangre), osteoporosis (huesos frágiles), diabetes, dolor de espalda, problemas de postura, estrés, ansiedad y depresión (Biddle y Biddle, 1989). Cada una de estas enfermedades puede reducir la calidad de vida y algunas incluso pueden acortarla.

La enfermedad cardíaca coronaria es la principal causa de muerte en la mayoría de los países occidentales. En Inglaterra, está asociada con el 26 por ciento de las muertes y con una pérdida de 35 millones de días de trabajo (Departamento de Salud, 1992). Cada vez hay más pruebas de que esta enfermedad puede tener su origen en la infancia temprana. Varios estudios están empezando a plantear un panorama perturbador: Un estudio realizado en Irlanda del Norte, por ejemplo, encontró que alrededor de 69% de niños de 12 años de edad tenían, cuando menos, un factor de riesgo para esta enfermedad y 14% tenían tres o más factores de riesgo (Boreham *et al.*, 1992).³ En su análisis de la literatura sobre la arteriosclerosis (la acumulación de grasa en las paredes de las arterias), McGill (1984) concluyó que "podemos decir con certidumbre que la arteriosclerosis se originó en la niñez, cuando menos a la edad de diez años y posiblemente antes" (p. 451). Resulta inquietante que los diez años puede ser una cifra bastante conservadora: las señales del inicio de la enfermedad cardíaca coronaria se han identificado en niños hasta de tres años de edad (Holman *et al.*, 1958). Por lo tanto, la advertencia de Morris puede sonar dura, pero parece precisa:

Por la falta de ejercicio, estamos creando una generación de niños menos sanos de lo que podrían ser y probablemente muchos de ellos tendrán un alto riesgo de presentar enfermedades serias al crecer y una expectativa de vida menor.

(Morris, en *Sports Council*, 1988, p. 3)

³ Los factores de riesgo más importantes incluyen: falta de actividad física regular; fumar regularmente; exceso de grasa corporal; alta presión sanguínea (Malina y Bouchard, 1991; Armstrong y Welsman, 1997).

Los niños son activos, pero muchos no son suficientemente activos como para afirmar que tienen un estilo de vida sano. Por otra parte, los niños pueden estar activos, pero no de una manera que promueva la salud (Biddle y Biddle, 1989). En el extenso estudio de Mason (1995) se observó que casi todos los niños encuestados de entre seis y 16 años de edad participaban en algún tipo de deporte, tanto dentro como fuera de la escuela, aunque había una gran variación en la cantidad de actividad realizada. Por otra parte, los estudios realizados por un equipo cuestionan incluso esto; sus observaciones en niños de edad preescolar y en la primaria "contradicen la percepción común de que los niños son muy activos" (Baranowski *et al.*, 1987; cf. DuRant *et al.*, 1993). Como se verá más adelante, para que el ejercicio promueva beneficios de condición física a corto plazo y mejore la salud y bienestar a largo plazo, los niños deben participar de manera regular en actividades de diferentes grados de intensidad varios días a la semana. Los niveles reales de actividad física en los niños pequeños destacan por la dificultad para medirlos. Muchos de los procedimientos estandarizados que se utilizan con adultos, como los informes personales, la medición de la ingesta energética, el monitoreo del ritmo cardíaco y la observación pueden resultar inadecuados y problemáticos con los niños. Por esta razón, la mayoría de los investigadores tienden a enfocar su atención en los estudiantes de secundaria (HEA, 1997, pp. 26-27). No obstante, ciertos patrones de actividad durante los años de preescolar y de primaria que apoyan las preocupaciones aquí planteadas están empezando a emerger.

Aparentemente ha habido una reducción general en los niveles de actividad de los niños durante las décadas recientes. Un estudio recopiló y comparó los datos sobre los hábitos alimenticios a lo largo de 50 años y encontró que a pesar de que no hay un cambio en la masa corporal, había un decremento significativo en el consumo de alimentos (Durnin, 1992). La única explicación posible para este fenómeno parecería ser una reducción en el gasto de energía, o lo que es lo mismo, en la actividad. Otros estudios han utilizado procedimientos diferentes para llegar a una conclusión similar. Sleaf y Warburton (1992, 1994) han realizado varios estudios sobre los niveles de actividad de niños en la escuela primaria y encontraron que muchos niños no realizan un ejercicio relacionado con su salud durante el día. En un caso, sólo 14% de la muestra había tenido un periodo sostenido de actividad entre moderada y vigorosa durante al menos 20 minutos (Sleaf y Warburton, 1992). Armstrong y Bray (1991) encontraron datos similares, incluyendo el hecho de que una cuarta parte de las niñas y una quinta parte de los niños no hacían ejercicio con la intensidad adecuada que durara diez minutos o más.

la actividad física como ver la televisión son factores menores en sus vidas, así como el grupo de niños de entre tres y ocho años de edad (DuRant *et al.*, 1994) para quienes la presión de sus padres también tiene una influencia importante. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones apoyan la posición del sentido común; en otras palabras, que hay una correlación negativa entre ver la televisión y la actividad física (Williams y Handford, 1986) y la condición física (Tucker, 1986).

El cambio en los patrones de transporte es otro factor que parece tener un efecto negativo en los niveles de actividad física de los niños. Entre 1975 y 1991, se duplicó la proporción de niños que iban en automóvil a la escuela (Oficina Central de Estadística, 1994). Esto se relaciona, en cierta medida, con el creciente temor de los padres por la seguridad de sus hijos. Muchos padres de familia han evaluado los beneficios de caminar a la escuela, a las tiendas y a otros lugares contra los riesgos percibidos en la seguridad personal, como serían las condiciones peligrosas de las calles y el peligro de asalto. Esto ha resultado en que muchos deciden en favor del viaje en automóvil a pesar de las posibles consecuencias a largo plazo para la salud.

Hillman (1993) analizó estas tendencias en términos de "movilidad independiente", es decir, la libertad de los niños para participar en actividades al aire libre, y encontró que había decrecido con el tiempo. Su encuesta a niños de entre siete y 11 años de edad arrojó datos que demostraban una importante reducción en la movilidad independiente entre 1971 y 1990. Por ejemplo, sólo una cuarta parte de los miembros del grupo tenía permiso para utilizar sus bicicletas en la calle en 1990, cuando en 1971 dos terceras partes lo podían hacer. Por otro lado, en 1990 el grupo de niños que iban a la escuela en automóvil era cuatro veces mayor que en 1971. Otra de las dimensiones de la investigación de Hillman se relacionó con el género. A los niños se les permitía mucho más movilidad independiente que a las niñas en todas las áreas estudiadas, como sería el acceso a lugares para divertirse, caminar solas a la escuela y andar en bicicleta en las calles (*ibid.* cf. Armstrong y Welsman, 1997).

Estos son tan sólo unos cuantos de los factores que han influido en la participación de los niños en actividades físicas. Hay muchos otros; el comportamiento de la gente rara vez es tan simple. Sallis (1995) ofreció un resumen conciso sobre los tipos de factores en términos de las dimensiones "personales" y "ambientales". A continuación se presenta un bosquejo simplificado de este resumen:

Factores personales		Factores ambientales	
Biológicos	Psicológicos	Sociales	Físicos
Edad	Motivación	Padres	Clima
Género	Barreras percibidas	Compañeros	Estación
Obesidad	Competencia percibida	Maestros/escuela	Acceso
Niveles de condición física	Creencias	Educación física	Tipo de actividad
Herencia	Actitudes	Cultura / Medios	Forma en que se promueve la actividad

El papel de la escuela, de los maestros y, en particular, del maestro de Educación Física se discutirá más adelante. Sin embargo, por el momento es importante tomar en consideración las variables que están cercanamente relacionadas con esta situación con un poco más de detalle.⁵

Se ha demostrado que varios factores relacionados con la constitución biológica del individuo influyen en la participación de los niños en las actividades físicas. Según los datos, las variables particularmente importantes son la edad y el género. Tanto los niños como las niñas reducen su actividad conforme crecen y hay estudios que señalan una reducción de los niveles de actividad física de entre 50 y 75% entre las edades de los seis y los 18 años (Rowlands, 1990). Sin embargo, la tasa de decrecimiento es especialmente importante en las niñas, con una disminución 2.5% mayor que en los niños de entre seis y 17 años (Armstrong y Welsman, 1997). Este es un patrón que continúa desde la temprana infancia hasta la edad adulta (Stephens *et al.*, 1985).

Es común que se presenten dificultades en la interpretación de los datos sobre los factores psicológicos. Los estudios suelen basarse en perspectivas discretas y esto hace difícil la comparación y la recopilación de pruebas. El problema se vuelve especialmente serio cuando el sujeto es un niño pequeño, ya que las herramientas metodológicas estandarizadas como los reportes personales, los cuestionarios y las entrevistas pueden arrojar resultados imprecisos y dudosos. No obstante, ciertos patrones han empezado a

⁵ Este resumen está basado en el de NEA (1997) y Armstrong y Welsman (1997).

surgir. Los niños pequeños aceptan fácilmente que las actividades físicas son importantes para la salud y la condición física, pero esto no necesariamente los conduce a participar en dichas actividades. Los infantes e incluso los niños mayores parecen tener un sentido innato de inmortalidad y los beneficios de salud a largo plazo carecen de atractivo. La diversión y el entretenimiento parecen ser factores de motivación más exitosos (Petichoff, 1992) y los niños clasifican una actividad como divertida y entretenida a partir de elementos como la emoción que les genera el juego, la oportunidad de mejorar sus habilidades, una sensación de logro, una percepción positiva de su propia actuación y la cantidad de esfuerzo requerido (HEA, 1997).

Las barreras percibidas por los niños en la participación son de particular importancia, ya que nos dan pistas sobre las razones por las cuales los niveles de actividad han disminuido así como estrategias para lograr cambiar esta tendencia. La mayoría de los estudios se centran en adolescentes y se podría hipotetizar sobre todos los obstáculos que pondrían los padres de niños más pequeños, especialmente en términos de sus preocupaciones sobre movilidad independiente discutidos anteriormente. Con las debidas reservas que el caso amerita, la investigación sugiere que las barreras percibidas incluyen una falta de confianza, falta de éxito, presión excesiva, pérdida de interés, gasto, conocimiento limitado sobre las oportunidades disponibles, acceso a actividades, provisión equivocada y clima inadecuado (*ibid. Sports Council, 1993*).

Los factores sociales, como los padres, maestros y compañeros son una influencia importante en las actitudes y comportamientos de los niños. Los adolescentes prestan especial atención a sus amigos, mientras que los niños más pequeños reciben una mayor influencia de sus padres, de otros miembros de la familia y de los maestros (Sallis, 1995). Se ha observado que los niños en edad preescolar reciben una especial influencia de sus padres para participar en actividades físicas (Klesges *et al.*, 1986). Los niños un poco mayores parecen responder de manera más directa a sus modelos de comportamiento que al apoyo verbal, por lo cual hay una estrecha correlación entre los padres y los niveles de actividad física de sus hijos en la escuela primaria (Freedson y Evenson, 1991; Sallis *et al.*, 1988). En un estudio se encontró que los niños con madres físicamente activas tenían dos veces más probabilidades de ser activos que los hijos de madres inactivas y que si ambos padres eran activos, los niños tenían seis veces más probabilidades de serlo (Moore *et al.*, 1991). Los padres de familia pueden promover aún más que sus hijos permanezcan físicamente activos a través de facilitarles estas actividades llevándolos a los lugares donde las puedan realizar y pagando por su

participación. Esta dependencia en los padres ha aumentado en los últimos años debido a que no se sienten cómodos si los niños viajan solos (Hillman, 1993).

Las preocupaciones de los padres sobre la seguridad de sus hijos en la sociedad moderna también están relacionadas con su acceso a oportunidades para realizar una actividad física. El estudio de Hillman (*ibid.*) encontró una conexión entre las restricciones en la movilidad independiente y la falta de participación tanto en juegos organizados como no organizados y actividad física. No obstante, los niños pequeños siguen participando en juegos al aire libre y en deportes, especialmente si las oportunidades son convenientes. La observación de Sallis (1993) indica que en tanto haya más lugares disponibles donde los niños puedan jugar, más juego significará más salud.

¿Qué tanta actividad necesitan los niños?

Los niños no son simplemente adultos pequeños. De hecho, difieren de los adultos tanto cualitativa como cuantitativamente en lo que respecta a la fisiología del ejercicio.

(Sharp, 1991, p. 70)

La afirmación de que los niños no son solamente adultos en miniatura se ha repetido con tanta frecuencia en la época postpiagetiana que se ha convertido casi en un cliché. No obstante, la importancia de esta afirmación no debe subestimarse en las áreas del desarrollo y fisiología del niño ya que un ejercicio inadecuado puede conducir a la frustración, incomodidad o lesión. Desafortunadamente, la fisiología pediátrica es una disciplina que aún está en sus primeras etapas y la cantidad precisa, la intensidad y el tipo de actividad física que es mejor para el desarrollo de la salud de los niños sigue siendo incierta (Harris y Elbourn, 1997). Sin embargo, los teóricos han empezado a proponer lineamientos generales.

El "lineamiento de ejercicio" estándar fue propuesto por el *American College of Sports Medicine* (ACSM; Escuela Estadounidense de Medicina del Deporte) (1990): actividad vigorosa y estructurada, durante periodos continuos de más de 20 minutos, cuando menos tres veces por semana. Este lineamiento puede ser un tanto duro y sólo una pequeña proporción de la población adulta alcanza este nivel de actividad. Por ejemplo, en Inglaterra, cerca de 70% de los hombres y 80% de las mujeres están por debajo de los niveles adecuados (*Activity and Health Research*, 1992).

Aún no existe un lineamiento estandarizado específico para niños pequeños. La mayoría de las autoridades parecen suponer que los niños necesitan seguir las mismas indicaciones que los adultos (ACSM, 1995; Armstrong y Biddle, 1992) y probablemente esto llevaría a un mejor nivel de condición física. Sin embargo, se ha cuestionado si la condición física *per se* es necesaria para la salud de los niños (Corbin y Pangrazi, 1992). Por otra parte, si este programa poco flexible resulta difícil para los adultos, es muy poco probable que un niño pequeño pueda cumplir con él. A pesar de que los niños tienden a ser más activos que los adultos, su actividad rara vez se expresa de una manera regular y consistente.

Tabla 1. Algunas características de la respuesta fisiológica de los niños al ejercicio y a la actividad física con implicaciones para los lineamientos de ejercicio

Respuesta de los niños al ejercicio y la actividad física	Implicaciones para los lineamientos de ejercicio
Los niños desperdician la energía: se cansan más fácilmente y utilizan una mayor cantidad de oxígeno en relación con su tamaño corporal, comparados con los adultos.	Deben evitar actividades prolongadas muy intensas.
Los niños tienen un sistema cardiopulmonar menos eficiente que los adultos: tienen un ritmo cardíaco mayor, sus corazones bombean menos sangre con cada latido y sus pulmones tienen que trabajar más para captar el oxígeno.	Deben evitar las actividades muy intensas prolongadas y preferir el trabajo de diferentes intensidades con frecuentes periodos de descanso.
Los niños pequeños tienen una mucho mayor dependencia del oxígeno para obtener su energía que de otras fuentes "anaeróbicas" (específicamente la glucosa o glucógeno).	Están bien adaptados para trabajar durante un periodo relativamente largo con una intensidad moderada y con periodos de descanso adecuados.

Debido a su reducida capacidad para almacenar carbohidratos, los niños no están capacitados para realizar una actividad intensa que dure entre 10 segundos y un minuto.	Generalmente deberán evitar series continuas de movimientos que requieran mucho esfuerzo o muchas repeticiones de actividades agotadoras.
Los niños se recuperan de la actividad con mayor rapidez que los adultos.	Están capacitados para la actividad intermitente.
Los niños son malos perceptores del esfuerzo en el ejercicio.	Los programas de "entrenamiento" para los niños pueden ser inadecuados; muchas actividades que enfatizan la diversión y la participación tendrán menores probabilidades de provocar estrés dañino por el ejercicio.

En investigaciones recientes se ha ofrecido un lineamiento alternativo para la salud y condición física que parece ser mucho más apropiado para los niños pequeños. No es que sustituya los lineamientos existentes, sino que simplemente los complementa. Algunos estudios han cuestionado el enfoque sobre la actividad vigorosa y se ha sugerido que la actividad moderada también puede traer consigo importantes beneficios para la salud, en especial para los que no tienen muy buena condición (Blair *et al.*, 1989). Otras investigaciones han cuestionado el énfasis sobre la duración y frecuencia de la actividad. Mientras que es probable que los bloques de ejercicio continuo sean necesarios para mejorar la condición física (por ejemplo, para un buen desempeño en algún deporte), el gasto total de energía puede ser más significativo en lo que respecta a los beneficios a la salud. Bouchard y sus colegas (1993) sugieren que muchos de los beneficios del ejercicio son inducidos por las respuestas inmediatas del cuerpo durante y en un periodo posterior al ejercicio y, por lo tanto, puede ser más útil hacer ejercicio en periodos más cortos pero más frecuentes. Esto desvía la atención de los periodos prolongados de actividad hacia una acumulación de actividad a lo largo del día (Wimbush, 1994).

¿Cómo se relaciona esto con los niños? Se ha sugerido que los periodos largos de actividad no son adecuados para muchos niños, en especial para los niños muy pequeños. Una actividad continua, vigorosa y dirigida por el adulto tiene mayores probabilidades de disminuir en los niños la motivación para participar (HEA, 1997). Por otro

lado, los niños responden al ejercicio y a la actividad física de manera diferente que los adultos, por lo cual es de vital importancia ofrecer un programa que reconozca esto de forma directa.

Las maneras y grados en que los niños difieren de los adultos en su respuesta a la actividad física y al ejercicio son numerosas y van más allá del propósito de este capítulo (véase, por ejemplo, Rowland, 1996; Bar-Or, 1987; Armstrong y Welsman, 1997). Sin embargo, resulta útil definir ciertos aspectos claves de las diferencias para poder identificar los lineamientos de actividad que sean adecuados al desarrollo.⁶

Los lineamientos para el ejercicio basados en los adultos no cubren de forma adecuada las características y requerimientos específicos de los niños pequeños. Lo que se necesita es un conjunto de lineamientos que estén basados en investigaciones recientes sobre la fisiología infantil y, en este aspecto, resulta de utilidad considerar el Modelo de Actividad Física de la Vida de los Niños (CLPAM, *Children's Lifetime Physical Activity Model*) (Corbin *et al.*, 1994). Dado que existen pruebas de que la actividad moderada es benéfica en el desarrollo de la salud de los niños y que los factores de motivación son importantes para la participación continua en la actividad física, el CLPAM sugiere que los niños deberán estar físicamente activos cuando menos tres veces a la semana, con una cantidad de actividad que equivalga a entre 30 y 60 minutos por día de juego físico y de intensidad variable. Este modelo promueve los juegos cotidianos de los niños, actividades de la vida diaria (como caminar o andar en bicicleta) y el aprendizaje de habilidades básicas (por ejemplo, a través de las lecciones de educación física o simplemente la práctica con el equipo de deportes).

Vale la pena mencionar que estos lineamientos, así como otras investigaciones mencionadas anteriormente sugieren un modelo de actividad física para los niños que se asemeja mucho a su juego físico natural. El juego bien puede ser la manera más natural para que los niños estén activos (Rippe *et al.*, 1993). También podría ser la forma más natural para que los niños tuvieran una buena condición física y una mejor salud. Si este es el caso, entonces se podría justificar la posición que se planteó al principio de este artículo: que el entrenamiento físico es una de las razones principales de la evolución del juego físico en los humanos.

⁶ Estos descubrimientos fueron tomados y adaptados de varias fuentes, incluyendo a Harris y Elbourn, 1997; Sharp, 1991; Armstrong y Welsman, 1993; y Bar-Or, 1987. Sin embargo, las implicaciones que se establecieron no necesariamente son las de estos autores.

Promoción de la salud, juego y desarrollo físico

El juego es tan necesario para el desarrollo del cuerpo, intelecto y personalidad de un niño como la comida, el abrigo, el aire fresco, el ejercicio, el descanso y la prevención de enfermedades y accidentes para la continuación de su existencia mortal.

(Sheridan, 1997, p. 11)

Este capítulo ha identificado varias razones de preocupación en lo que respecta a los actuales niveles de salud y actividad física de los niños. Se ha sugerido que las condiciones de la sociedad moderna, incluyendo los medios de comunicación, los patrones de transporte y el entorno físico han llevado a una reducción constante, consistente y medible de oportunidades para que los niños pequeños participen en juegos con actividad física y que esta reducción es un factor importante en los crecientes problemas de salud.

Una característica positiva de la discusión es que a los niños pequeños, si se les da la oportunidad, les encanta moverse y jugar. La frase clave aquí es "si se les da la oportunidad". Nosotros, como maestros, padres de familia y la comunidad en general debemos empezar una seria búsqueda de oportunidades para que los niños sigan sus disposiciones naturales. Esta necesidad no necesariamente debe ser costosa. De hecho, ni siquiera tiene que costar algo. Los niños pequeños requieren de muy pocos elementos para jugar: necesitan un lugar y necesitan elementos; dentro de los cuales los más flexibles, emocionantes y efectivos son otros niños; y también necesitan tiempo.

Promover y facilitar la actividad física regular es algo que se debe empezar muy temprano en la vida de los niños, aprovechando la curiosidad natural sobre sus cuerpos y movimientos en un momento en que están especialmente abiertos a las influencias positivas de la familia, la escuela y la comunidad. Sin embargo, para tener éxito es importante reconocer que los niños pequeños no responderán de la misma manera a los mensajes de salud y condición física que los adultos. Las amenazas de una menor expectativa de vida tienen poco significado para los niños que viven en el presente, con la noción de que pueden ser inmortales. Para tener éxito, cualquier programa que espere aumentar los niveles de actividad física y establecer estilos de vida sanos debe ser atractivo, divertido y social (Harris y Elbourn, 1997). También debe ser tan normal,

habitual y natural como sea posible si es que se espera que tenga un efecto duradero en la vida posterior del niño.

El rol de los padres de familia en el desarrollo de estilos de vida activos también se ha mencionado. La socialización dentro de la unidad familiar parece ser uno de los procesos principales a través de los cuales se ejerce una influencia sobre la actitud que los niños tendrán hacia la salud, en particular durante la infancia temprana (Sallis y Hovell, 1990). Algunos estudios han sugerido que los padres son más importantes en la determinación de la participación en las actividades físicas que los maestros, compañeros y otros miembros de la familia (HEA, 1997).

La dependencia en el apoyo de los padres para la participación es un punto crucial en los niños de primaria o más jóvenes para quienes el transporte y los costos de las actividades organizadas son barreras potenciales. Por otra parte, la promoción y refuerzo, y en especial un modelo de comportamiento positivo de los padres han sido muy efectivos en el establecimiento de comportamientos sanos y este efecto es especialmente poderoso en los niños de edad preescolar (Klesges *et al.*, 1986). A través de la creación de un entorno social en el cual la actividad física habitual y el uso constructivo del tiempo libre sean constantes, los padres pueden contribuir de manera importante a la calidad de vida de sus hijos, tanto en el presente como en el futuro.

Junto con los padres, las escuelas tienen un rol fundamental para desarrollar en los niños de un comportamiento positivo hacia la salud. En particular, la escuela primaria tiene un papel importante que Harris y Elbourn (1997, p. 37) resumen de la siguiente manera:

- La escuela tiene un público cautivo en los niños durante casi todo el año.
- Existe una amplia gama de profesionales relevantes.
- Existen las instalaciones necesarias para realizar actividades físicas todo el año.
- Existe comunicación y con frecuencia un vínculo cercano con el hogar del niño.
- Hay un ambiente que conduce a los programas multidisciplinarios.
- Los niños pequeños son curiosos sobre sus cuerpos y están abiertos a la información sobre salud.
- El maestro de la escuela primaria supervisa el desarrollo completo del niño y puede integrar de manera más sencilla la información sobre salud.

En años recientes, varias promociones han intentado aprovechar estas virtudes para el beneficio de la salud de los niños de edad escolar. Como en otras partes, existe un punto de vista generalizado de que la mejor manera de avanzar es a través de un enfoque global de la escuela en lo que respecta a la salud y la actividad física (*Sports Council*, 1993), y ésta ha sido la filosofía tanto en los esquemas de la "escuela que promueve la salud" como en los de la "escuela activa". La primera se enfoca en desarrollar una educación de salud efectiva en las escuelas a la vez que proporciona un entorno sano. Esto implica la promoción de varias actividades físicas dentro y fuera de la escuela así como otros factores de salud: un ambiente sin humo y una alimentación sana.

La iniciativa de las escuelas activas se centra con mayor interés en la actividad física del niño, dentro y fuera del plantel. Implica el establecimiento de varias políticas que promueven las actividades físicas deliberadas, alienta la participación fuera de la escuela y apoya y recompensa los estilos de vida activos (Harris, 1994). Sobre todo, las escuelas activas pretenden promover la actividad física y un estilo de vida activo como cosas que son divertidas y agradables y que brindan la oportunidad de tener éxito y alcanzar metas (Fox, 1996).

Existen varias técnicas para cubrir estos objetivos y se presentan retos reales y valiosos para los maestros que deben generar ideas. Sin embargo, para empezar, es útil identificar cuatro áreas amplias que ofrecen oportunidades inmediatas para el desarrollo de la actividad física y su promoción: actividades físicas fuera de la escuela; juegos informales; actividades extracurriculares organizadas; lecciones de educación física.

La influencia directa que las escuelas pueden tener sobre la actividad física de los niños fuera del plantel es limitada. El tiempo que los estudiantes pasan viendo la televisión, jugando en la computadora o en otras actividades sedentarias está más allá de su jurisdicción. Sin embargo, las discusiones sobre dichos asuntos están claramente dentro de las obligaciones de los programas de Educación de la Salud o Educación Personal y Social y, por supuesto, aumentan la conciencia sobre las oportunidades para mejorar las habilidades y aumentar los intereses dentro de la comunidad lo cual generalmente se considera como un servicio adecuado y valioso de la escuela (DNH, 1995). El área de transporte de y hacia el plantel es otro factor donde la escuela puede desempeñar un rol más directo promoviendo que los padres y los niños caminen o utilicen una bicicleta para ir a la escuela y puede proporcionar instalaciones seguras para el almacenamiento de las bicicletas y pedir a las autoridades locales que se establezcan

rutas de ciclismo así como esquemas de control de tránsito vehicular alrededor de la escuela (Fox, 1996).

El tiempo de juego proporciona un enorme potencial para la actividad física. La mayoría de los niños se divierten moviéndose y jugando durante estos periodos y, además de los muchos beneficios en términos del desarrollo de habilidades interpersonales, las actividades que se realizan en el tiempo de juego están autorreguladas y son voluntarias, lo cual las hace accesibles a todos los niños. Las escuelas primarias pueden aprovechar estas ideas para construir patios que sean más adecuados para las actividades, incluyendo dibujos en el piso para juegos emocionantes, equipo adecuado y una buena cantidad de pelotas, cuerdas para saltar y cosas similares así como áreas donde los niños puedan escapar de la actividad frenética para seguir en las actividades que sean de su interés en un entorno calmado y seguro.

Las actividades extracurriculares, ya sea después de la escuela, durante el recreo en los fines de semana, proporcionan otra valiosa oportunidad para extender la participación de los niños. Varias agencias han hecho pública su preocupación sobre los límites en las actividades deportivas después de clases en algunas escuelas, lo cual condujo al *Department of National Heritage* (1995) a sugerir que las escuelas deberían dedicar un mínimo de cuatro horas por semana a estas actividades. Muchas escuelas de niños pequeños, en particular, no se acercan siquiera a esta meta. Sin embargo, hay una gran gama de actividades que serían divertidas para los niños pequeños, especialmente si se les ofrecen en su escuela, que es un lugar con el que están familiarizados y que les resulta conveniente. Algunos ejemplos podrían ser clubes específicos para algunos deportes (muchos deportes tienen órganos de gobierno que proporcionan los recursos diseñados específicamente para los niños más pequeños), clubes de juegos generales (por ejemplo, los niños podrían participar en un juego diferente cada semana, cada dos semanas o cada mes, tal vez a través de esquemas existentes como *TOP Play* o *BT TOP Sport* (programas para la promoción del deporte de los niños en el Reino Unido), o a través de un grupo de maestros que se turnen para enseñar sus deportes favoritos), clubes para mantenerse en buena condición física, clubes de baile, de gimnasia, la lista podría continuar. Estos clubes no necesariamente deberán reunirse después de clases (un club de baile durante la hora de recreo proporciona una agradable distracción en el día tanto para los maestros como para los alumnos) y no necesariamente deberán ser sólo responsabilidad del personal de la escuela, ya que es importante que la escuela establezca vínculos con otros grupos y agencias de la comunidad, quizás a través de

prestar sus instalaciones para clubes de deportes al aire libre. Cualesquiera que sean las actividades ofrecidas, es importante que haya una amplia gama disponible ya que siempre habrá algunos niños para los cuales los deportes tradicionales no sean atractivos. En lo que respecta a esta discusión, los datos presentados en un informe sobre niños de entre cinco y 18 años resulta esclarecedor:

Siete de cada diez de los jóvenes indicaron que jugarían más si tuvieran la libertad de jugar cuando quisieran y si hubiera alguien que compitiera con ellos en alguno de sus deportes favoritos, en el cual tengan un buen desempeño.

(Crough *et al.*, cita en Thorpe, 1996, p. 145)

La clase de educación física es el área más obvia para promover la actividad física regular y es especialmente importante en el caso de los niños para los cuales la escuela es la única oportunidad de una actividad de este tipo. El ejercicio relacionado con la salud es actualmente un elemento obligatorio dentro del programa de estudio de educación física y en los últimos años se ha escrito mucho sobre su enorme potencial (Harris y Elbourn, 1997; Armstrong y Biddle, 1992; Biddle y Biddle, 1989). Debido a una falta de espacio, sólo es posible presentar un pequeño número de ideas y propuestas, pero estas deben ser indicativas de los enfoques posteriores.

Es importante que los maestros planeen una participación máxima en sus lecciones y que las experiencias sean positivas para sus alumnos. Es necesario aplicar una diferenciación adecuada si se espera que todos los alumnos disfruten y se sientan satisfechos con la lección. La educación física incluye una amplia gama de actividades que van desde los juegos tradicionales en equipo y actividades individuales como la gimnasia, el atletismo y la natación, hasta actividades cooperativas como algunos tipos de baile y ejercicios al aire libre. Cada niño disfruta de actividades diferentes y la amplitud del programa actual de educación física es un reconocimiento importante a este hecho. Muchas niñas se apartan de los deportes competitivos en equipo y favorecen las actividades individuales (*Sports Council*, 1993) y algunas autoridades han llegado a cuestionar el énfasis que se coloca en los deportes competitivos para todos los niños. Duda (1994), por ejemplo, sugirió que los maestros que desearan promover una mayor capacidad de disfrutar la actividad física, debían enfocarse en "metas orientadas a tareas", en alcanzar las metas personales y accesibles y en trabajar junto con otros niños,

no sólo competir en su contra, en vez de las "metas orientadas al ego" que están relacionadas con derrotar a los demás.

Desafortunadamente, los acontecimientos políticos parecen indicar un alejamiento de dichos enfoques. Las primeras declaraciones parecían apoyar un mayor perfil para las actividades deportivas y físicas:

El enfoque del Partido Laboral hacia los deportes reconoce la necesidad de centrarse en una base que permita la introducción de los niños pequeños a un programa amplio y balanceado de actividades.

(Partido Laboral, 1996, p. 6)

y

Los maestros de escuelas primarias deberán tener la responsabilidad clave de asegurarse de que todos los niños experimenten con actividades físicas. Esto no sólo es benéfico para la salud de los niños, sino que también puede ayudar a equiparlos con las habilidades sociales y el entusiasmo para participar en los deportes toda su vida.

(Ibid., p. 8)

Recientes anuncios gubernamentales indican un punto de vista contrario. La muy comentada aspiración del secretario de Educación y Empleo, David Blunkett, de que los maestros se centraran con mayor énfasis en las habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas y que se acercaran a las materias básicas con "flexibilidad" (DfEE, 1998) es más que mero maquillaje político. Por otra parte, la respuesta a estos cambios por parte de la Autoridad de Calificación y Currículo (QCA, *Qualification and Curriculum Authority*) y otras agencias cuasi autónomas ha sido una decepción. En un documento que, quizás irónicamente, se titula "Conservación de la amplitud y el equilibrio en las etapas clave 1 y 2" la QCA (1998) promueve que se limite aún más el programa de educación física centrándose en los juegos competitivos y menos en las actividades al aire libre y de aventura así como las atléticas. Esta consiguiente marginalización de la educación física causa mucha preocupación en lo que respecta a los niveles actuales de actividad en los niños y sus futuros estilos de vida, en especial para los niños cuyas oportunidades de realizar actividades físicas están de por sí limitadas. Los niños del Reino Unido reciben menos horas de educación física que los de cualquier otro país comparable en Europa

(Armstrong y Welsman, 1997), y estas reformas parecerían estar destinadas a colocar a nuestros niños en más desventaja aún.

Conclusión

Es inconveniente sobrestimar la predisposición de los niños a la actividad física y el juego: si bien son expresiones naturales y necesarias de la infancia, deben ser objeto de promoción y ser facilitados por los padres, maestros y quienes deciden las políticas del país. Los investigadores han expresado sus temores por los niveles actuales de actividad física y salud de los niños, cuya gravedad amerita que constituyan una prioridad para todas las escuelas y comunidades. En este capítulo se han empezado a señalar algunos de los enfoques posibles para cubrir la necesidad de mayores oportunidades de juego y actividad. El lector probablemente podrá añadir muchas otras. El aspecto más gratificante de esta área es que a pesar de que las consecuencias de un nivel bajo de participación pueden ser graves, las soluciones son casi siempre divertidas. A los niños les encanta moverse y estar activos, sólo necesitan que se les brinde la oportunidad.

Programa de Estudios, 2° Semestre, Licenciatura en Educación Física/Lectura de apoyo/
Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores
a través de la educación física en las escuelas de educación básica

Carlos Velázquez Callado

Introducción

Dos son los principales objetivos del presente trabajo. El primero es favorecer entre los docentes de educación física una reflexión orientada a que analicen críticamente sus planteamientos educativos para determinar si se dirigen o no a la formación en valores y, en caso afirmativo, a estudiar si sus sesiones de trabajo son coherentes con los valores que pretenden promover. El segundo objetivo es servir de orientación para todos aquellos profesionales de la educación física que, siendo conscientes de que sus clases no son las más adecuadas para promover una formación en valores, deseen iniciar un proceso de transformación de sus prácticas para hacerlas más participativas, integradoras, cooperativas y solidarias.

Desde esta perspectiva nuestra primera labor será determinar cuáles son los valores que impregnan nuestra filosofía de vida y nuestro quehacer educativo. En otras palabras, definir con qué modelo de persona queremos que se identifiquen nuestros alumnos y alumnas. En este sentido, a lo largo del primer capítulo, tras clarificar las concepciones de valor y de actitud, apostaremos por la cultura de paz como marco axiológico referencial y por la educación para la paz como respuesta educativa a dicho referente. A partir de ahí trataremos de concretar los planteamientos que se derivan de nuestro modelo de pensamiento en acciones específicas en las clases de educación física orientadas a promover entre nuestros alumnos la interiorización de los valores derivados de la cultura de paz: solidaridad, cooperación, respeto, libertad, responsabilidad, diálogo, tolerancia...

Una vez definido nuestro marco de referencia, el siguiente paso será la búsqueda de la coherencia entre nuestros planteamientos filosóficos, de carácter puramente teórico, y nuestra práctica educativa. En este sentido, las actividades físicas cooperativas se presentan como un excelente recurso para la educación en valores en contraposición con las tradicionales propuestas motrices de carácter competitivo predominantes en la educación física actual. Sin entrar en mayores consideraciones basta decir por el momento que, al menos desde el punto de vista de una formación en valores, parece más lógico proponer actividades donde se participe *con* otras personas y no *contra* otras personas. Así, a lo largo del segundo capítulo nos aproximaremos a las actividades cooperativas en general y al juego cooperativo en particular exponiendo las opiniones de diferentes autores sobre las ventajas de los juegos cooperativos en relación a los competitivos, opiniones que serán corroboradas por los resultados de diferentes investigaciones que subrayan la superioridad de las actividades cooperativas sobre las competitivas no sólo para favorecer conductas prosociales entre nuestros alumnos sino también para incrementar su rendimiento motor. Desde ahí, abordaremos la paradoja de por qué si la evidencia empírica demuestra, a todos los niveles, las ventajas de la cooperación sobre la competición, las actividades competitivas siguen siendo aún las predominantes en las clases de educación física. Para ello analizaremos críticamente las actitudes y creencias del profesorado respecto al uso de las actividades competitivas y cooperativas en sus clases, dando nuestra opinión razonada a favor de la inclusión de un mayor número de propuestas cooperativas en las programaciones de educación física.

También estudiaremos los problemas que surgen cuando introducimos propuestas motrices de carácter cooperativo en grupos habituados a trabajar competitivamente, analizando el porqué de estas situaciones y ofreciendo alternativas que sirvan de orientación al lector para dar una respuesta inmediata a dichos problemas si surgieran en sus clases. Por último, para aquellas personas que deseen iniciar el proceso de transformación de sus clases de una forma más gradual, ofrecemos un conjunto de propuestas para promover una competición más racional en la que se favorezca la participación, se promueva el gusto por la actividad, desvinculando ésta

Finalmente, para todos los docentes interesados en profundizar más en la búsqueda de una pedagogía de la cooperación en sus clases de educación física, en el capítulo tercero daremos una vuelta de tuerca más orientada a transformar la práctica, no ya desde la introducción de un mayor o menor número de actividades cooperativas, sino desde los procesos metodológicos integrados en el propio hecho educativo. En este sentido, apostaremos por el aprendizaje cooperativo como el enfoque metodológico más acorde con nuestros planteamientos orientados a promover una educación en valores desde las clases de educación física, analizando algunos de los últimos estudios realizados que destacan las ventajas de las estructuras de aprendizaje cooperativo sobre las tradicionales de carácter competitivo o individualista y expondremos cómo poner en práctica algunas de estas estructuras cooperativas orientándolas específicamente a las clases de educación física.

A lo largo del texto, las distintas ideas y pensamientos irán respaldados por numerosos ejemplos prácticos, tomados de nuestras propias experiencias tras más de 10 años trabajando desde planteamientos cooperativos, lo que sin duda alguna facilitará la necesaria interrelación entre teoría y práctica, entre el trabajo a corto plazo y las perspectivas a largo plazo. Este cuaderno no pretende, por tanto, convertirse en una guía de recursos en la que se describen un buen número de actividades que el docente puede aplicar en sus clases de forma inmediata, sin una reflexión previa del porqué y el para qué de estas propuestas. Por el contrario, buscamos que sirva de referencia al profesor pero dejándole absoluta libertad para adaptarlo a las características y peculiaridades del contexto específico donde pretenda ponerlo en práctica.

Sólo nos resta agradecer la colaboración de todas aquellas personas que, de un modo u otro, han contribuido a que este trabajo vea la luz y desear que nuestra modesta aportación sea de utilidad al profesorado mexicano y le permita, como su propio título indica, promover desde la educación física una formación en valores que contribuya a enriquecer y mejorar la sociedad actual.



Capítulo 1. Educando en valores desde la educación física

Los valores y las actitudes en la educación: consideraciones iniciales

Vivimos en un mundo cambiante donde los referentes éticos y morales, es decir, los valores socialmente dominantes tienden a variar y a modificarse creando, en muchas ocasiones, contradicciones de difícil resolución. La escuela, como reflejo de la sociedad de la que forma parte, no es ajena a estos cambios y así, dentro de este contexto, en los últimos años uno de los paradigmas de debate en torno a la educación ha estado centrado en el ámbito axiológico. Los valores, o más bien la educación en valores, se ha erigido como un núcleo de análisis y discusión desde un universo heterogéneo de planteamientos (Ruiz, 2003).

Los valores hacen referencia a modelos ideales de actuar y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca, y a través de los cuales interpreta el mundo y da significado a su existencia (González Lucini, 1990; Ortega, Mínguez y Gil, 1996). Debido a su consideración de ideal, de algo a lo que se tiende, poseen una naturaleza abstracta e intangible y sólo se hacen explícitos a través de las conductas o los modos de comportarse que manifiesta una persona ante determinadas situaciones. En este sentido, la tendencia (o predisposición aprendida) a comportarse de una manera ante determinadas realidades vividas: problemas, ideas, situaciones, personas o acontecimientos, recibe el nombre de actitud (González Lucini, 1990; Puig, 1993; Ortega, Mínguez y Gil, 1996).

De estas definiciones cabría destacar dos ideas fundamentales:

1. Los valores y las actitudes se aprenden y, por tanto, son educables.
2. Para evaluar la interiorización de un determinado valor por parte de una persona es necesario fijarse en las conductas que manifiesta en diferentes situaciones.

Habría que reseñar también que valores y actitudes no se mantienen independientes entre sí, sino que forman parte de una estructura, de un sistema coherente y organizado que guía los principios de acción de la persona.

Una segunda cuestión de relevancia es determinar cómo surgen los valores. Prácticamente, la totalidad de los autores están de acuerdo en afirmar que la captación de los valores no se produce a través del intelecto, por el contrario, responden a la lógica del sentimiento y no únicamente desde un ideal de justicia sino también desde ideales de felicidad (Puig, 1993). Desde este punto de vista, el papel y la actitud del docente constituye el agente más relevante en la transmisión de valores en las escuelas. Aspectos como la relación que establece con los alumnos, el clima de clase que propicia, la metodología utilizada, etcétera, cobran especial relevancia.

En este sentido, para favorecer una educación en valores en nuestras clases, nuestro primer paso como docentes debe ir dirigido a explicitar cuál es nuestra filosofía de vida y cuál es nuestro modelo educativo, lógicamente derivado de ella. En definitiva, debemos poner de manifiesto qué valores guían nuestras acciones en la escuela y fuera de ella.

Nosotros nos vamos a situar en el marco de la cultura de paz, marco del que emanan valores como la solidaridad, la justicia, el respeto, la libertad, la responsabilidad, la cooperación, la tolerancia, etcétera. Desde este marco axiológico vamos a plantear una serie de propuestas que buscan la coherencia entre nuestro pensamiento y nuestras acciones orientadas a promover entre los alumnos una formación en valores desde las clases de educación física y, más concretamente, profundizaremos en el papel que las actividades y metodologías cooperativas pueden jugar en todo ese proceso.

Cultura de paz, educación para la paz y educación física para la paz

Federico Mayor Zaragoza acuñó, en la Conferencia de Yamoussoukro (Costa de Marfil) de 1995, por primera vez la expresión cultura de paz para definir un proceso de transformación de la cultura de guerra, violencia, imposición y discriminación, en otra cultura comprometida con la no violencia, el diálogo, el respeto y la solidaridad.

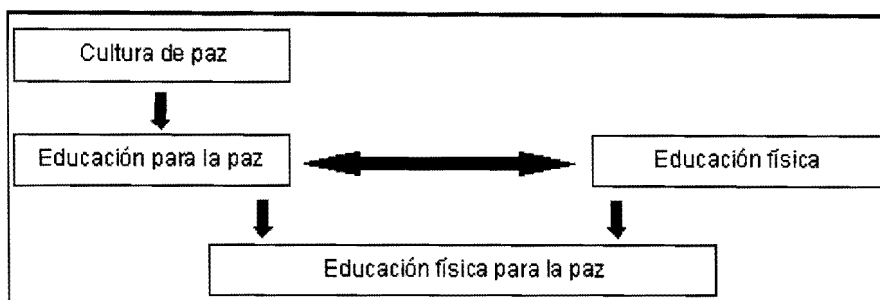
Unos años más tarde, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró al año 2000 "Año Intercultural de la Cultura de Paz" y como acto más representativo podemos destacar la reunión en la sede de la UNESCO de París, en marzo de 1999, de algo más de una docena de premios Nobel y su llamamiento a la humanidad invitándola a crear un movimiento internacional en pro de la cultura de paz. Este llamado se concretó en el denominado "Manifiesto 2000", cuya firma implica el compromiso personal y sincero a:

- Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios.
- Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes.
- Compartir el tiempo y los recursos materiales, cultivando la generosidad con el fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica.
- Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo.
- Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta.
- Contribuir al desarrollo de la propia comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

La cultura de paz supone, en definitiva, una nueva forma de concebir el mundo en que vivimos, la cual, tomando como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se caracteriza por el respeto a la vida y a la dignidad de cada persona, el rechazo a la violencia en todas sus formas, la defensa de un conjunto de valores como la libertad, el respeto o el diálogo y el rechazo activo de otros como la injusticia, la intolerancia o el racismo; la apuesta por la diversidad cultural y el interculturalismo como medio de enriquecimiento común, el deseo de un desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta y, en definitiva, la búsqueda colectiva de un modo de vivir y de relacionarse que contribuya a construir un mundo más justo y solidario en beneficio de toda la humanidad (Velázquez, 2001a).

La respuesta educativa a las concepciones filosóficas de la cultura de paz es lo que se ha denominado educación para la paz, que puede ser definida como el proceso, continuo y permanente, de concientización de la persona y de la sociedad que, partiendo de la concepción positiva de la paz y del tratamiento creativo del conflicto, tiende a desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, caracterizada por una triple armonía del ser humano: consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente en el que se desenvuelve (Jares, 1991; Rodríguez, 1995). De esta definición se deriva la necesidad de incidir desde la educación sobre tres grandes ámbitos interrelacionados: el personal, el social y el ambiental.

De la interrelación entre los principios de la educación para la paz y las características específicas de la asignatura de educación física nace una nueva concepción que hemos denominado educación física para la paz (Velázquez, 1996a, 2001b).



La educación física para la paz trata de descubrir qué puede aportar la asignatura de educación física a la concepción global de la educación para la paz; es decir, intenta responder a cuáles son los aspectos de la educación para la paz que pueden ser trabajados desde la educación física. En este sentido, teniendo siempre presente la dimensión interdisciplinar y transversal de la educación para la paz, no se trata de trabajar absolutamente todo desde la educación física sino de destacar aquellos elementos en los que ésta, por sus propias características esenciales, tiende a convertirse en un referente básico de la educación para la paz. Así, puede ser difícil, por ejemplo, abordar contenidos relacionados con la educación para el desarme y, por el contrario, parece un campo de conocimiento privilegiado para el trabajo de contenidos relacionados con la regulación de los conflictos, con las relaciones grupales, con las habilidades sociales, etcétera (Velázquez, 1996a; Velázquez y Fernández, 2002).

La educación física para la paz asume, como veremos más adelante, tanto la definición de la educación para la paz como los tres ámbitos de intervención que se derivan de ella, hasta el punto de convertirse en sus ejes conductores.

Principios de la educación para la paz

La educación para la paz se basa en un conjunto de principios que guían su acción y que, sintetizando las ideas de diferentes autores (Jares, 1991, 1992, 1995; Rodríguez, 1995, etcétera), podemos resumir en cuatro:

- **Es un proceso continuo y permanente.** Hemos definido la educación para la paz como un proceso continuo, no sólo como un fin utópico al que se tiende y que nunca se llega a alcanzar. Desde esta perspectiva, desde el momento en que una persona decide reflexionar sobre cómo mejorar su acción docente, hacerla más democrática para favorecer la participación de sus alumnos en el proceso educativo, y pone en marcha una serie de acciones derivadas de su reflexión personal, ya está educando para la paz.
- **Educa en valores.** Partiendo de que la educación no es un proceso neutro, la educación para la paz implica explicitar una serie de valores por los que se aboga y, al mismo tiempo –esto es lo novedoso–, un rechazo tajante a los anti-valores que se oponen a aquéllos. Así, no basta con defender la justicia, la solidaridad, el interculturalismo, la cooperación, la paz..., sino que es necesario plantear una oposición activa a la violencia, al racismo, la injusticia, la guerra, la competición desmesurada, etcétera. De este modo, la pasividad se ve como uno de los factores que contribuyen a la reproducción del modelo social establecido y el objetivo de la educación para la paz implica la mejora progresiva de ese modelo, por lo que no se puede ser pasivo.
- **Emplea medios acordes con los fines a los que tiende.** Ya insistimos en que la educación para la paz es un proceso; guiado por unos fines, pero un proceso. Ahora bien, si como hemos visto, la educación para la paz implica asumir una serie de valores y rechazar otros, por pura coherencia los medios empleados durante el proceso deben ser acordes con los ideales que se defienden ya que, en caso contrario, abandonaríamos ese proceso.
- **Es una educación desde la acción y para la acción.** El punto de partida de la

educación para la paz es la acción. No sirve de nada el discurso moralista sobre lo que está bien y lo que está mal, el docente debe predicar con el ejemplo, debe servir de modelo. ¿Cómo puede un alumno entender lo que es un proceso democrático en una clase donde todo el proceso de enseñanza y el de aprendizaje están centrados en el docente? Por otra parte, el fin último de la educación para la paz es la transformación social. Lógicamente, no podemos caer en la utopía de que desde la escuela se va a transformar el mundo, pero sí es posible generar cambios, algunos incluso muy significativos, en la misma escuela, como microsistema social que es, e incluso en el entorno de influencia de la misma. Podemos resumir esta idea en el lema: "Piensa globalmente, actúa localmente".

Educando en los principios y valores de la educación para la paz desde el área de educación física

Si la educación para la paz es una educación en valores, debemos definir un proceso que, partiendo de hacerlos explícitos, genere acciones educativas concretas dirigidas a promover su interiorización entre nuestros alumnos. Ya hemos reseñado que los valores poseen una naturaleza abstracta e intangible y que sólo se hacen explícitos a través de las conductas que manifiesta una persona o un grupo social ante determinadas situaciones, por lo que la educación en valores implica necesariamente la concreción de éstos en una serie de conductas que pretendemos que manifiesten los alumnos y en la definición de una serie de objetivos actitudinales relacionados con dichas conductas. En este sentido, desde los diferentes ámbitos de intervención docente reflejados en la definición de educación para la paz expuesta anteriormente, planteamos una propuesta con objetivos prioritarios que consideramos necesarios para favorecer el desarrollo personal, social y ambiental de los alumnos y que presentamos en el siguiente cuadro:

<i>Ámbito personal</i>	<i>Ámbito social</i>	<i>Ámbito ambiental</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el autoconcepto y la autoestima que cada alumno tiene de sí mismo. • Favorecer en los alumnos el autoconocimiento y la aceptación personal. • Promover la autonomía de los alumnos al tomar decisiones, y su responsabilidad en estas acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las relaciones de grupo y el clima de clase. • Aceptar al compañero sin importar su etnia, sexo, condición social, credo religioso, etcétera. • Regular autónomamente los conflictos por vías no violentas. • Conocer y valorar manifestaciones culturales diferentes de las propias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar el medio ambiente. • Preocuparse por la conservación y mejora del medio ambiente.

Debemos destacar que los objetivos reflejados pueden ser esos u otros, incluso pueden ser más o menos. Lo realmente importante es priorizar aquellos que consideramos fundamentales, destacando la idea de que puedan ser abarcables en un contexto educativo real y evitando al mismo tiempo caer en la paradoja, por otra parte frecuentemente extendida en las escuelas, de plantear una gran cantidad de objetivos que conlleve no profundizar en ninguno.

La cuestión ahora es cómo concretar esas actitudes en conductas en el aula* y cómo hacerlo de forma coherente. Para ello, parece imprescindible que el docente explicité una serie de

líneas de actuación para incidir en todos y cada uno de los objetivos propuestos. Líneas de actuación que no sólo afectan a la introducción de un tipo u otro de actividades sino que tiene que ver con toda la organización de las clases y que incluso pueden conllevar modificaciones en las conductas personales del docente. En este sentido podemos señalar, a modo de ejemplo, posibles líneas de actuación para cada uno de los objetivos actitudinales definidos con anterioridad:

<i>Ambito personal</i>	
Objetivos	Líneas de actuación
Mejorar el autoconcepto y la autoestima que cada alumno tiene de sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los logros por parte de los alumnos. • Empleo del refuerzo positivo. • Fomento de los comentarios positivos entre los alumnos. • Reparto en el protagonismo de las clases. • Introducción de juegos motores y dinámicas motrices específicas.
Favorecer en los alumnos el autoconocimiento y la aceptación personal	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con propuestas abiertas de actividad motriz. • Introducción de propuestas motrices planteadas por los propios alumnos. • Selección libre del nivel de actividad motriz. • Introducción de actividades grupales cooperativas con diferentes funciones complementarias.
Promover la autonomía de los alumnos al tomar decisiones, y su responsabilidad en estas acciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación libre y voluntaria de los alumnos en las actividades propuestas en clase. • Delegación en los alumnos de una serie de funciones. • Consenso con los alumnos de las normas básicas de organización y funcionamiento de las clases.

<i>Ambito social</i>	
Objetivos	Líneas de actuación
Mejorar las relaciones de grupo y el clima de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de la expresión de sentimientos y de los contactos personales. • Introducción de actividades motrices que impliquen el cambio constante de compañero al realizar diferentes tareas o acciones. • Potenciación de la formación de grupos distintos. • Participación de los alumnos en las decisiones de

	<p>clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de actividades cooperativas orientadas al desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo: desafíos físicos cooperativos. • Utilización de recompensas colectivas en función de conductas o logros grupales.
Aceptar al compañero sin importar su etnia, sexo, condición social, credo religioso, etcétera.	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de prácticas motrices propias o representativas de las culturas minoritarias. • Refuerzo positivo de los grupos heterogéneos. • Empleo de un lenguaje no sexista. • Adaptación de las actividades para los alumnos con discapacidad, con el fin de integrarlos a la clase. • Introducción del aprendizaje cooperativo como metodología básica.
Regular autónomamente los conflictos por vías no violentas.	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación entre los alumnos de sus propios conflictos. • Creación en las clases de un espacio para la regulación autónoma de los conflictos. • Refuerzo positivo de la regulación no violenta de los conflictos por parte de los alumnos
Conocer y valorar manifestaciones culturales diferentes de las propias.	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo de música de otras culturas. • Introducción de juegos motores o actividades motrices de otros pueblos y culturas. • Introducción de propuestas orientadas a interrelacionar las actividades motrices con el entorno cultural de procedencia.

<i>Ámbito ambiental</i>	
Objetivos	Líneas de actuación
Respetar el medio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de actividades motrices en entornos naturales o seminaturales.
Preocuparse por la conservación y mejora del medio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos motores y dinámicas motrices específicas de educación ambiental. • Utilización de materiales de desecho para la práctica de actividades físicas. • Transformación de materiales de desecho en elementos útiles para la práctica de la actividad motriz.

de la cultura de paz desde un programa global, basado en la interrelación entre los distintos elementos que lo componen y, sobre todo, coherente con lo que defiende. Por desgracia, en nuestras escuelas es habitual la existencia de un proyecto educativo donde se plasma una serie de ideales que en teoría persigue la escuela y que se concreta en los proyectos curriculares de las distintas asignaturas, pero donde las acciones en la práctica resultan a menudo incoherentes e incluso contradictorias con el modelo defendido. Algunos ejemplos: ¿cómo podemos pretender que los alumnos regulen autónomamente sus conflictos si lo habitual es que acudan al profesor como figura que los dirige?, ¿cómo podemos educar para la ciudadanía democrática si los alumnos no pueden participar en las decisiones que les afectan?, ¿cómo podemos educar para la responsabilidad si las clases se basan en la obediencia indiscutible a la autoridad centrada en la figura del docente?, ¿cómo pretendemos que los alumnos trabajen cooperativamente si los docentes no somos capaces de encontrar en los claustros soluciones de consenso a los problemas que nos afectan?, ¿cómo promover los valores de la cultura de la paz, si en ocasiones el profesor de educación física tiene dificultades para integrarse al colectivo de una escuela?...

Pero lo más preocupante de esta situación no son estas contradicciones, sino que algunos docentes justifican la educación en valores con el desarrollo de una unidad didáctica concreta, por ejemplo de juegos cooperativos, o con la celebración de unas jornadas lúdico-festivas para conmemorar el Día Escolar de la No violencia y de la Paz o el Día Mundial del Medio Ambiente. El hecho de que acciones puntuales justifiquen, total o parcialmente, un proyecto global de educación en valores impide una verdadera reflexión sobre lo que éste supone y los cambios necesarios que hay que introducir en la práctica educativa para que dicho proyecto sea realmente eficaz y nos permita alcanzar los objetivos programados.

Promoviendo conductas desde la práctica diaria

Si, como hemos visto, los valores son ideas que se concretan en actitudes y éstas a su vez en conductas, incidir sobre determinados valores implica favorecer la aparición en nuestras clases de una serie de conductas asociadas a ellos y reforzarlas hasta convertirlas en algo cotidiano. En este sentido, podemos integrar en nuestras clases algunas dinámicas específicas que nos ayuden en este cometido y que se caractericen por su rentabilidad, entendiendo por tal un alto grado de eficacia en la relación "tiempo empleado"- "logros conseguidos".

Una sencilla dinámica de carácter cooperativo que reúne ese requisito de rentabilidad es la que hemos bautizado con el nombre de "El club de los pequeños amigos de la naturaleza". En ella, cada niño lleva un lazo blanco y elige el nombre de un insecto, como: mosca, hormiga, avispa, etcétera (varios niños pueden tener el mismo nombre de insecto). El docente, como uno más, lleva un lazo blanco y también elige el nombre de un insecto. El objetivo de cada niño es pasar a un nivel superior en la escala evolutiva, que se representa con un lazo de otro color: azul = pequeño pájaro; verde = pequeño árbol, etcétera, para ello necesita 10 puntos.

¿Cómo se consiguen los puntos? Al final de cada clase, el docente extrae de una bolsa un número al azar y formula tres preguntas relacionadas con la clase del día, al niño o a la niña, cuyo número de clase coincida con el número extraído: "¿has traído pants?", "¿has ayudado a recoger el material?", "¿has puesto tu mejor empeño al realizar las actividades propuestas?", "¿has trabajado con compañeros distintos de los habituales?", etcétera. Estas preguntas estarán relacionadas con las conductas que el docente quiere reforzar. Por cada respuesta afirmativa, el niño o la niña se anotará un punto. Además, en la misma clase tiene posibilidad de conseguir dos puntos más. El primer punto lo obtiene si al menos un compañero o compañera dice algo que hizo en clase y que a él particularmente le gustó: "a mí me gustó que en el juego de las estatuas me salvó", "a mí me gustó que cuando estábamos recogiendo el material, yo no podía con el banco y me ayudó", etcétera. El profesor también intervendrá en esta parte diciendo lo que le ha parecido bien, reforzando aún más, si cabe, determinadas conductas. El segundo punto lo obtendría si alguien dice que ese niño o esa niña hizo algo fuera de horas de clase y que le gustó: "el domingo me dejó jugar con su balón, eso me gustó mucho porque estaba muy aburrido", "hoy, en el recreo, me ha dado un poco de su torta"...

De esta forma, el máximo número de puntos que se puede conseguir en una sola clase es de cinco. Cuando alguien consigue acumular 10 puntos pasa de pequeño insecto al siguiente nivel: pequeño pájaro, y cambia su nombre de insecto por el de un pájaro, sustituyendo su lazo blanco por otro de color azul. Ahora bien, nadie puede pasar al siguiente nivel, pequeño árbol, mientras el docente sea pequeño insecto, con lo que el grupo debe buscar que el profesor pase al nivel superior para seguir progresando.

El docente cambia de nivel cuando todos los alumnos y las alumnas han pasado al siguiente nivel, en otras palabras, es el último en avanzar. Esto significa que en ningún momento hay una persona que esté dos niveles por encima de otro. A todos les interesa pasar de nivel y eso significa favorecer al resto de los compañeros para que también lo hagan. En consecuencia, no se establece ningún tipo de competición, es más, es posible ayudar a un compañero de clase. Así, si un alumno o una alumna está en un nivel superior y sale su número, puede regalar sus preguntas al compañero o compañera que prefiera. Para ello, cuando el profesor le vaya a preguntar dice: "regalo mis preguntas a...". En este caso el profesor formulará las preguntas al niño o a la niña que ha recibido el regalo.

Esta dinámica permite una reflexión y una autoevaluación de las clases de una forma lúdica y motivadora para los alumnos, un refuerzo de una serie de conductas motrices y actitudinales, elevar la autoestima de todos y cada uno de los alumnos mediante los comentarios positivos de sus compañeros y compañeras y, sobre todo, reforzar el sentimiento de grupo.

Otra sencilla dinámica es la que hemos denominado "buzón de la paz". El buzón de la paz es una caja de cartón pintada a modo de buzón en la que cada persona puede, voluntariamente, introducir dibujos con las actividades de clase que más le hayan gustado o que quisiera repetir, mensajes positivos a otros compañeros, de la misma o de otras clases, y al profesor, comentarios para mejorar las clases, ideas de lo que le gustaría hacer, etcétera.

Cada semana, el profesor coloca alguno de estos dibujos y mensajes en un periódico mural para que todos puedan verlos. Conviene que todos los dibujos y mensajes que los diferentes alumnos depositan en el buzón de la paz queden expuestos y, lógicamente, que sus opiniones sean tomadas en cuenta.

Esta dinámica, además de aumentar la autoestima de los que reciben un mensaje, aporta algunos datos que pueden ser relevantes para la evaluación y permite al docente determinar cuáles de las actividades realizadas en clase han sido las preferidas por el grupo, orientar posibles alternativas y propuestas de continuidad en función de las preferencias y gustos de la clase, etcétera.

Hacia una continuidad transformadora de la acción educativa

Ya revisamos que una característica que define la educación para la paz es la de ser una educación desde y para la acción. Así, a partir de la concepción de la educación física para la paz se pueden proponer algunas actividades orientadas a favorecer las relaciones del grupo clase con el resto de la comunidad escolar, con personas del entorno de influencia de esta misma comunidad y con personas de entornos alejados geográfica y culturalmente. El primer paso es favorecer en las clases la presencia voluntaria de los padres y las madres que lo deseen mediante lo que hemos denominado "clases abiertas".

A menudo se habla de la falta de colaboración de los padres en las acciones educativas que se promueven desde la escuela y muchos profesores se quejan del desinterés y desconocimiento de estos mismos padres en aspectos relacionados con la labor docente. Esta situación se acrecienta aún más en áreas como la educación física debido, por una parte, a la falsa creencia de que es menos importante que otras de tipo más conceptual y, por otra, porque posiblemente la educación física que recibieron los padres de nuestros actuales alumnos se limitó al juego libre o, en el mejor de los casos, a la práctica deportiva. Ahora bien, creemos que tampoco desde las escuelas se promueven acciones orientadas a subsanar en lo posible

esta situación, es decir, a que los padres entiendan exactamente el qué y el por qué de lo que se hace en las clases, incluso son bastantes los docentes que sistemáticamente manifiestan que “los padres, cuanto más lejos, mejor”. Contrarios a esta idea, buscamos promover la participación de las familias en las clases, facilitando esta situación a través de una serie de actuaciones que permitan a los padres tomar conciencia de la importante labor que la escuela desarrolla con sus hijos, lo cual repercutirá sin duda en la valoración social de la profesión docente.

La dinámica de clases abiertas permite a padres y madres asistir y participar, si lo desean, en las distintas actividades de las clases de educación física en las mismas condiciones que los alumnos. Hay unidades didácticas donde resulta perfectamente posible su integración, sobre todo aquellas destinadas a la realización de actividades físicas orientadas al uso positivo del tiempo libre y al desarrollo, la creatividad y la recreación, mediante talleres de expresión corporal o danza, clubes recreativos, etcétera; en estos casos, es conveniente dirigir, desde la escuela, una carta invitando a la asistencia voluntaria. Incluso puede ser interesante generar propuestas de actividad física intergeneracional basada en propuestas cooperativas que conlleven una continuidad de los aprendizajes escolares en el tiempo de ocio del alumnado y de sus familias.

Lógicamente, integrar a los padres en las clases choca a menudo con incompatibilidad de horarios, pero esto no siempre es así y “clases abiertas” se presenta como una posibilidad de asistencia voluntaria.

Otras alternativas pueden ser la participación de las familias en actividades concretas y puntuales como la recuperación de los juegos tradicionales de la zona de influencia de la escuela o la realización de una actividad de exploración orientada a conocer o aprovechar educativamente el entorno natural más cercano.

Hemos expuesto algunas acciones concretas para favorecer la interrelación de la escuela con la comunidad educativa y su entorno de influencia, con el que el alumno tiene un contacto diario, el problema está ahora en tratar de acercarlo a personas y entornos geográficamente lejanos, con los cuales no tiene un contacto directo. Este acercamiento es fundamental para apostar por la diversidad cultural y el interculturalismo como medio de enriquecimiento común. En este sentido, la posibilidad de escribirse con un grupo de niños y niñas o adolescentes de otro país abre la mentalidad de nuestros alumnos a otras culturas. Desde las clases de educación física podemos promover contactos con otras escuelas de diferentes partes del mundo e intercambiar juegos o fotografías, descripciones de las actividades desarrolladas, etcétera. Un alumno distinto cada día puede encargarse de redactar lo que ha hecho en clase, añadiendo al final los comentarios del resto de sus compañeros para, cada cierto tiempo, enviar las fotocopias del diario colectivo a las otras escuelas. Hoy en día la internet facilita muchísimo este tipo de contactos, permitiendo además la participación en proyectos educativos internacionales, algunos de los cuales están relacionados con la educación física.

En síntesis, la educación para la paz, como respuesta educativa a la cultura de paz y a los valores que de ella se derivan, debe partir de una reflexión personal del docente y del conjunto de profesores de una escuela, orientada a definir con claridad qué significado tiene aceptar los ideales de la cultura de paz, reflejados en el Manifiesto 2000, y qué compromisos se adquieren con ello. De dicha reflexión deben surgir, por un lado, propuestas de transformación educativa en la organización de los planteles, dando a los alumnos un mayor protagonismo, una mayor libertad responsable, y, por otro, la concreción de los valores que se pretenden promover en actitudes y conductas claras junto a acciones educativas para desarrollar a nivel de la escuela y desde las distintas asignaturas del *currículum*.

En este sentido, la educación física se convierte en un área privilegiada para el trabajo de contenidos relacionados con la regulación pacífica de los conflictos, con las relaciones grupales, con las habilidades sociales, con la apuesta por la interculturalidad como medio de relación multicultural, etcétera, pero para ello se hace necesaria una transformación de las

prácticas tradicionales, orientadas explícita o implícitamente a la competición, a la comparación interpersonal y al rendimiento, en otras alternativas de carácter más cooperativo, que partan de la actividad corporal y motriz como medio para el conocimiento y la aceptación personal, para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y para el acercamiento del ser humano al medio ambiente que le rodea. En este sentido, en el siguiente capítulo profundizaremos en el análisis del papel que las actividades físicas cooperativas en general y los juegos cooperativos en particular pueden desempeñar en todo este proceso. Educar para la paz, también desde la educación física, es una tarea posible y hoy en día más necesaria que nunca.



Programa de Estudios, 2º Semestre, Licenciatura en Educación Física/Lectura de apoyo/
Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores
a través de la educación física en las escuelas de educación básica
Carlos Velázquez Callado

Capítulo 2. Actividades y juegos cooperativos en educación física

Aproximación al juego cooperativo

Los juegos cooperativos pueden definirse como aquellos en que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Garairgordobil, 2002). De este modo, las actividades cooperativas en general y los juegos cooperativos en particular pueden convertirse en un importante recurso al promover una educación física en valores; son varios los autores que resaltan las ventajas de incorporar actividades y juegos cooperativos tanto en los programas de educación formal como en los de ocio y tiempo libre.

En este sentido, el canadiense Terry Orlick (1990) primero, y otros autores después (Brown, 1992; Omeñaca y Ruiz, 1999), consideran al juego cooperativo una actividad liberadora ya que:

- Libera de la competición. El objetivo es que todas las personas participen para alcanzar una meta común.
- Libera de la eliminación. Se busca la participación de todos, la inclusión en vez de la exclusión.
- Libera para crear. Las reglas son flexibles y los propios participantes pueden cambiarlas para favorecer una mayor participación o diversión.
- Libera la posibilidad de elegir. Los jugadores tienen en sus manos la decisión de participar, de cambiar las normas, de regular los conflictos, etcétera.
- Libera de la agresión. Dado que el resultado se alcanza por la unión de esfuerzos, desaparecen los comportamientos agresivos hacia los demás.

El norteamericano Steve Grineski (1989) estudió la relación entre los comportamientos sociales de los niños y el tipo de juegos que practicaban en las escuelas, y llegó a la conclusión de que el juego cooperativo favorecía significativamente la aparición de conductas prosociales en comparación con los juegos competitivos y las actividades individuales. En un estudio posterior, Grineski (1996) concluyó que un programa de actividad física basado en propuestas cooperativas se mostró eficaz para favorecer la socialización de alumnos de entre ocho y 12 años de edad con trastornos emocionales severos.

Para Sigrid Loos (1989), pedagoga alemana afincada en Italia, el juego cooperativo puede estimular el sentido de pertenencia a un grupo, ya que las personas que juegan juntas se sienten bien juntas.

Rosa María Guitart (1990) destaca el papel de los juegos no competitivos ya que:

- El niño participa por el mero placer de jugar y no por el hecho de lograr un premio.
- Aseguran la diversión al desaparecer la amenaza de no alcanzar el objetivo marcado.
- Favorecen la participación de todos.
- Permiten establecer relaciones de igualdad con el resto de los participantes.
- Buscan la superación personal y no el superar a los otros.
- El niño percibe el juego como una actividad conjunta, no individualizada.
- Favorecen sentimientos de protagonismo colectivo en los que todos y cada uno de los participantes tienen un papel destacado.

Los norteamericanos Matt Weinstein y Joel Goodman (1993) señalan, entre las ventajas demostradas de las prácticas cooperativas, que permiten a los participantes interactuar y practicar un diálogo de apoyo y apreciación mutua que sustituye al habitual diálogo de desprecio y comentarios negativos al que estamos acostumbrados. Posteriormente, esta habilidad de expresar sentimientos positivos se extiende a otros contextos de la vida y repercute en uno mismo y en quienes le rodean.

En España, Maite Garairgordobil (1995) desarrolló un estudio dirigido a determinar las ventajas de un programa de juegos cooperativos aplicado en la escuela. Lo llevó a cabo durante un curso escolar con 154 alumnos de 3º y 4º de educación primaria (ocho-10 años) divididos en cinco grupos: cuatro experimentales y uno de control. Los grupos experimentales recibían, una vez a la semana, una sesión de juegos cooperativos con una duración de entre 60 y 90 minutos, mientras que con el grupo de control no se desarrollaron estas sesiones. Entre las conclusiones de este estudio, Garairgordobil destaca la mejora de la cooperación grupal y de las conductas prosociales altruistas, el significativo descenso de las conductas agresivas, el incremento del autoconcepto global del alumnado, el relevante incremento de los mensajes positivos hacia los compañeros y la práctica desaparición de los negativos y una mejora de la creatividad, por lo que apuesta por la integración de este tipo de actividades cooperativas en los proyectos educativos de las escuelas, al tiempo que plantea la necesidad de ir integrando las metodologías cooperativas en la práctica diaria.

Para el uruguayo Enrique Pérez Oliveras (1998), los juegos cooperativos pueden estimular el desarrollo de:

- Las capacidades necesarias para poder resolver problemas.
- La empatía o sensibilidad necesaria para reconocer cómo está el otro, sus preocupaciones, sus expectativas, sus necesidades, sus posibilidades, su realidad, etcétera.
- La sensibilidad necesaria para aprender a convivir con las diferencias de los demás.
- Las capacidades necesarias para poder expresar sentimientos, emociones, conocimientos, experiencias, afectos, preocupaciones...

Los españoles Raúl Omeñaca y Jesús Vicente Ruiz (1999) subrayan que el juego cooperativo:

- Permite explorar y facilita la búsqueda de soluciones creativas en un entorno libre de presiones.
- Propicia las relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre los participantes.
- Destaca el proceso sobre el producto.
- Integra al error dentro del proceso.
- Posibilita el aprendizaje de valores morales y habilidades para la convivencia social.
- Permite valorar positivamente el éxito ajeno.
- Fomenta las conductas de ayuda y un alto grado de comunicación entre los participantes.

El brasileño Fábio Otuzi Brotto (1999), basándose en las ideas de Terry Orlick, destaca el papel educativo de los juegos cooperativos comparándolo con el de los juegos competitivos:

Juegos competitivos	Juegos cooperativos
Son divertidos sólo para algunos	Son divertidos para todos.
La mayoría experimenta un sentimiento de derrota.	Todos tienen un sentimiento de victoria.
Algunos son excluidos por falta de habilidad.	Hay una mezcla de grupos que juegan juntos creando un alto nivel de aceptación mutua.
Se aprende a ser desconfiado, egoísta o, en algunos casos, la persona se siente amedrentada por los otros.	Se aprende a compartir y a confiar en los demás.
Los jugadores no se solidarizan y son felices cuando algo "malo" le sucede a los otros.	Los jugadores aprenden a tener un sentido de unidad y a compartir el éxito.
Conllevan una división por categorías, creando barreras entre las personas y justificando las diferencias interpersonales como una forma de exclusión.	Hay una mezcla de personas en grupos heterogéneos que juegan juntos creando un elevado nivel de aceptación mutua.
Los perdedores salen del juego y simplemente se convierten en observadores.	Nadie abandona el juego obligado por las circunstancias del mismo. Todos juntos inician y dan por finalizada la actividad.
Los jugadores pierden la confianza en sí mismos cuando son rechazados o cuando pierden.	Desarrollan la autoconfianza porque todos son bien aceptados.
La poca tolerancia a la derrota desarrolla en algunos jugadores un sentimiento de abandono frente a las dificultades.	La habilidad de perseverar ante las dificultades se fortalece por el apoyo de otros miembros del grupo.

La también brasileña Eliana Rossetti Fausto (2001) desarrolló un programa de educación física basado en propuestas de actividad motriz cooperativa. El programa se aplicó durante cuatro meses a alumnos de tercer grado de educación primaria, a razón de dos horas de clase a la semana. Entre las mejoras observadas por esta profesora destacamos la de la interrelación afectiva entre la maestra y sus alumnos, la aparición de conductas de cooperación y ayuda en los grupos a partir del segundo mes de actividad y el incremento de la comunicación grupal para resolver juntos los problemas que se les plantearon durante las actividades de clase. Experiencias similares realizadas con alumnos de entre siete y 10 años de edad en distintas escuelas brasileñas condujeron a los mismos resultados (Pardo y Chagas, 2001).

Asimismo en Brasil, concretamente en la escuela pública de Cuibá, Sérgio Luiz Chaves dos Santos (2001) verificó mediante un cuestionario las preferencias de los alumnos, de quinto a octavo grados (11-14 años), por las actividades competitivas. Tras aplicar un programa basado en actividades cooperativas comprobó, mediante otro cuestionario, cómo las preferencias de su alumnado variaron significativamente en todos los niveles, dirigiéndose ahora hacia las actividades de tipo cooperativo. Aun cuando Chaves señala que hubo diferencias en el grado de asimilación de las actividades cooperativas, mucho mejor aceptadas al inicio en los grados quinto y sexto que en los de séptimo y octavo, destaca en todos los niveles el cambio de actitud de los alumnos hacia sus compañeros, la valoración por parte del grupo de las prácticas cooperativas y, al mismo tiempo, el cuestionamiento de algunos hechos presentes en las actividades competitivas, y la mejora del clima de aula (Chaves, 2001).

La profesora chilena Carolina Valencia (2002) realizó un estudio orientado a determinar si un programa de actividad motriz basado en juegos cooperativos favorecía la integración de los alumnos asmáticos en las clases de educación física y si, al mismo tiempo, mejoraba su capacidad respiratoria. El estudio se aplicó a 35 niños, de edades comprendidas entre los seis y los nueve años, en Arica, ciudad situada en el norte de Chile. Los niños fueron divididos aleatoriamente en dos grupos, el experimental, al que le fue aplicado el programa de juegos cooperativos durante dos meses, a razón de dos veces por semana, y el de control, que siguió con el programa habitual. Entre las conclusiones de esta investigadora destaca que el juego cooperativo facilita la mejora de la integración escolar del alumnado asmático. Por el contrario, no observó diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control respecto a la mejora de la capacidad respiratoria de estos niños, probablemente, apunta Valencia, porque sea necesario prolongar el programa durante, al menos, cuatro meses con un mínimo de tres sesiones semanales.

Después de este rápido recorrido por las opiniones e investigaciones de diversos autores, referentes básicos al estudiar las actividades físicas cooperativas, en general, y el juego cooperativo, en particular, podemos concluir que en este tipo de actividades la gente juega con, y no contra, los demás, para superar uno o varios desafíos colectivos que en ningún caso suponen superar a otras personas. Esta característica que las define, favorece en los participantes el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes de empatía, cooperación, solidaridad y diálogo.

La cooperación en la práctica docente. Actitudes y creencias del profesorado

Resulta cuando menos curioso que absolutamente toda la documentación analizada valore positivamente la introducción de actividades cooperativas en los programas educativos con el fin de desarrollar en los educandos conductas de cooperación, solidaridad, aceptación de uno mismo y del otro, comunicación, regulación pacífica de conflictos, etcétera (Brown, 1992; Cascón y Martín, 1986; Guitart, 1990; Jares, 1989, 1991, 1992; Loos, 1989; Omeñaca y Ruiz, 1999; Orlick, 1986, 1990; Seminario de Educación para la Paz, 1991, etcétera) sin que se exponga inconveniente alguno y que, sin embargo, el profesorado siga manifestándose reacio a desarrollar programas cooperativos de actividad motriz. En este sentido, Steve Grineski (1991) realizó un estudio con una muestra de 500 alumnos de escuelas elementales y medias. Dicho estudio reveló que 90% de las experiencias de estos escolares en educación física eran competitivas. Grineski revisó, además, 288 juegos descritos en cinco libros de texto de educación física dirigidos a alumnos de entre seis y 12 años de edad y comprobó que más de 90% de estos juegos eran competitivos. En España, Arumí y colaboradores (2003) realizaron

un estudio tendente a determinar el tipo de estructura de aprendizaje predominante en la enseñanza de la educación física en la educación primaria (seis-12 años) y concluyeron que las propuestas cooperativas fueron, en todas las sesiones de clase analizadas, significativamente inferiores a las competitivas y nunca superiores a 27%. De hecho, en las tres cuartas partes de las sesiones analizadas los docentes no introdujeron ni siquiera una actividad cooperativa.

Para responder a la paradoja de cómo es posible que la totalidad de los estudios realizados muestren la superioridad de las actividades cooperativas sobre las competitivas y sin embargo estas últimas sigan siendo las actividades dominantes en las clases de educación física, basta un simple vistazo a los años de las publicaciones y de los estudios a los cuales hemos hecho mención. Prácticamente la totalidad de estos textos datan de los últimos 10 años, por lo que podemos deducir que la razón principal de esta paradoja se encuentra en el **vacío que ha mostrado la formación inicial del profesorado en estos temas y estrategias de trabajo.**

Derivadas de la falta de formación inicial, aparecen unas concepciones cuando menos cuestionables, que justifican la omnipresencia de la competición en los programas escolares alegando un mayor rendimiento individual, una mayor motivación entre los alumnos o, simplemente, que hay que prepararlos para la sociedad competitiva en la que se van a desenvolver.

En este sentido, en una encuesta realizada recientemente entre profesores de educación física de la provincia de Valladolid (España), a la que respondieron voluntariamente 30 personas, la totalidad manifestó basar sus programaciones de educación física en propuestas competitivas, si bien algunas respuestas fueron matizadas aclarando que introducían algunos elementos correctores como dialogar con los alumnos ante situaciones "poco deportivas". Las razones alegadas para el uso de propuestas competitivas fueron las siguientes:

- Resultan más motivadoras para los alumnos.
- Canalizan la agresividad.
- Enseñan a ganar, a perder y a participar.
- Permiten un mayor rendimiento.
- Favorecen el espíritu de superación.
- Desarrollan mejor estrategias, imaginación...
- Permiten un autoconocimiento en relación con los demás.
- Se adaptan mejor a las demandas de los alumnos.
- Permiten una división de la clase en grupos de nivel.
- Los alumnos con problemas de conducta las aceptan mejor.
- Posibilitan la participación en competiciones escolares.
- Aumentan la autoestima de algunos niños.
- Son más fáciles de evaluar.
- La competición es una predisposición natural en el niño.

Sin embargo, ese mismo profesorado manifestó, en la misma encuesta, los siguientes inconvenientes que aparecían en sus clases con la práctica de actividades competitivas:

- Pueden generar conductas agresivas.
- Favorecen el egocentrismo de los "buenos".
- Disminuyen la autoestima y aumentan la frustración de los menos capacitados.
- Generan conductas negativas hacia los menos cualificados con lo que la integración es poco posible.
- Generan conductas de rechazo hacia los contrarios.
- Conductas como el compañerismo, la solidaridad..., se pierden por el afán de victoria.
- No se adaptan a todos los alumnos.
- Ponderan en exceso aptitudes físicas sobre otro tipo de actitudes.
- Se orientan más al fin que a los medios.
- Los grupos que se forman son homogéneos, en función del nivel de destreza.

Curiosamente ninguna persona manifestó su falta de formación inicial ni su desconocimiento de recursos sobre actividades cooperativas y su uso didáctico, si bien en entrevistas personales posteriores a la realización de esta encuesta fue, entre los docentes, una de sus quejas más repetidas.

Reflexiones para un cambio en la actitud del profesorado

Analizando las respuestas del profesorado sobre las ventajas de las actividades competitivas, podemos entresacar una serie de conclusiones que nos llevan a plantear varias preguntas para la reflexión:

- ¿Las actividades competitivas motivan más a los alumnos?
- ¿Las actividades competitivas canalizan mejor la agresividad?
- ¿Las actividades competitivas favorecen un mayor rendimiento individual?
- ¿Las actividades competitivas se adaptan mejor a los alumnos problemáticos?
- ¿Las actividades competitivas son más fáciles de evaluar?
- ¿Las actividades competitivas facilitan el éxito en competiciones deportivas?
- ¿Sólo es posible enseñar a ganar y a perder mediante actividades competitivas?
- Si la competición es una predisposición natural en el niño y la sociedad es competitiva, ¿el trabajo con actividades cooperativas no generará individuos inadaptados a la realidad con la que se van a encontrar?

Tratemos de responder, uno a uno, a todos estos interrogantes.

¿Las actividades competitivas motivan más a los alumnos que las cooperativas?

Antes de responder a esa pregunta habría que preguntarse si los alumnos realmente han tenido la oportunidad de conocer alternativas a las actividades físicas competitivas. En general, el profesorado basa sus programas de educación física en actividades competitivas y, por otra parte, los programas extraescolares de actividad física giran principalmente en torno al llamado deporte escolar. Así, es frecuente que, tras las clases, la oferta de la escuela para la ocupación del tiempo libre sea: basquetbol, fútbol de salón, artes marciales, etcétera. Estamos tan envueltos en la competición que parece que nadie se ha planteado cómo sería la actividad física sin ella.

Incluso, algunas personas introducen la competición como factor de motivación en sus clases. Así es habitual que, entre las actividades que se realizan para enseñar a los alumnos a botar un balón, una de ellas consista en disponer a la clase en grupos iguales y en filas paralelas para explicar que la actividad consiste en que la primera persona de cada fila vaya botando un balón hasta una pica situada unos metros más allá y vuelva para entregárselo al siguiente compañero. Dado lo aburrido que resulta, sobre todo la espera en la fila, el profesor tiende a plantear la actividad como una carrera de relevos, supuestamente para motivar a los alumnos. Ahora bien, si nuestro objetivo es que éstos aprendan a botar un balón, posiblemente el planteamiento competitivo de la actividad sea hasta contraproducente ya que, en el ansia de llegar cuanto antes, los participantes olvidarán todas las indicaciones iniciales sobre cómo se debe efectuar un bote correcto. Aun así, este tipo de planteamientos basados en competiciones de relevos es bastante frecuente.

Por otra parte, si nos interesa fomentar el gusto por la actividad y no por el resultado y lo único que motiva a los alumnos en casos como el descrito anteriormente es el resultado, tendríamos que preguntarnos, ¿por qué no cambiar la actividad?

Desde nuestro punto de vista nos encontramos ante un caso claro de falta de formación y de recursos. Conocemos infinidad de actividades competitivas y entre todas ellas es fácil encontrar alguna que motive a los alumnos, si no a todos, sí a la mayoría. Ahora bien, el número de actividades cooperativas descritas en la bibliografía que podemos encontrar en el mercado es sensiblemente inferior, con lo que hay mucho menos donde elegir.

Por otra parte, cabría preguntarse a qué tipo de alumnos nos estamos refiriendo cuando se dice que las actividades competitivas motivan a más de ellos. ¿Realmente pensamos que el niño con dificultades motrices se motiva con las actividades competitivas, donde su participación real es muy limitada, aun cuando no manifieste comentario negativo alguno en las clases?

¿Las actividades competitivas canalizan mejor la agresividad?

Aunque está bastante extendida la creencia de que la práctica de actividades competitivas permite canalizar la agresividad bastante mejor que la práctica de actividades y juegos cooperativos, existe evidencia empírica que desmiente tal afirmación. Son varios los estudios que se han realizado para comparar los efectos de programas de actividad cooperativa y competitiva. De entre todos ellos, podemos destacar la investigación de Bay-Hinitz y colaboradores que en 1994 investigaron los efectos de un programa de juegos cooperativos y competitivos en las conductas agresivas y cooperativas de 70 niños, de entre cuatro y cinco años de edad, distribuidos en cuatro aulas. Los resultados pusieron de manifiesto un aumento de las conductas de ayuda y cooperación y una disminución significativa de las conductas agresivas durante la práctica de actividades cooperativas y, por el contrario, un aumento de las conductas agresivas y una disminución de las conductas de ayuda y cooperación tras la implementación de los juegos competitivos (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994). Resultados similares obtuvo Finlinson (1997) durante un estudio realizado con 38 niños de cuatro años de edad a los que aplicó un programa de juego cooperativo y un programa de juego competitivo. La conclusión principal de este estudio fue que las conductas prosociales se incrementaron, incluso alcanzando niveles inesperados inicialmente, tras la aplicación del programa de juegos cooperativos. Por el contrario, las conductas antisociales, discusiones y agresiones entre los niños aumentaron significativamente tras la aplicación del programa de juegos competitivos (Finlinson, 1997).

¿Las actividades competitivas favorecen un mayor rendimiento individual?

Posiblemente debido a que las actividades físicas cooperativas se introducen en los programas de educación formal desde el campo recreativo, está bastante extendida la creencia de que únicamente a través de la competición se favorece el rendimiento. Podríamos decir que en el pensamiento de algunos docentes se orienta a que las actividades cooperativas favorecen la diversión y el disfrute mientras que las competitivas promueven el rendimiento. Sin embargo, podemos afirmar que la evidencia empírica demuestra lo contrario. En este sentido, podemos recordar, simplemente a modo de ejemplo, las principales conclusiones del metaanálisis de Johnson y Johnson (1981):

1. Las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas y a las individuales en cuanto al rendimiento y a la productividad de los participantes.
2. La cooperación intragrupo con competición intergrupala es superior a la competición interpersonal en cuanto al rendimiento y a la productividad de los participantes.
3. La cooperación sin competición intergrupos es superior a la cooperación con competición intergrupos en cuanto al rendimiento y a la productividad de los participantes.
4. No se constatan diferencias significativas entre la competición interpersonal y los esfuerzos individuales en cuanto al rendimiento y a la productividad de los participantes.

Es cierto que casi la totalidad de los estudios analizados por Johnson y colaboradores (1984) para llegar a esas conclusiones hacen referencia a campos predominantemente conceptuales: Matemáticas, Ciencias, Lenguaje, Historia..., a todos los niveles, desde escuelas primarias a la universidad, pero es fácil suponer que, aun cuando haya que demostrarlo, dichas conclusiones sean extrapolables a educación física.

En cualquier caso, como ya hemos reseñado, también hay experiencias que demuestran las ventajas de los programas cooperativos de actividad física sobre los tradicionales basados en actividades competitivas (Garaigordobil, 1995; Grineski, 1996; Valencia, 2002...) y no sólo en el ámbito actitudinal sino también en el ámbito motor. Así, podemos reseñar a modo de ejemplo que Mender, Kerr y Orlick (1982) aplicaron un programa experimental de actividad motriz basado en actividades cooperativas a un grupo de 19 niños, de entre siete y 10 años, con dificultades de aprendizaje, y constataron no sólo un incremento significativo de las conductas prosociales, respecto al grupo de control, sino una mejor ejecución en variables motrices, especialmente en las acciones que implicaban habilidades de equilibrio.

¿Las actividades competitivas se adaptan mejor a los alumnos problemáticos?

Habría que preguntarse, antes de nada, a qué tipo de alumnos nos estamos refiriendo con el calificativo de problemáticos: ¿a los que tienen problemas para relacionarse con el resto?, ¿a los que rechazan la educación física porque sus experiencias anteriores han sido frustrantes?, ¿a los que presentan necesidades educativas especiales integrados en nuestras clases?... Pensamos que el profesorado que manifiesta rotundamente que las actividades competitivas se adaptan mejor al alumno problemático no está haciendo referencia a ninguno de los casos anteriores y piensa en un tipo de alumno muy concreto, aquel que manifiesta conductas disruptivas en clase ante cualquier propuesta motriz en la que no destaque y, en este caso, las actividades competitivas no están solucionando el problema del alumno o del grupo, aparentemente lo que solucionan es el problema del profesor. Ahora bien, cabría preguntarse a costa de qué.

Es cierto que un alto porcentaje de alumnos con conductas disruptivas se caracteriza por destacar en las clases de educación física ante propuestas individuales o competitivas y, en opinión del profesorado, también es interesante que, al menos en una clase, tenga experiencias positivas que refuercen su autoestima. El hecho de trabajar con actividades competitivas favorece la sensación de protagonismo de estos alumnos que llegan a sentirse superiores a los demás, si bien lo hacen a costa de que otros experimenten sensaciones negativas. Desde nuestro punto de vista, el objetivo debe orientarse a conjugar el protagonismo de los más capaces con el hecho de que absolutamente todos nuestros alumnos y nuestras alumnas experimenten sensaciones de éxito en la práctica y eso sólo puede lograrse mediante actividades cooperativas. Al alumno que destaca podemos ofrecerle alternativas para que siga haciéndolo, pero no enfrentándose a los demás, sino favoreciendo el que otros, con más dificultades, las superen gracias a su ayuda.

Las mismas respuestas del profesorado dejan de manifiesto que ante otro tipo de "alumnos problemáticos" –por poner un simple ejemplo, un síndrome de Down–, las actividades competitivas generan graves inconvenientes que dificultan su integración al grupo. El hecho de que la sensación de éxito o fracaso se defina por un resultado que supone superar a otras personas, implica que la culpa de los fracasos recaiga siempre sobre las mismas personas, las que manifiestan una mayor dificultad; por el contrario, las felicitaciones por el éxito tienden a recaer también sobre las mismas personas, esta vez sobre las que destacan, que generalmente son las que han obtenido el mayor número de puntos o el tanto de la victoria. El trabajo mediante actividades cooperativas implica que el éxito o fracaso se comparta en el grupo, lo que favorece que los más capaces ayuden a los que tienen más dificultad para poder superar el objetivo de la actividad. Se promueven así la comunicación, las relaciones personales, la empatía y un clima positivo de grupo que permite que personas de variada condición y habilidad motriz sean capaces de trabajar juntas para superar una dificultad común a todas ellas lo que, al contrario que con propuestas competitivas, favorece la integración de todos y cada uno de los alumnos y alumnas al grupo, con independencia de sus características personales.

¿Las actividades competitivas son más fáciles de evaluar?

Unida a la, como ya hemos visto, falsa creencia de que las actividades competitivas favorecen el rendimiento individual más que cualquier otro tipo de actividades, encontramos manifestaciones que afirman que las actividades competitivas son más fáciles de evaluar.

Desde nuestro punto de vista, se está confundiendo evaluación con calificación y se está identificando la calificación con un proceso de "palomeo" con base en unos resultados cuantificables que comparan los realizados por un individuo con los considerados "normales" o con los del resto de sus compañeros y compañeras. Desde esta perspectiva, basada en una tradición de tests de condición física y de rendimiento deportivo de la que, desgraciadamente, aún perduran algunos resquicios, justamente, en los exámenes de acceso a la función docente, la competición es un medio sencillo y rápido de poner una nota que, al fin y al cabo, es el fin de la calificación.

Ahora bien, si entendemos la evaluación, no como calificación, sino como un proceso continuo y permanente, integrado en el propio proceso educativo, coherente con él y orientado a su mejora, habría que preguntarse si en un modelo educativo basado en valores derivados de la cultura de la paz: democracia, diálogo, solidaridad, participación, responsabilidad..., resulta coherente un modelo de evaluación, si es que se puede llamar así, basado en la comparación de los resultado finales de unos con otros y, lo que es más importante, ¿qué aporta ese modelo a la mejora del proceso educativo? Planteamos, por el contrario, que hay que definir perfectamente los objetivos educativos y, en función de éstos, determinar sobre qué aspectos vamos a incidir a lo largo del proceso para, a continuación, elegir los procedimientos para hacerlo. Entendemos que debe valorarse todo el proceso realizado y no sólo el resultado final y que el alumnado tiene que participar en su propia evaluación como una forma más de adquirir responsabilidades, de comprender lo que está haciendo y, en definitiva, de mejorar. Desde estas bases, es posible evaluar, y calificar si fuera necesario, desde la práctica de actividades físicas cooperativas.

¿Las actividades competitivas facilitan el éxito en competiciones deportivas?

Posiblemente el incitar constantemente a la competición e insistir en la importancia del resultado facilite el éxito en las competiciones deportivas, aunque probablemente no tanto como el hecho de tener un buen equipo. La cuestión está en definir qué modelo de educación, en general, y de educación física, en particular, queremos asumir.

Si abogamos por un modelo orientado al éxito en competiciones deportivas escolares no cabe la menor duda de que lo mejor es realizar un buen proceso de selección, formar un maravilloso equipo con los más aptos, que se convertirá en el equipo estandarte de nuestra escuela, y trabajar insistentemente con ellos hasta lograr que asimilen los aspectos técnicos y tácticos necesarios para garantizar un buen resultado al enfrentarse a otros equipos, algunos de ellos formados mediante procesos similares. El resto de los alumnos puede repartirse en otros equipos para que "disfruten" de la competición y poco importará lo que hagan.

Si, por el contrario, abogamos por un modelo orientado a la participación, a la práctica de actividad física como una forma saludable de ocupación del tiempo de ocio y de relación con los demás, seguramente el éxito en las competiciones deportivas escolares deje de tener sentido y nuestro objetivo se centre en promover la ocupación del tiempo de ocio de los alumnos mediante prácticas motrices saludables y variadas.

Ahora bien, es probable que, dentro de 15 años, un análisis de las personas que continúan practicando actividad física en su tiempo de ocio nos muestre que el modelo orientado al éxito deportivo conlleva un número de abandonos significativamente mayor que el orientado a la participación y que entre las causas de estos abandonos esté la de haber experimentado sentimientos negativos durante la práctica de la actividad física en edad escolar.

¿Sólo es posible enseñar a ganar y a perder mediante actividades competitivas?

La mayor parte de la bibliografía existente sobre juegos y actividades cooperativas insisten en los beneficios de éstas en contraposición a los perjuicios de las competitivas; sin embargo, no definen claramente cuándo una actividad puede ser considerada cooperativa y cuándo no. Así, se identifica a las actividades cooperativas como actividades sin perdedores, actividades donde nadie gana y nadie pierde, etcétera. Esta idea es recogida por una buena parte del profesorado que entiende que la única forma de que los alumnos aprendan a ganar y a perder es sintiendo

en propia piel la victoria y la derrota para, a partir de ahí, introducir mecanismos orientados a que, en caso necesario, cada individuo supere la frustración de una derrota o el egocentrismo tras una victoria.

El problema radica en el hecho de identificar el juego cooperativo como un juego sin ganadores. Existen juegos cooperativos donde, efectivamente, no gana ni pierde nadie; un ejemplo: dos niños que, cogidos de las manos, echan el cuerpo para atrás e intentan girar tan deprisa como les sea posible. Sin embargo, también existen otros juegos cooperativos donde podemos decir que se gana o se pierde; ahora bien, al contrario que en los juegos competitivos donde el hecho de que alguien gane implica, necesariamente, que alguien pierda, en los juegos cooperativos, un individuo sólo gana si todos ganan y pierde si todos pierden, en otras palabras, o todos ganamos o todos perdemos. Así pues, si eso es lo queremos, es posible que los alumnos sientan en su piel el hecho de ganar o de perder mediante actividades físicas cooperativas, enfrentándose no a otras personas, como en las actividades competitivas, sino a retos externos al grupo. Un ejemplo: se puede plantear una actividad donde el objetivo del grupo es que todos sus componentes logren superar una colchoneta de salto de altura colocada en posición vertical sin que se caiga. El grupo ganaría si lo consigue y perdería en caso contrario.

De todas formas, y por ir un poco más lejos, nuestra experiencia nos dice que el hecho de emplear palabras como ganar o perder, que rápidamente se identifican con actividades competitivas, orienta la actividad hacia el resultado; dicho de otro modo, el alumno percibe inconscientemente que lo importante no es el proceso sino el resultado. En este sentido, si lo que queremos es favorecer la búsqueda de soluciones creativas, el diálogo, la comunicación y la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo, preferimos el uso de expresiones como "su objetivo es...", "tienen que intentar que...", etcétera.

Si la competición es una predisposición natural en el niño y la sociedad es competitiva, ¿el trabajo con actividades cooperativas no generará individuos inadaptados a la realidad con la que se van a encontrar?

En primer lugar se parte de una premisa equivocada o, cuando menos, cuestionable. No existe estudio alguno que demuestre que el ser humano sea competitivo por naturaleza. Por el contrario, hay autores que defienden que el ser humano, uno de los mamíferos más indefensos en la escala animal, ha llegado a ser lo que es no tanto gracias a su inteligencia sino a su capacidad para cooperar. Por otra parte, existen sociedades consideradas primitivas basadas en sistemas organizativos cooperativos. Si el ser humano fuera competitivo por naturaleza, lo lógico es que las sociedades primitivas lo fueran también.

Es cierto que nuestro modelo neoliberal de sociedad propugna la competición e incluso la defiende como un valor que debe ser incentivado. Así, se piensa que el hecho de motivar a las personas a superar a otras personas generará que todas se esfuercen al máximo por conseguir los mejores resultados; sin embargo, como ya hemos analizado anteriormente, lo que habitualmente genera, en la mayoría de casos, es hostilidad hacia los considerados contrarios, ansiedad por no alcanzar los resultados esperados y frustración cuando eso sucede.

Aclarados estos puntos, la cuestión de si debemos educar en la competición con el fin de preparar a nuestros alumnos para la sociedad en la que vive puede responderse con otra pregunta. ¿Debemos educar para la sociedad en la que nos movemos o para la sociedad que queremos? En el primer caso partimos de una concepción conservadora de la educación, el objetivo es simplemente adaptar al individuo a la sociedad en la que vive, sin cuestionarnos lo positivo o lo negativo de la misma. En el segundo caso, partimos de una concepción crítica de la educación, donde el objetivo es formar personas críticas, capaces de entender los mecanismos que regulan la sociedad en la que se desenvuelven, favoreciendo lo positivo y dando respuestas ante lo negativo con el fin de mejorar dicha sociedad y hacerla más justa y solidaria.

Nosotros nos posicionamos en una concepción crítica de la educación y, consecuentemente, y a pesar de las numerosas dificultades, trabajamos desde esa perspectiva. Desde este punto de

vista pensamos que resulta mucho más coherente un proceso que parta de enseñar a los alumnos a cooperar, a compartir, a ponerse en el lugar de los otros, a ver las actividades físicas como un medio divertido y saludable de relación con los demás, etcétera, donde las actividades cooperativas juegan un papel fundamental, para, una vez asumidos estos objetivos y una vez desvinculado el resultado de la actividad en sí misma, ir introduciendo progresivamente actividades competitivas, si así lo deseamos, para favorecer otras posibilidades de juego.

Entendemos que este proceso no crea individuos inadaptados socialmente, sino todo lo contrario, y hacemos nuestra la frase de Fabio Brotto: "Si competir es importante, cooperar es lo fundamental" (Brotto, 1997).

Una opinión para la reflexión

Aun cuando no es posible extrapolar esta situación a otros contextos, nos gustaría finalizar este apartado con los sentimientos reflejados en el diario de clase de una alumna que llegó en 6º de primaria, procedente de otra escuela, al centro en que trabajábamos. El grupo al que se incorporó llevaba tres años trabajando en metodologías cooperativas.

"...yo antes de este año odiaba la educación física, en el otro colegio estábamos siempre corriendo y jugando a juegos con el balón y de pillar y, claro, como yo estoy un poco gordita todos se metían conmigo, sobre todo los chicos [...] Había días que no traía el uniforme y el profesor me castigaba sin gimnasia, que es lo que yo quería. No creas que lo hacía yo sola, no te vayas a pensar, Marimar, otra chica de clase traía justificantes de su madre diciendo que le dolía la cabeza y la barriga y era mentira. Ella lo hacía muchas veces, yo sólo de vez en cuando". "Ayer jugué con los chicos al fútbol en el recreo, me lo pasé muy bien porque aunque fallabas nadie te decía nada, bueno, alguno sí, sólo uno, y no quiero dar nombres, pero otros como Imanol te decían que no pasaba nada y hasta me explicaron cómo poner el pie para chutar sin que se te tuerza el balón. Hoy he vuelto a jugar y ya le voy cogiendo el truquillo, hasta he metido un gol, pero no ha valido porque ya habían pitado para entrar en clase". "Me ha gustado la educación física este año, yo antes era una patosa pero he mejorado mucho [...] si me dicen al principio que iba a hacer cosas como saltar la colchoneta o lo del equilibrio en los bancos no me lo creo y digo que imposible, pero al final lo he hecho y me ha gustado [...] ahora salgo a correr y a andar en bici con más gente los sábados".

Creemos con sinceridad que la opinión de esta alumna, y los sentimientos que en ella se reflejan, nos obligan, cuando menos, a reflexionar críticamente sobre el por qué y el para qué de nuestra propia práctica docente y a considerar las consecuencias que se derivan de unas determinadas prácticas más orientadas a la competición que a la cooperación, sobre todo entre los más pequeños. Al mismo tiempo, pone de manifiesto que quizá la competición no sea tan motivadora para parte del alumnado, ni se adapte mejor a sus demandas, ni aumente el rendimiento, ni...

Hacia una definición de las actividades cooperativas

Si, como ya revisamos, la totalidad de los autores consultados coinciden en las ventajas del juego cooperativo para el desarrollo de valores relacionados con la denominada cultura de paz, sin que se apunte ningún inconveniente en este sentido, a la hora de determinar qué es realmente un juego cooperativo se genera una cierta confusión.

La mayoría de los autores distinguen, explícita o implícitamente, entre juego cooperativo, donde no existen acciones opuestas entre los participantes, y juego competitivo, en el cual se establecen unas relaciones de oposición entre los jugadores, con independencia de que también existan relaciones de cooperación entre los miembros de un mismo equipo. Desde este punto de vista, distinguiríamos únicamente dos tipos de juegos: competitivos y cooperativos.

incompatibilidad de meta. Imaginemos una carrera de 100 metros planos, no hay interferencia entre las acciones de los corredores pero el hecho de que alguien gane la carrera implica que el resto no pueda hacerlo. Hay un ganador y, necesariamente, uno o varios perdedores.

Las actividades competitivas de oposición indirecta pueden ser de desarrollo simultáneo, como el ejemplo expuesto anteriormente, o consecutivo: una partida de boliche o un ejercicio de gimnasia rítmica.

Dentro de las actividades competitivas pueden establecerse relaciones de colaboración entre las personas de un mismo grupo para tratar de superar a otro. La mayoría de los autores hablan de relaciones de cooperación/oposición, pero desde nuestro punto de vista el término cooperación sólo puede aplicarse a aquellas situaciones que implican superar un reto externo al total de los y las participantes en una determinada actividad y no a la superación de otra persona o grupo de personas. De ahí que prefiramos hablar de relaciones de colaboración/oposición para hacer referencia a actividades donde varias personas colaboran entre sí, oponiéndose a otras, con el fin de alcanzar una meta incompatible para todas. Los deportes colectivos de oposición: fútbol, basquetbol, balónmano, voleibol, etcétera, son un buen ejemplo de este tipo de actividades.

b) Actividades no competitivas. Son actividades donde hay interrelación entre las acciones de los participantes pero no existe incompatibilidad de meta, es decir, el hecho de que una persona alcance el objetivo de la actividad no supone que otras no puedan hacerlo, es más, va a suponer que el resto lo logre también. En otras palabras, las actividades no competitivas serían aquellas en las que existen sólo ganadores o perdedores (todos ganan o todos pierden), o bien en las que no existen ni ganadores ni perdedores (nadie gana y nadie pierde).

Centrándonos en las actividades no competitivas y atendiendo al tipo de interrelaciones que se establecen entre las acciones de los y las participantes, distinguimos dos grupos:

b.1) Actividades no competitivas con oposición. Son actividades no competitivas en las que, como su propio nombre indica, existe una oposición entre las acciones de los participantes. Esta oposición puede ser activa o pasiva. Es activa cuando los participantes persiguen distintos objetivos y las acciones de los unos se oponen a las de otros; un claro ejemplo lo tenemos en los juegos de persecución como la roña, donde un jugador persigue al resto hasta que logra tocar a alguno, en ese momento, ambos jugadores intercambian sus papeles y el juego continúa. La oposición es pasiva cuando los participantes presentan acciones diferentes, pero éstas no se interfieren; por ejemplo, los juegos tradicionales de saltar la cuerda.

b.1.1) Actividades con oposición y cambio de rol. Son actividades no competitivas en las que existe una oposición entre las acciones de los participantes y un cambio de papeles de éstos durante el transcurso de la actividad. Es interesante destacar que en las actividades colectivas de cambio de rol no existen nunca ni ganadores ni perdedores, sino que se produce un cambio de papeles a lo largo del juego; dicho de otro modo, la meta de la actividad no es la misma para todos los participantes sino que depende del rol que desempeñan en cada momento, con lo que, al contrario que en las actividades competitivas, no podemos hablar de una meta única incompatible para todos. El cambio de papeles es siempre motivado por circunstancias del propio juego, bien por la intervención de otros participantes con un papel distinto, *oposición activa*, bien por un fallo sin intervención ajena, *oposición pasiva*.

Atendiendo a si este cambio de papeles es temporal o definitivo distinguimos dos subgrupos dentro de las actividades de cambio de rol:

- *Actividades de cambio reversible.* Son aquellas en las que una persona puede pasar, a lo largo de la actividad, varias veces por el mismo papel. En el caso de juegos, éstos suelen finalizar cuando lo deciden, de mutuo acuerdo, los propios jugadores. Un ejemplo de este tipo de actividades lo tenemos en el ya mencionado juego de la roña. Otro ejemplo lo encontramos en danzas-juego como el baile de la escoba donde quien no encuentra pareja al cesar la música debe tomar una escoba como compañera de baile, repitiéndose el proceso una y otra vez.

- *Actividades de cambio irreversible.* En las que la actividad finaliza cuando todos los participantes adoptan un determinado papel. No se puede, por tanto, pasar de un papel a otro más que una sola vez. Un ejemplo de este tipo de actividades lo tenemos en juegos como la araña, donde un jugador se sitúa en el espacio comprendido entre dos líneas marcadas en el suelo y el resto de los participantes van de una línea a la otra tratando de no ser tocados por el del centro. Todo jugador tocado se toma de la mano del que ocupa el centro de manera que se va formando una cadena que crece a medida que son atrapados más y más jugadores. El juego finaliza cuando todos los participantes forman parte de la cadena.

b.1.2) Actividades con oposición y sin cambio de rol. Son actividades no competitivas en las que existe oposición y en las que los participantes no intercambian sus papeles en función de circunstancias derivadas de la propia actividad. Podemos encontrar varios tipos:

- *De penitencia.* Actividades jugadas donde la persona que falla o bien la persona que le correspondió en suerte, debe cumplir un castigo para seguir en el juego. El castigo suele consistir en realizar una prueba de valor, por ejemplo: dar un beso a un jugador del sexo opuesto, o en quitarse una prenda. Hay que destacar que el castigo forma parte del juego y los participantes buscan evitarlo, pero en ningún caso se convierte en un elemento para excluirlos de la actividad, de hecho es bastante frecuente que el castigo sea negociado entre el que lo sufre y el grupo que lo impone o, en el caso de desprenderse de prendas, éstas sean recuperadas por sus respectivos dueños al finalizar la actividad.
- *De objetivo no cuantificable.* Actividades con oposición donde el objetivo no está claramente definido, de tal forma que no puede ser evaluado por criterios rígidos. Un ejemplo muy claro lo encontramos en una pelea de almohadas. El objetivo parece ser golpear con la almohada al otro jugador o jugadores y evitar ser golpeado por ellos, pero el hecho de golpear a alguien o de ser golpeado por alguien no implica eliminación o puntuación alguna, etcétera. La diversión está por encima de cualquier otra cosa.

b.2) Actividades cooperativas. Son actividades colectivas no competitivas en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios. Dentro de las actividades colectivas cooperativas distinguimos dos tipos:

b.2.1) Con objetivo cuantificable. El objetivo, idéntico para todos los participantes, está perfectamente definido y se puede comprobar si se cumple o no. En este tipo de actividades todos ganan o todos pierden, en función de si el grupo alcanza o no el objetivo propuesto. Dentro de este grupo, diferenciamos estos dos subgrupos:

- *Con puntuación.* Actividades de tanteo colectivo. El objetivo común es hacer el mayor número de puntos posible, superando una puntuación determinada que, a veces, no está definida al comenzar la actividad, sino que se va definiendo en función de los puntos obtenidos por el grupo, de forma que éste considera que gana cuando supera su propio récord.
- *Sin puntuación.* Actividades en las que el objetivo que hay que superar no es el de alcanzar una puntuación determinada, sino que suele tratarse de una prueba que debe superar el grupo.

b.2.2) Con objetivo no cuantificable. Actividades en las que el objetivo no puede ser evaluado por criterios rígidos. Ni puede determinarse si se ha cumplido o no. No existen, por tanto, ni ganadores ni perdedores. El papel de todos los jugadores puede ser el mismo o diferenciarse varios papeles. En este último caso pueden existir cambios de rol a lo largo de la actividad pero, a diferencia de los que se producían en las actividades de cambio de rol propiamente dichas, en las actividades cooperativas de objetivo no cuantificable estos cambios vienen determinados por los propios participantes y no por circunstancias del juego. Otra diferencia significativa es que en las actividades de este tipo no existe preferencia por parte de los participantes del tipo de papel que van a desarrollar, mientras que en las actividades de cambio

de rol propiamente dichas, los participantes prefieren un determinado papel (perseguir a ser perseguido, saltar a hacer girar la cuerda, etcétera).

Dentro de las actividades cooperativas de objetivo no cuantificable pueden distinguirse tantos subgrupos como tipos de objetivo consideremos. Señalaremos, a modo de ejemplo, los siguientes:

- *De imitación.* Uno o varios participantes imitan a otro u otros. El objetivo suele ser hacerlo lo más fielmente posible. Un ejemplo lo encontramos en el tradicional juego de seguir al rey, donde un grupo de personas reproducen con la mayor fidelidad posible todos los movimientos que realiza otra.
- *De vértigo.* Uno o varios participantes, con ayuda de otro u otros, tratan de experimentar una sensación especial mediante el juego. El molinillo, donde dos personas tomadas de las manos giran tan rápido como pueden, es un juego tradicional que nos sirve de ejemplo.
- *De mantener un objeto en movimiento.* El objetivo es que un móvil no se detenga. La mayor parte de las actividades cooperativas con puntuación podrían incluirse aquí cuando precisamente falte el tanteo; en este caso, los participantes no se preocupan por hacer el mayor número de puntos, sino que lo único que les interesa es mantener el objeto en movimiento el mayor tiempo posible o hacerlo tan deprisa como puedan. Un ejemplo de este tipo de actividades es el tenis de mesa rotativo, donde los jugadores se colocan en dos filas y golpean la pelota con su raqueta antes de pasar a ocupar el último lugar en su fila.
- *De reproducción de secuencias rítmicas.* Incluimos aquí las danzas colectivas, todos aquellos juegos tradicionales de palmas sin eliminados, los de corro y los juegos cantados. El objetivo es reproducir, tan fielmente como sea posible, una serie de acciones mientras se canta una canción o se escucha una melodía.

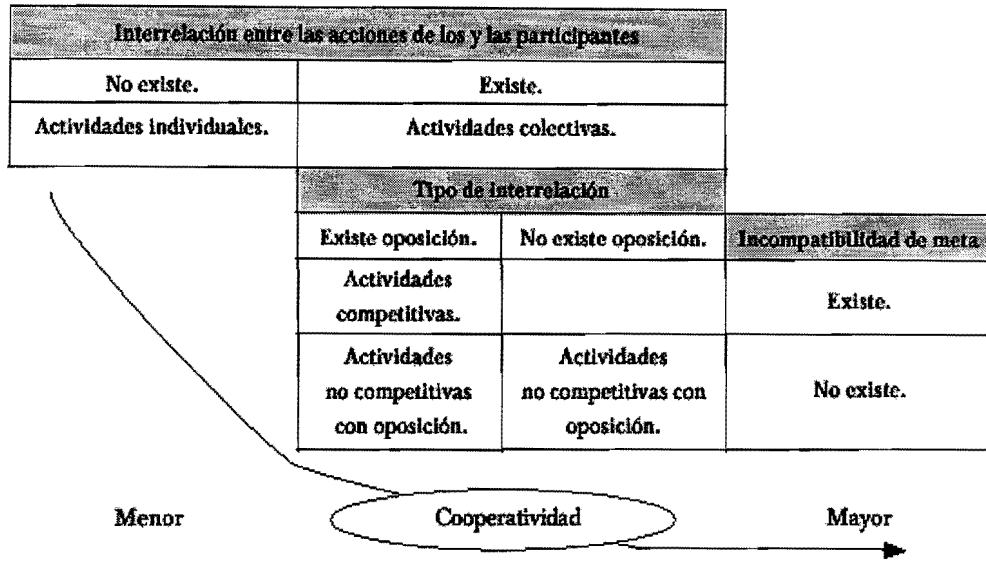
El siguiente esquema (se puede leer en la página 48) pretende clarificar los principales conceptos desarrollados anteriormente para facilitar al lector su comprensión.

La clasificación expuesta permite ubicar cualquier actividad en función de su propia estructura interna, de acuerdo con las variables consideradas e integrarla en un único apartado, lo cual supone un gran paso al comprender la lógica interna de cualquier actividad, individual o colectiva.

Un segundo elemento que conviene destacar de la taxonomía propuesta es la diferenciación entre oposición y competición. La oposición hace referencia a un tipo de interrelación entre las acciones de los y las participantes mientras que la competición implica una incompatibilidad de meta entre los mismos. Todas las actividades competitivas implican relaciones de oposición, pero la existencia de oposición no siempre supone competición.

Atendiendo a su estructura interna, es decir, sólo en función de la propia actividad, de su reglamentación, queda perfectamente definida una actividad cooperativa como aquella donde existe compatibilidad de meta para todos los participantes y donde, desarrollando el mismo papel o papeles distintos, no hay oposición entre las acciones de los mismos.

Taxonomía de las actividades físicas



Hacia una comprensión de las situaciones paradójicas en la práctica

Es cierto que, en ciertas ocasiones, se dan en la práctica una serie de situaciones que no responden a la estructura interna de la actividad, conductas competitivas en juegos cooperativos y viceversa. Así, es necesario distinguir claramente entre **estructura** que, como ya hemos mencionado anteriormente, se correspondería a lo que la actividad es en sí misma, en cuanto a su reglamentación, considerada asépticamente, y **situación**, que sería el contexto en el que se desarrolla esa actividad, lo externo a ella, jugadores, experiencias previas de los mismos, espacio, materiales, tiempos, entre otros.

De este modo, una misma actividad puede generar dos situaciones de juego distintas dependiendo, por ejemplo, de los jugadores o incluso de su estado de ánimo en un determinado momento. En este sentido, hablaríamos de actividades paradójicas para hacer referencia a aquellas en las que la situación práctica no coincide con su estructura interna, lo cual puede suceder tanto con actividades de estructura competitiva como de estructura cooperativa. Algunos ejemplos:

- *Actividades competitivas sin competición.* Incluiríamos aquí las actividades con estructura competitiva, en las que están presentes todos los elementos de la competición, pero en las que ésta no existe o queda diluida por la propia actividad. El ejemplo aclarará la definición: supongamos que un grupo de amigos se juntan en dos equipos y comienzan a jugar un "partidillo" de basquetbol en una sola canasta. Al cabo de un rato nadie sabe cuál es el tanteo, al fin y al cabo no les parece importante dado que están disfrutando con el juego. El partido finaliza, teóricamente un equipo ha ganado y otro ha perdido, pero ni los propios jugadores saben quién ha sido. Otro ejemplo de este tipo es el juego tradicional de "piedra, papel o tijeras", donde dos jugadores reproducen, una y otra vez, la secuencia del juego sin que medie puntuación alguna. Hay que destacar que, a diferencia de las actividades no competitivas de objetivo no cuantificable, a las que antes hemos hecho mención, en las competitivas sin competición el objetivo de la actividad está perfectamente definido, es decir, si se quisiera se podría determinar quién gana y quién pierde, sin embargo, y aquí está la paradoja, los participantes eluden hacerlo ya que para ellos lo importante es la actividad en sí misma y no el resultado.
- *Actividades competitivas modificadas.* Son actividades con ganadores y perdedores, pero en las que se han introducido una o varias reglas para favorecer a aquellos que van perdiendo en un determinado momento del juego o para promover la participación de las personas con mayores problemas respecto a las exigencias que plantea la actividad motriz. Nuevamente un ejemplo aclarará mejor lo que decimos: imaginemos

un partido de basquetbol donde se introduzca una modificación en el sistema de puntuación, las canastas valen dos puntos si las marca el equipo que va perdiendo y uno si las marca el que va ganando. Este tipo de actividades rara vez se encuentran en la práctica espontánea y responden habitualmente a intervenciones educativas orientadas a desvincular el resultado de la propia actividad.

- *Actividades competitivas de posibilidad remota.* Son actividades donde la competición existe, pero en las que las posibilidades de que alguno de los participantes consiga la victoria son prácticamente nulas. Imaginemos una cancha de voleibol con seis jugadores a cada lado de la red. Los de un lado son reyes y los del otro son vasallos. Un jugador inicia el juego lanzando un balón hacia el otro equipo con el objetivo de que, pasando por encima de la red, bote en el campo contrario. Si eso sucede, el jugador obtiene el título de rey aunque sigue jugando en su campo; en caso contrario, el jugador del otro equipo que logró atrapar la pelota, impidiendo que botara en su campo, la lanza por encima de la red hacia el otro lado con el objetivo ya descrito. Esta fase del juego finaliza cuando seis personas, independientemente de su equipo de origen, obtienen el título de rey; entonces, los seis se colocan en el campo de los reyes y el resto pasa al campo de los vasallos. Un equipo ganará cuando seis reyes consigan renovar su título de forma consecutiva. El análisis de esta actividad nos muestra cómo las posibilidades de que las mismas seis personas consigan repetir en su campo son reducidas aunque, en principio, no imposibles. Al igual que en el caso anterior, este tipo de actividades suelen ser planificadas por los docentes en contextos educativos para promover una práctica más racional de las actividades competitivas.
- *Actividades cooperativas sin cooperación.* Son actividades de estructura cooperativa donde se dan situaciones de oposición o de desarrollo individual. Imaginemos un juego en el cual delimitamos un espacio amplio y lo llenamos de objetos de desecho variados: latas, vasitos de yogurt, botes de suavizante, botellas de leche... Hacemos saber a los participantes que es un lago contaminado que deben limpiar. Como está tan contaminado, nadie puede pisarlo por lo que para sacar los objetos depositados en él utilizarán balones que deberán lanzar desde las orillas. El objetivo del grupo es limpiar el lago en un tiempo determinado. Esta actividad de estructura cooperativa puede generar una situación cooperativa en la que todos colaboren para limpiar el lago en el menor tiempo posible, pasándose los balones e incluso repartiendo tareas en función de la habilidad de cada uno, pero podrían generarse situaciones en que los jugadores lucharan entre ellos por tener un balón o, llevado al extremo, podría suceder que dos jugadores se encargaran de hacer todo el trabajo y el resto permaneciera cruzado de brazos.
- *Actividades de estructura compartida.* Son actividades que estructuralmente pueden ser, al mismo tiempo, competitivas y cooperativas. Un ejemplo: imaginemos un grupo de 11 personas cada una de las cuales está sobre una silla y tiene una cartulina con una letra escrita en ella. A todas ellas les decimos: "van a tratar de formar palabras, pero no pueden tocar el suelo. El objetivo es estar en el grupo que forme la palabra más larga". Imaginemos que las letras que tienen son las siguientes: c, n, o, o, i, c, o, p, r, a, e. Tal vez formen la palabra "operación", y todas esas personas ganen, mientras que dos personas, con las letras o y c, pierdan. En este caso, la actividad es competitiva. Sin embargo puede resultar que el grupo forme la palabra "cooperación", de forma que todos cumplan el objetivo previsto; nadie, por tanto, pierde. En este caso, la actividad es cooperativa. Para que una actividad tenga estructura compartida se deben dar dos condiciones: a) que las personas o grupos desarrollan la misma actividad, al mismo tiempo y compartiendo el mismo espacio físico, y b) que las personas o grupos no disponen de los recursos necesarios para alcanzar el objetivo propuesto, ya sean recursos materiales, personales, de información, etcétera. Ante esta situación se puede optar por compartir recursos con los demás o por competir por dichos recursos.

Introduciendo actividades no competitivas en las clases de educación física. Situaciones problemáticas en la práctica

La distinción entre estructura y situación nos permite identificar y comprender el porqué de algunas conductas que surgen en nuestras clases. Nuestro primer objetivo será favorecer una serie de condiciones para evitar que actividades con estructura no competitiva den lugar a

situaciones competitivas. En este sentido, el primer paso será identificar qué condicionantes provocan respuestas inadecuadas por parte de los alumnos en relación con la estructura de la actividad. Así, por ejemplo, podemos analizar si existen relaciones entre la respuesta competitiva de los alumnos y el tipo de los agrupamientos, los espacios o los materiales utilizados en el desarrollo de cierta actividad, determinando el tipo de problemas que pueden surgir en la práctica y sugiriendo unas posibles respuestas orientadas a subsanarlos.

Agrupamientos

- La disposición en filas paralelas de grupos de igual número de integrantes para la realización de actividades individuales, por ejemplo, botar un balón hasta una pica, volver y entregárselo al siguiente compañero para que repita la acción, puede inducir a carreras de relevos. El motivo es sencillo: este tipo de disposición es habitualmente empleado por los docentes para realizar carreras de relevos, así que, con base en sus experiencias previas, los alumnos tienden a asociar la actividad con una carrera aun cuando el profesor indique que se trata de un simple ejercicio individual que, uno tras otro, todos deben realizar. Como solución proponemos la realización de este tipo de actividades en grupos desiguales u orientar los grupos en distintos sentidos.
- Grupos iguales realizando la misma tarea en espacios diferentes, aunque manteniendo contacto visual entre ellos, puede inducir a que compitan por ver quién termina la actividad antes. De nuevo hay que pensar en cuál es la experiencia que los alumnos tienen en la escuela. Habitualmente en las clases el docente plantea uno o varios ejercicios y anima al grupo con frases como "¡a ver quién termina antes!". Parece lógico que aun cuando el profesor no anime al grupo a realizar la tarea velozmente los alumnos interpreten que el objetivo es finalizar antes que el otro grupo. Como soluciones proponemos:

– Grupos desiguales en número, o incluso en recursos disponibles, evitando así posibles comparaciones.

– Diferentes tareas en función de cómo resuelven los problemas presentados en cada grupo. Así, puede comenzarse jugando con reglas comunes y, en función de la respuesta de los grupos, las reglas se irían diferenciando en las siguientes actividades. Esto hace que los alumnos perciban que lo que valora el profesor no es la rapidez en la ejecución sino la eficacia de la misma y la aparición de una serie de conductas, por ejemplo, de cooperación, de ayuda, de ánimo, entre otros.

– Diferentes niveles de dificultad en la tarea, de forma que sea el grupo el que decida en qué nivel quiere desarrollar la tarea. Por ejemplo, en los circuitos de orientación el nivel de dificultad puede estar en función del número de elementos impresos en el plano.

– Rotación de tareas en lugar de realización simultánea. Cada grupo realiza una tarea distinta y al cabo de un tiempo rotan en la tarea.

- Cambios constantes de pareja o de rol a lo largo de la actividad no parecen determinar conductas competitivas. Si se desarrollan rápidamente parecen favorecer la eliminación de las manifestaciones de rechazo. Ahora bien, para eliminar la discriminación, no basta con que dos o más personas se pongan juntas durante un cierto tiempo, es necesario que trabajen juntas para alcanzar un objetivo común.

Materiales y espacios

- Algunos materiales, como los balones, tienden a relacionarse con estructuras de juego competitivas; ahora bien, parece necesaria la combinación de otras variables como son la existencia de grupos iguales en número, de relaciones de oposición entre las acciones de los grupos o de un determinado espacio, por ejemplo, una cancha deportiva.

- Materiales alternativos (paracaídas, material de desecho...) o la utilización de materiales de la vida cotidiana, como toallas, parecen promover conductas cooperativas o competitivas en función de la primera experiencia que los alumnos tengan con ellos. En algunos casos, dada la inexistencia de habilidades previas, favorecen el protagonismo de personas que habitualmente no lo tienen.
- La utilización de canastas, porterías o de materiales relacionados con actividades deportivas parece derivar, en un primer momento, a conductas competitivas. En algunos casos incluso es frecuente que las personas con mayores destrezas acaparen todo el protagonismo del juego. En cualquier caso, parece interesante promover un enfrentamiento conceptual entre las ideas previas de los alumnos y nuevas propuestas orientadas a desvincular el resultado de la propia acción de jugar. En el siguiente apartado el lector podrá encontrar algunas propuestas para conseguirlo.

De todo el análisis anterior queremos insistir en las interrelaciones existentes entre la actividad propuesta, el tipo de agrupamiento, el material necesario, el espacio utilizado y, sobre todo, las *experiencias previas* de los alumnos según las distintas variables. Así, por ejemplo, es frecuente que parte de los alumnos perciban como competitivo el juego de las sillas cooperativas (donde se retiran sillas en vez de personas, con lo que el objetivo del grupo es sentarse en el menor número de sillas posible), aun cuando se hayan definido claramente sus reglas. Una anécdota que ilustra perfectamente esto que digo me la contó mi amigo Fabio Otuzi Brotto quien, cuando se iniciaba en los juegos cooperativos, se encontró con la desagradable sorpresa de ver cómo niños y adultos se empujaban y competían tratando de sentarse en las sillas, sin percibir la posibilidad de compartir el asiento y cooperar para vencer juntos, a pesar de que las reglas del juego habían sido explicadas muy claramente.

Observamos entonces cómo el factor fundamental no es tanto el material, el agrupamiento o el espacio, sino las experiencias previas de los y las participantes respecto a dichas variables y, sobre todo, al tipo de actividades realizadas con dichas variables. Así, grupos que han desarrollado procesos de inmersión cooperativa durante un tiempo más o menos prolongado, es decir, grupos habituados a cooperar, difícilmente manifiestan conductas competitivas o individuales con independencia de cuál sea el tipo de material, agrupamiento o espacio necesarios para el desarrollo de la actividad en cuestión. Por el contrario, grupos acostumbrados al trabajo con actividades con estructura competitiva tienden a generar, en un primer momento, situaciones competitivas aún cuando la estructura de la actividad no lo sea.

En este sentido, volviendo al ejemplo del juego del lago contaminado explicado en el apartado anterior, personas habituadas a competir, ya sea dentro de las clases de educación física o en actividades deportivas extraescolares, que normalmente destacan en el desarrollo de este tipo de actividades competitivas, son las que con mayor facilidad manifiestan inicialmente conductas de pugna con los compañeros por un balón, de reclamo de protagonismo individual, etcétera. En estos casos resulta útil la introducción de nuevas reglas que obliguen a una interdependencia positiva entre las acciones de todos los participantes, como hacer que una persona sólo pueda lanzar un balón contra algún objeto del lago si dicho balón se lo ha pasado otra persona.

Otro elemento fundamental a la hora de introducir programas de actividad cooperativa a grupos habituados a trabajar individual o competitivamente es el *tratamiento del error*. Imaginemos una actividad en la que delimitamos un espacio trazando una circunferencia en el suelo dentro de la cual disponemos de una gran cantidad de bolos, todos del mismo color excepto uno. Permitimos que el grupo se distribuya libremente por el exterior de la circunferencia y repartimos varios balones. Proponemos que el objetivo del juego sea derribar todos los bolos iguales dejando en pie el bolo de distinto color, indicando además que cada participante ha de derribar, al menos, un bolo. La actividad tiene una estructura claramente cooperativa, con compatibilidad de meta, sin oposición entre las acciones de los participantes y, además, con interdependencia positiva ya que es necesaria la colaboración de todos para alcanzar el objetivo grupal. Imaginemos que alguien, por error, derriba el bolo de distinto color. En grupos habituados a competir la situación puede generar manifestaciones de rechazo hacia la persona que, accidentalmente, derribó el bolo equivocado. Nuestra experiencia personal nos permite afirmar que, por el contrario, en grupos que han trabajado en procesos cooperativos

prolongados en el tiempo, la situación es otra muy distinta en la que se apoya a la persona que erró y se pide, a veces insistentemente, la repetición de la actividad. Nuevamente las experiencias previas de los alumnos son el factor determinante, y no otro, al generar una situación cooperativa.

Algunas propuestas prácticas para evitar que, en procesos iniciales, estructuras cooperativas degeneren en situaciones como la descrita, pasan por *compartir el error*, por ejemplo, introduciendo varios bolos de distinto color o tamaño. El juego sólo terminará si todos los bolos distintos son derribados. Aumenta así la probabilidad de éxito y, si éste no aconteciera, la responsabilidad del fracaso, por así decirlo, no dependería de una sola persona. Otra posibilidad es la de *introducir una penalización* que no suponga la finalización del juego, por ejemplo, si cae el bolo equivocado, para levantarlo y poder seguir jugando, hay que poner en pie también cinco bolos correctamente derribados. Una última alternativa, muy útil en algunos casos, consiste en dar la posibilidad de *enmendar el error*, es decir, introducir una prueba complementaria que debe ser superada para, por ejemplo, volver a poner en pie el bolo derribado accidentalmente y proseguir el juego. Es interesante que esta prueba la realice el grupo completo o la persona que falló junto a otras elegidas por ella. En el primer caso la prueba puede consistir en que, lanzando una o dos veces cada jugador del grupo, se consiga derribar todos los bolos que aún quedan en pie. El segundo caso es especialmente significativo porque la persona que falló tiende a escoger, para que le ayuden, a las personas que más le han reprochado por el fallo de forma que, curiosamente, si la prueba no es superada, también ellas serán responsables del fracaso del grupo y, lógicamente, evitarán cualquier comentario; si, por el contrario, la prueba es superada, también la persona que falló en principio es responsable de haber enmendado su fallo y el juego seguirá en buenos términos.

Sintetizando todo lo dicho en este apartado, volvemos a subrayar la importancia de las experiencias previas de los participantes en el momento en que actividades con estructura cooperativa generen situaciones de juego competitivo. Es necesario, por tanto, tener en cuenta las posibles situaciones que pueden generarse en los procesos iniciales de introducción de programas de actividad física cooperativa con nuestros alumnos, comprender el porqué de estas situaciones y estar capacitados para dar respuestas inmediatas que nos permitan avanzar en el proceso.

Transformando actividades competitivas en cooperativas desde la práctica

Si nuestro objetivo en el caso de las actividades de estructura cooperativa es hacer coincidir dicha estructura con situaciones cooperativas, en el caso de actividades con estructura competitiva el planteamiento es conseguir que estructura y situación no coincidan; es decir, que estructuras competitivas generen, en lo posible, situaciones no competitivas en las que la actividad esté por encima del resultado, en otras palabras, donde lo importante sea realmente participar.

Ya hemos visto que las experiencias previas juegan un papel fundamental al determinar la situación de una actividad, ya sea ésta competitiva o no competitiva. Habitualmente, las experiencias previas de nuestros alumnos son competitivas. Desde nuestro punto de vista, el objetivo que nos planteemos no debe ser eliminar la competición sino, por una parte, generar alternativas a esa competición mediante la presentación y la práctica de nuevas actividades con estructura cooperativa y, por otra, racionalizar los procesos competitivos con el fin de primar la actividad física y lo que ella significa: medio de relación interpersonal, ocupación saludable del tiempo de ocio..., por encima del resultado. En este sentido, podemos favorecer estos dos objetivos:

- **Promoviendo la participación.** Favoreciendo que todos los jugadores participen realmente en el juego. No basta con que ocupen un espacio sino que su participación sea activa, con independencia de sus habilidades y destrezas. Algunas propuestas para conseguirlo son:

favorecer inicialmente a un equipo dándole ventaja, al tiempo que le decimos lo "malos" que son, sino de que cada equipo puntúe en función del resultado del juego en cada momento.

• **Repartiendo el protagonismo.** En la mayor parte de las actividades con estructura competitiva hay niños y niñas o adolescentes, que habitualmente son protagonistas cuando su equipo gana, se ha ganado gracias a ellos, y otros que lo son cuando su equipo pierde, se ha perdido por culpa de ellos. Existen, sin embargo, una serie de actividades competitivas, a las que he denominado actividades competitivas *de interés pedagógico*, que permiten adquirir protagonismo positivo a personas que habitualmente no lo tienen. Este tipo de actividades se caracteriza porque las posibilidades de éxito son limitadas y dependen de la fortuna o de una estrategia de equipo más que de la habilidad o destreza de algún jugador particular, de ahí que sea interesante aplicarlas en determinadas ocasiones y con determinados grupos de alumnos.

Hacia un modelo de integración de las actividades físicas cooperativas en los programas de educación física

Si algo hemos querido resaltar a lo largo de toda esta exposición es que el mero hecho de introducir una unidad didáctica o un conjunto de actividades físicas cooperativas en los programas de educación física no sirve para que nuestros alumnos aprendan a cooperar, a ser solidarios, a valorarse a sí mismos y a los demás, etcétera. Es necesario el desarrollo de programas globales de educación física en valores y, en particular, de programas de educación física para la paz, con los que la introducción racional de actividades físicas cooperativas nos sirva para:

- Promover la integración de todos y cada uno de nuestros alumnos en el grupo.
- Aumentar la autoestima de aquellos niños que no tienen una correcta percepción de sí mismos.
- Favorecer conductas grupales, valorando que el trabajo en grupo es superior a la suma de las individualidades.
- Promover el gusto por la actividad física, como una forma saludable de ocupación del tiempo de ocio, particularmente entre los alumnos que tienen una percepción negativa de esta actividad.
- Permitir que todos y cada uno de nuestros alumnos participen en el éxito o fracaso al alcanzar el objetivo propuesto, asumiendo su parte de responsabilidad.
- Conocer nuevas posibilidades de juego, deshaciendo el mito de que sólo son divertidos los juegos competitivos.
- Dejar de valorar sólo el resultado de la actividad física y ponderar los logros durante el proceso.
- Favorecer conductas orientadas a reflexionar, compartir y actuar a través de desafíos físicos cooperativos.
- Desarrollar habilidades sociales a través de la práctica de actividades físicas, disfrutando así de la relación con los demás.
- Promover un clima de clase positivo, caracterizado por la expresión de sentimientos, la comunicación, la empatía, la regulación no violenta de los conflictos, entre otras.

Desde esta base, y considerando siempre la estructura interna de las actividades y el contexto donde se realizan, trataremos de ir seleccionando las propuestas más adecuadas para cada momento y desarrollando, en cualquier caso, un proceso en que pueden integrarse propuestas cooperativas como: danzas y actividades de expresión corporal, desafíos físicos cooperativos, entornos de aventura, juegos tradicionales, juegos cooperativos con materiales alternativos, actividades físicas en el medio natural, propuestas cooperativas de iniciación deportiva, etcétera.

Mención aparte merece la evaluación de estos programas. Desvincular el resultado de la actividad implica, por una parte, valorar el proceso con independencia de si ha conducido al éxito o no y, por otra, valorar los elementos actitudinales y afectivos que intervinieron en dicho proceso. En este sentido, no parecen demasiado viables los modelos tradicionales de evaluación cuantitativa y nos inclinamos por modelos de evaluación cualitativa.