

APLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL DISEÑO DE JUEGOS MOTORES DE REGLAS EN EDUCACIÓN FÍSICA²

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF THE DESIGN OF GAMES IN PHYSICAL EDUCATION

Vicente **Navarro Adelantado**³. ►Universidad de La Laguna. España

RESUMEN

Todo juego motor es susceptible de ser mejorado porque posee una estructura de elementos interrelacionados sobre la que podemos incidir para optimizarlo. Este hecho reclama comprender que las situaciones motrices reúnen un conjunto de elementos con estructuras limitadas y próximas, agrupadas según sus lógicas comunes. De modo que un aspecto de interés será su estructura interna, la jerarquía de sus elementos y las consecuencias que se derivan de los cambios producidos en alguno de los subsistemas del juego motor.

Desde esta óptica, en este artículo se indaga, a partir de algunos ejemplos, en los factores a tener en cuenta a la hora de diseñar juegos motores reglados en las clases de educación física. La finalidad última es que el juego motor promueva y estimule experiencias enriquecedoras. Se argumenta que, para ello, es necesario que el docente, en vez de actuar de manera intuitiva, sepa cómo reconstruir el diseño de los juegos a partir del análisis de sus estructuras y de la funcionalidad que se deriva de ellas.

ABSTRACT

All motor games have a structure composed of linked elements that can be modified in order to improve their educative potential. This fact demands a the PE teacher with a deep understanding of the internal logic of those structures, of the hierarchy of the different elements, and of the consequences derived from the changes implemented over the game's subsystems.

² Una parte de los contenidos de este artículo corresponde a la segunda parte del capítulo "Del juego al deporte. Discusión estructural, antropológica y pedagógica" (pp. 67-108), del mismo autor, en VV.AA. (2006) *Juego y deporte en el ámbito escolar: Aspectos curriculares y actuaciones prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

³ vnnavarro@ull.es

From this perspective, taking a few examples, this article examines the factors to consider when designing motor games in PE lessons. The ultimate goal is that games used in PE should promote and stimulate enriching experiences. To reach that goal, it is argued that PE teachers, instead of acting intuitively, must know how to redesign the game taking into account the result of the analysis of their structures and of functionality that derives from them.

PALABRAS CLAVE. Educación Física; juego motor reglado; diseño de juegos motores.

KEY WORDS. Physical Education; games; games design.

1. Introducción

Todo juego motor es susceptible de ser mejorado, porque posee una estructura de elementos interrelacionados sobre la que podemos incidir para optimizarlo. Este hecho reclama comprender que las situaciones motrices reúnen un conjunto de elementos con estructuras limitadas y próximas, agrupadas según sus lógicas comunes. De modo que un aspecto de interés será su estructura interna, su jerarquía de elementos y las consecuencias que se derivan de los cambios producidos en alguno de los subsistemas del juego motor. Los profesores de educación física emplean diariamente juegos motores con distintas intenciones curriculares, pero todos ellos coinciden, tras la aplicación de un juego, en la transformación de los juegos con el fin de beneficiarse de lo que el juego hubiera aportado, ya sea en aprendizaje o en posteriores situaciones de interés para la enseñanza. En cualquier caso, la transformación del juego motor es un procedimiento de diseño que incumbe al análisis de juegos y a la enseñanza de la educación física.

Por otra parte, el juego motor es un producto cultural perfectible que cumple una función principal de entretenimiento y placer. Las culturas han sabido presentar los juegos en contextos de baja, moderada y alta complejidad, pues el entramado cultural es diverso desde el punto de vista lúdico (juego y ritual, juego y conflicto, juego y derecho, juego y desarrollo, juego e integración, juego y poder, juego y ocio, juego y educación, etc.). Los juegos tradicionales son una muestra excelente de ese afán por el juego de todas las culturas y de su tendencia a jugar. El vigor del juego está probado históricamente; son muchos los juegos tradicionales que se han mantenido, a pesar de otras propuestas lúdicas exitosas, como ocurre con el deporte moderno. Pero, ¿son los juegos tradicionales una fuente de juegos que trasladar a la escuela?

Los juegos motores se supeditan a los presupuestos pedagógicos que postula el currículo escolar; en ellos tiene la directriz con la que adecuar sus modelos a los objetivos curriculares del área de educación física. De manera que se trataría, entonces, de encontrar cuál es la fuente de optimización de juegos motores y su adecuación a los propósitos del currículo. Los caminos son dos: el primero, recurrir a la fuente casi inagotable de los juegos tradicionales de tantas y tantas culturas; la segunda, el diseño de juegos motores (Navarro, 2002).

Respecto a recurrir a los juegos tradicionales, hemos de advertir que el devenir de cada juego ha supuesto un constante filtro de sus formas más aceptadas, de manera que lo que hoy conocemos es el producto de los cambios necesarios para subsistir como modelo válido para jugar. Todo ello, sin dejar de cumplir su función primordial, que ya apuntábamos: divertir y entretener. Por esta razón, sólo los juegos tradicionales divertidos, bien estructurados, y con la capacidad de compartir los valores asumidos por la cultura correspondiente, son los que han conseguido mantenerse. Podríamos afirmar que sólo el juego divertido es capaz de difundirse a otras culturas, y que sólo el juego divertido es capaz de mantenerse a pesar del paso del tiempo.

Si se pretende transformar un juego tradicional, es preciso comprender que no se trata de buscar complejidades, incluyendo elementos nuevos sin ningún orden, sino de buscar un diseño con introducción de mínimos cambios, con los que vivir una nueva experiencia, pero siempre según el juego del que se parte. La ley sería: buscar un juego divertido con los mínimos cambios, sin perder de vista la idea original, ya asimilada por los jugadores. Cuando nos enfrentamos a un diseño nuevo de un juego, deberíamos guiarnos por el mismo principio, pero, ahora, en razón de otros aspectos estructurales y funcionales que están detrás de cualquier creación lúdica (Navarro, 2002).

Por ello, vamos a utilizar estas dos fuentes como luz para mejorar los juegos motores; partiremos de ejemplos de juegos tradicionales; y, por otra parte, de ejemplos de diseños de juegos de reglas no vinculados a fórmulas ya conocidas.

Finalmente, la naturaleza motriz del juego es patente si lo comparamos con un juego no motor, porque la motricidad demanda percepciones, tomas de decisiones y procedimientos característicos; mientras en un juego no motor hay espacio para la reflexión, en el juego motor las decisiones y las acciones pueden ser vertiginosas y, sólo en esa medida reflexivas. Sin embargo, el juego motor tiene muchas formas de expresar la motricidad, como pueda ser un juego de equilibrio y precisión, de reconocimiento corporal, de percepción visual, de intercambios de roles, de interacciones en espacios compartidos y no

compartidos, de actuaciones según un tiempo límite o sin término, etc. El resultado: diversas formas de jugar en formas de juegos diferentes, con complejidades bajas, moderadas o elevadas; juegos que es posible jugar y disfrutar desde el principio y juegos para los que se necesita cierta experiencia como jugador. Todo un repertorio de motricidad con juegos de los que podemos servirnos en la Educación Física.

De modo que el juego motor tiene un extenso campo de modelos y estructuras, pero que debemos limitar en beneficio de concretar las intenciones educativas. Por esta razón, presentaremos sólo unos ejemplos, ya que el reto de mejorar cada juego es un asunto que se resume en conseguir juegos más divertidos y que cumplan objetivos pedagógicos. Muchas han sido las soluciones del juego para la escuela, pero pocas dirigidas a la creación didáctica de juegos (Baroja y Sebastiani, 1996: 79; Navarro, 2002: 295). Seguramente, la razón de esta escasa bibliografía específica esté en el debate acerca de la consideración del juego en la escuela como un contenido o como un medio, y no acerca de los procedimientos de transformación de los juegos motores; esta oposición anterior (contenido frente a medio) es falsa, porque el juego no puede evitar ser ambas cosas, si acaso, sí sea una de ellas en la manera de entenderlo que tienen los profesores. En definitiva, el juego posee un alto valor pedagógico, sea cual sea su planteamiento paradigmático, y ofrece seguridad en cuanto al disfrute personal de la actividad; no obstante, todavía queda una parte para que ese disfrute se alcance en su plenitud, y es que la experiencia lúdica se sostenga sobre una estructura de juego capaz de producirla. A continuación, comprobaremos transformaciones de tipos de juegos, mejoras en algunos de ellos, o cómo adaptarlos a nuestras intenciones como profesores.

2. El espíritu de la regla y el valor pedagógico

El juego debe utilizar la regla para dejar patente cuál es el convenio y para que el jugador inserte sus acciones dentro de los límites de lo acordado. Todo sistema de reglas está dotado de un aspecto procedimental, el cual hemos de conjugar con la esencia del juego; es decir, el jugador ha de adecuar sus acciones al objetivo motor principal del juego. Junto a este valor funcional del juego, también hemos de considerar un valor pedagógico, que podríamos resumir en el *espíritu de la regla*.

La esencia del juego es un concepto complejo, pues se manifiesta en el objetivo motor, pero, igualmente, en las normas que usan los jugadores cuando aplican de manera real el juego. Podemos decir que hay reglas explícitas y conocidas por

todos, y a la vez normas emanadas del uso cotidiano y tradicional del juego. Un ejemplo puede ser, en un juego de persecución y captura, la regla de que al tocar a un oponente no puedes ser tocado inmediatamente de nuevo por él; de lo contrario, la esencia del juego, definida en *tocar y evitar ser tocado*, se desdibuja, porque la acción no puede ser controlada por el jugador afectado. Al mantener la esencia del juego, la regla siempre colaborará a construir una lógica más coherente y preservar su sentido original.

En cuanto al *espíritu de la regla*, hemos de recordar que tras toda regla se esconde uno o más valores. Así cada regla es susceptible de análisis, de comprobación de cuál es el valor que promueve en los jugadores y esto, a su vez, nos permite una intervención pedagógica de calidad. Por ejemplo, en un juego de lanzamiento de pelota sobre los adversarios, de existir una regla que indicase que los impactos han de ser en las piernas de aquéllos, podemos desvelar un valor a favor del juego saludable que protege la integridad física y controla la violencia. Precisamente, en el espíritu de la regla reside la reflexión que hemos de realizar con los jugadores cuando éstos propongan una modificación de alguna regla que pudiera ir contra los valores que hayamos asumido juntos.

Entre los valores deseables en una clase de educación física, se encuentran los valores prosociales; aquellos que promueven relaciones que favorecen la vida del grupo, los que crean relaciones profundas, porque ofrecen lo mejor de las personas. Una de las conductas prosociales de mayor interés pedagógico es la conducta altruista; esta conducta se caracteriza por una acción que no es obligada por la regla, que no sigue el éxito de la situación sino una lógica social elevada que ni siquiera le pertenece estrictamente al juego. Estamos hablando de ponerse en el lugar del otro, de ayudar, de separar el éxito por un momento para reclamar que lo social prevalece sobre cualquier estructura lúdica... y no esperar nada a cambio, porque no se asume la regla, en determinados momentos, como una obligación.

En los juegos motores encontramos situaciones altruistas en los casos en los que la regla te da la opción de aplicar una acción pero ésta no se realiza por voluntad del jugador que la realiza; por ejemplo, en muchos juegos de persecución, los niños y niñas se "perdonan" cuando no capturan a un adversario vulnerable que hay en sus inmediaciones por alguna razón que no es del género de la lógica estratégica. O bien, en un juego en que se realicen conductas de ayuda, sin que ésta tenga un sentido práctico para el juego y su lógica. De modo que en los juegos es posible que aparezcan conductas altruistas vinculadas a alguna regla, como por ejemplo salvar a prisioneros de manera constante y persistente, o de

forma ajena a la regla, como puede ocurrir cuando se trata de un comportamiento externo a la lógica del juego.

Desde el punto de vista del diseño de juegos, y situados en una perspectiva pedagógica, hay reglas que irían contra el espíritu del juego, como serían aquellas que permiten la eliminación de los jugadores y los separan del juego; también, las que penalizan una transgresión individual del contenido de una regla con una consecuencia o sanción colectiva; o descansar la responsabilidad del cumplimiento de las acciones en la figura externa de un juez o árbitro (salvo en condiciones concretas de intervención sobre el papel de árbitro y sus cometidos, siguiendo la línea argumental de “verse desde el otro lado”). La cuestión es que las decisiones pedagógicas acerca del empleo de reglas en los juegos parta de alguna directriz que permita a la regla adquirir o mejorar el valor pedagógico que contenga.

Veamos, a continuación, un ejemplo en el juego de abrazados, de cómo podemos intervenir para crear situaciones más enriquecedoras para un mismo objetivo socializador, a la vez que considerando el valor de la motricidad:

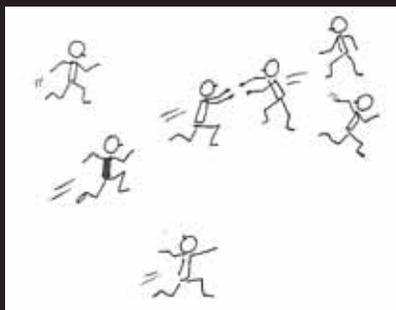


Fig. 1. En el juego **abrazados**, un jugador intenta capturar a los demás y, si esto ocurre sobre un adversario, se cambia el papel; los jugadores libres huyen, pudiendo estar a salvo si se abraza un compañero con otro. Este juego fomenta las actitudes prosociales de carácter altruista, porque ninguna regla obliga a abrazarse y con ello salvar al compañero acosado por el perseguidor, sólo es una posibilidad que queda a la elección del jugador libre y que supone un alto riesgo en el juego, pues el jugador que intenta y busca abrazarse se expone a ser capturado.

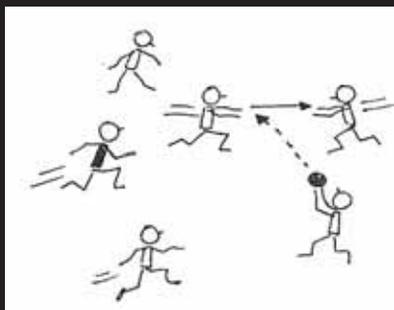


Fig. 2. En el siguiente ejemplo, se juega a abrazados con una pelota, de manera que para abrazarse con un compañero ha de haber un pase previo entre ellos. Con esta condición, atendemos a un principio psicopedagógico añadido como es fomentar las actitudes prosociales (abrazo altruista) y favorecer el dinamismo del juego, incluyendo una acción de calidad entre los jugadores libres (búsqueda de un jugador, pase sobre él y aproximación con abrazo); todo ello, a través de una nueva opción para el rol de jugador libre y mediatizado con una pelota.

3. Cómo transformar un juego de tablero en un juego motor

Los juegos de tablero son juegos practicados bajo la conjunción del azar y la estrategia; además, arrastran el interés de todas las edades, cuestión que les hace partir con ventaja respecto a los demás juegos. Pero, ¿qué encierran estos juegos que interesan a todos y todas? Desde luego, cumplen con precisión la presencia del logro y la incertidumbre asociada al azar y a las actuaciones de los otros jugadores, y esto supone una respuesta del que juega, que se acrecienta más conforme aumenta la experiencia del jugador. El juego de tablero hemos de percibirlo como una estructura válida sobre la que se pueden organizar otras formas de acción.

Hay muchos juegos que podrían servir a nuestro propósito de mostrar cómo cambiar un juego de tablero en un juego de carácter motor, pero parece conveniente optar por juegos de moderada estrategia porque, cuando las percepciones, decisiones y respuestas pertenecen al campo de la motricidad, la solución de la estrategia pasa de la pura reflexión, y su grado de azar, a una mezcla de acción motriz e incertidumbre proveniente del medio o de las situaciones; de modo que el tiempo de reflexión se ve reducido. No obstante, si conocemos un juego de tablero de elevada estrategia, antes que desecharlo, es conveniente intentar simplificarlo para diseñarlo como juego motor. El lector encontrará un buen libro en el que inspirarse bajo esta idea en *El mundo en juegos de Oriol Comas* (2005). En nuestro caso, y siguiendo con nuestro planteamiento, elegiremos el conocido juego de *tres en raya*, por su sencillez y por el reto que está al alcance de todos.

Si trasladásemos el juego *tres en raya* directamente como juego motor, sólo bastaría con situar unas referencias en el espacio y disponer a dos jugadores en una situación de turno para realizar su acción por medio de tres objetos cada uno; sin embargo, hay mucha diferencia entre un juego de tablero y un juego motor, desde el punto de vista de la transferencia entre ambas situaciones. La diferencia reside en la naturaleza de la motricidad, que aporta sus propias condiciones y productos; demos prioridad a la calidad de la acción motriz frente a la reflexión y todo irá bien.

No reviste interés el juego de *tres en raya* cuando lo transformamos, de manera equivalente, al formato de un juego motor, cuando es un logro demasiado al alcance de los jugadores y, por consiguiente, carente de incertidumbre. Sí resulta un juego divertido con niños de hasta seis-siete años, atendido como juego perceptivo motor. Pero, a partir de esta edad, debemos pensar en cómo

V. NAVARRO ADELANTADO.

Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas

mejorarlo. Es sabido que la incertidumbre de un juego siempre ha de estar por encima de las posibilidades de decisión de los jugadores; es decir, éstos no deben dominar completamente la estrategia del juego, sino sólo aproximarse. Según esta condición anterior, aumentaremos el juego en cuanto a su complejidad, lo que conseguiremos jugando a *cuatro en raya*, con los mismos objetivos que en el juego original.



No obstante, el juego necesita todavía unos retoques en su diseño. El primer aspecto será la simultaneidad en las primeras salidas a turno de un jugador de cada equipo para situarse en la referencia (cono) elegida, y así ubicarse tratando de conseguir colocarse en línea, siempre que sea posible; una vez que el jugador anterior de su hilera haya realizado su opción, saldrá el siguiente (que corresponde a un jugador del equipo contrario), y así sucesivamente hasta terminarse el número de jugadores de las dos hileras o grupos. De esta manera, los jugadores quedarán ubicados en sus referencias hasta que lo haya hecho el último compañero de su equipo; es a partir de ese momento, cuando será válido, para cualquier jugador, desplazarse libremente, con la condición de tener que ocupar la referencia (cono) sin pasar de largo, sin parada.

El número de referencias (conos) dependerá del número de jugadores; nuestra experiencia siempre la hemos desarrollado con cuatro jugadores por equipo. Las referencias han de estar distribuidas geoméricamente (ver dibujo). Los jugadores se distribuyen en dos grupos: la mitad en cada lado y de manera alterna respecto

a los adversarios; siendo el primero de cada grupo de equipos distintos, con el objeto de no producir ventaja. El juego comienza saliendo un jugador de cada grupo (el primero de cada hilera, que son oponentes) y dirigiéndose a ocupar un cono; cuando termine de hacerlo el compañero que nos precede en el grupo de enfrente, saldrá el siguiente de la hilera opuesta; igualmente, en su momento, los del otro equipo. Cuando todos los jugadores hubieran salido de las hileras y ocupado sus correspondientes conos, es decir, el último de cada fila y de su mismo equipo, éstos podrán moverse libremente, sin esperar turno alguno. Las situaciones se vuelven vertiginosas, porque la salida de un jugador de un cono, compañero o adversario, provocará desplazamientos en cadena de parejas y tríos de jugadores. El juego es caprichoso en su tiempo de finalización, a pesar de que haya jugadores con estrategias acertadas.

El juego termina cuando un equipo logra ubicar a sus cuatro jugadores en raya (en línea), momento en el cual todos deben levantar los brazos arriba para advertir su situación de ganadores. Para evitar confusiones, es preciso insistir en que no será válido pasar de largo por el cono, sin detenerse al menos un instante; ello facilita la percepción de las ubicaciones de los demás y saber distinguir el resultado del juego. Otra cuestión que ha de ser cuidada es la distancia entre los conos, que ha de ser aquélla que suponga un desplazamiento del jugador tal que éste no pueda dominar un espacio sin perder claramente el privilegio de otro.

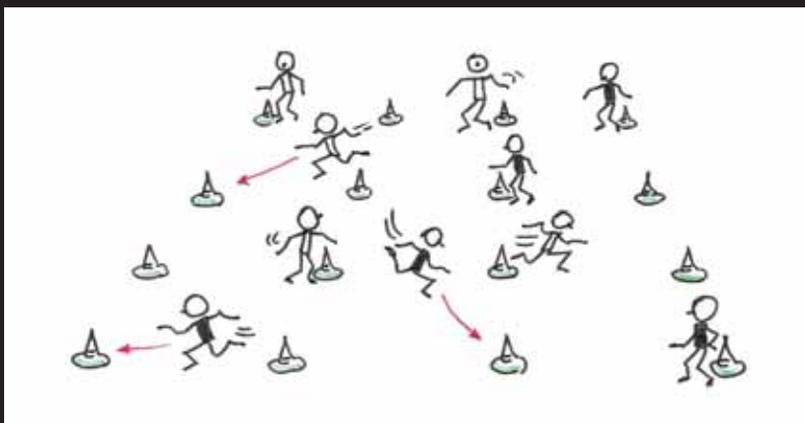


Fig. 4. Los jugadores, una vez que se han incorporado todos desde las hileras, se mueven libremente, sin esperas, hasta que algún bando alcance las posiciones que describan cuatro en raya.

4. Cómo incidir en la calidad de la toma de decisiones

La toma de decisiones de algunos juegos es de interés como aspecto cualitativo de la organización motriz; de hecho, la tarea motriz posee mayor interés en las alternativas de decisión que en la pura ejecución motriz. Los juegos basados en tomar decisiones significativas para las acciones de juego, llevan consigo retos estratégicos que conviene medir bien con el fin de no convertir el juego en un asunto imposible de poder jugarse. Las decisiones se construyen con situaciones que posean alternativas sobre las que puedan optar los jugadores. No se trataría tanto de incluir más y más opciones, sino de que los roles se den simultáneamente sobre opciones que han de elegir los jugadores.

Cuando las soluciones estratégicas se dan simultáneamente, porque los roles actúan con las mismas opciones y a la vez, las situaciones de juego son muy rápidas, en la mayoría de los casos; en otros momentos aparecen pausas calculadoras y, lo que resulta más interesante, con curiosas e interesantes alianzas.

Un buen ejemplo, como juego del que partir, lo encontramos en el juego tradicional de Papúa-Nueva Guinea (Orlick, 1990:184) denominado *ver-ver-aras-lama*. Se juega con cinco cocos y con cuatro jugadores que, de manera independiente, deben trasladar a su casa, de uno en uno, hasta que uno de ellos consiga depositar tres en su casa, lo que dará por terminado el juego. Es válido trasladar cocos tanto del centro como de cualquiera de las casas (robos). Jugar de esta manera es fatigoso y ocupa su tiempo; de hecho, para que un jugador gane, debe haber errores estratégicos en otro u otros jugadores. Esto no ha de sorprendernos, ya que es común que los juegos tradicionales sean juegos para entretener y pasar el tiempo, no para concluirse casi cuando están comenzando; tampoco hemos de juzgar la motricidad de todas las culturas de un mismo modo, porque ésta es una construcción más y un producto de los aprendizajes.

Nuestra mejora consiste en introducir valores para los móviles, que se distinguirán por los colores de las pelotas, y aumentar de cinco a seis el número de éstas. Ahora se juega con cuatro pelotas blancas, una negra y una roja; la pelota negra y la pelota roja serán comodines; el juego podrá ser ganado por un jugador si sitúa en su casa tres pelotas blancas, dos blancas y una negra, o una roja y una negra. Recuérdese que el juego, originalmente, se ganaba si se reunían tres pelotas en la propia casa, pero ¿qué estrategia seguirán los jugadores en este nuevo diseño? Sin duda, la experiencia nos dice que se prefieren capturar las pelotas comodines, aunque esta estrategia, aparentemente más económica, facilita la estrategia original de los jugadores que atiendan a depositar tres pelotas blancas en su casa.



Fig. 5. Los jugadores parten de sus casas, e intentarán trasladar a sus respectivos lugares el número de pelotas convenidas, una por trayecto, tanto del centro como robada de otras casas.

Aunque, aparentemente, no parece un juego de gran esfuerzo físico, puede resultar intenso si no se cuidan las distancias entre las casas y el espacio central; para ello, sugerimos una distancia entre las casas de un máximo de ocho pasos. Con el nuevo diseño, mantenemos la idea original, pero el juego se transforma en cuanto a la calidad de las acciones, ya que exige tomas de decisión de más calidad debido a las nuevas alternativas. Las situaciones de juego reclaman de los participantes mucha atención y buenas dosis de cálculo para las rápidas estrategias.



Fig. 6. El ritmo de juego es alto, aunque varía en determinados momentos, a la espera de un breve descanso o de miradas cruzadas en búsqueda de alianzas.

Esta solución de incorporación de valores para los móviles es común a todos los juegos en los que se emplee más de un móvil, sobre todo cuando el uso de los móviles permite diversas opciones, como pasar, lanzar, recoger, rodar, botar, rechazar, etc. Cada opción supone una manera de reorganizar el pensamiento estratégico y de aprender a tomar decisiones de más calidad. Desde luego, la estrategia ganadora no proviene de centrar el éxito del juego solamente en la velocidad, sino también en la anticipación de las acciones de los adversarios, y de las interesantes alianzas o falsas alianzas.

5. Cómo jugar a capturarse los equipos a la vez

La mayoría de los juegos de persecución posee roles bien definidos y evita la ambigüedad; la razón es cultural y de trasfondo antropológico, porque, además, este fenómeno lúdico no ambivalente es común a las culturas. Los mamíferos y los niños tienen actividades físicas y juegan a perseguir, y buscan frecuentemente esta conducta motriz asociada, en un principio, al desarrollo y a los primeros aprendizajes.

La construcción del juego de persecución ofrece mayores posibilidades que las convencionales, basadas en roles bien diferenciados en cualquier situación del juego. Para diseñar un juego de persecución diferente a los conocidos, introduciremos nuevas condiciones de relación entre las personas que persiguen o escapan de un perseguidor. Se parte, pues, del reconocimiento de que los juegos de persecución ofrecen interesantes situaciones para las edades propias de la infancia, pero que muestran menores retos para los jóvenes; de modo que es preciso incorporar un nuevo diseño con el que captar el interés por los nuevos logros.

La clave para el diseño de un juego de persecución mutua entre jugadores adversarios es regular las conductas que dificultarán la claridad en la manera de hacer efectiva la captura y, por otra parte, regular las conductas que surjan más frecuentemente. La forma de regular el contacto la conseguimos declarando no válidos los contactos de menor valor por su facilidad; así, no serán considerados válidos los contactos en las manos o brazos, y serán válidos, a efectos de una captura, los contactos en el tronco o piernas. Para hacer más fluido el juego, se pedirá a los jugadores que acuerden una palabra corta, que significará que ha habido coincidencia en el contacto mutuo entre dos jugadores de equipos contrarios.

Un buen ejemplo es *el laberinto* (Navarro, 1995), un juego de persecución que diseñamos en 1981, cuando nos propusimos disponer de juegos divertidos que cumplieran con la premisa de romper con las estructuras lúdicas convencionales. Pero, ¿cómo se juega? *El laberinto* es un juego de persecución por equipos, en el que los jugadores se pueden capturar a la vez, de manera que gana el equipo que antes captura al otro, u otros. El jugador que es capturado se convierte en prisionero, realizando sus acciones desde el lugar en el que fue tocado, agachado o de rodillas, debiendo tocar a un oponente para adquirir de nuevo el papel de jugador libre (capturador o esquivador). Con el fin de evitar discusiones entre los jugadores, los contactos entre capturados de dos equipos se resuelven del siguiente modo: el jugador que hace efectiva una captura será el primero que toca el tronco o las piernas de su oponente (no son válidos los contactos en la mano ni el brazo, pudiendo correr libremente si así fuese). Gana el equipo que logra hacer prisioneros a todos los oponentes. Por tanto, se trata de un duelo simétrico de equipos, porque la oposición es recíproca; estable, porque las relaciones plasmadas en los roles de los equipos son invariables durante el transcurso del juego. A *el laberinto* se puede jugar en las versiones de dos o tres equipos.

Desde el punto de vista del comportamiento, resulta curioso comprobar cómo, a pesar de que los jugadores dispongan de la opción válida de perseguir, y de que éste sea el rol conducente al éxito en el juego, es muy frecuente que el jugador que se siente en inferioridad (espacial, en posibilidades de reaccionar, en percepción de menores capacidades físicas, etc.) elija huir.

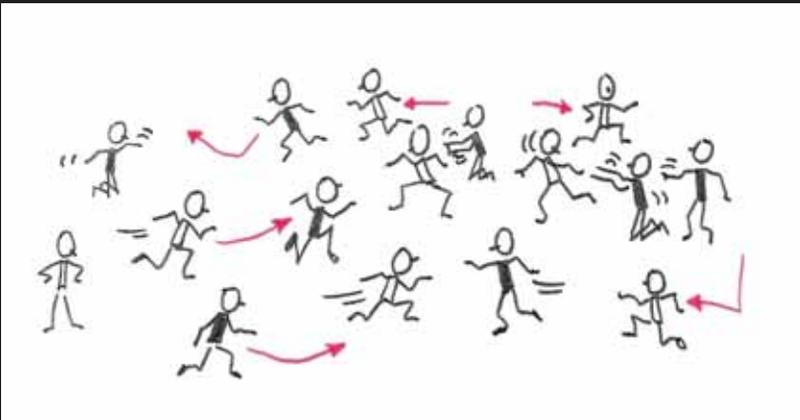


Fig. 7. En *el laberinto* se concitan roles simultáneos con opciones de recuperación del rol original, siendo, además, muy frecuente la transición constante de roles para recuperar ganancia (marca). En pocas palabras: motrizmente, hay mucho que hacer.

6. Cómo transformar juegos duales en juegos de triadas

Jugar a perseguirse o a lanzar sobre un oponente constituyen la simulación de aspectos sociales conocidos, como el juego de *policías y ladrones*, donde el simbolismo del bien y el mal, y la coacción institucionalizada rigen la organización del juego. Por eso no tiene casi espacio en la construcción social y cultural la ambigüedad frente a la concepción dualista. Se entiende mejor la acción de un jugador y su recíproca, por parte del adversario, que concebir esta relación de modo ambiguo.

La cultura muestra ciertas estructuras de comunicación homogéneas y, entre ellas, la forma dualista; es decir: algunas de las formas de jugar y las estructuras que los soportan tienen isomorfismos con evidentes tendencias lúdicas y sociales. Esto se comprueba por la semejanza de las redes de comunicación intercultural que tienen los juegos (Parlebas, 1981, 1988 y 2001). Pero lo verdaderamente importante es qué significado tiene que distintas culturas posean juegos que sean equivalentes en sus redes de comunicación cuando juegan, y qué tendencias lúdicas y respecto a cuáles estructuras de comunicación. Como apuntábamos, las estructuras que reúnen estas condiciones son las duales, o sea aquéllas que se basan en el enfrentamiento de personas o grupos.

¿Qué conseguimos jugando en triada? La triada es una rareza entre las estructuras de juego; habitualmente, no se encuentran en las culturas juegos de tres equipos. La razón puede estar en que este pensamiento dual procede de la proyección simbólica del conflicto. El dualismo es, precisamente, ese pensamiento en el que se oponen dos cosas para comprender un concepto. Los juegos y no digamos los deportes son una respuesta a esta larga evolución antropológica de entender en su núcleo de significado la solución entre dos opuestos; en sí mismo, resume el resultado entre dos personas o grupos que se enfrentan. Seguramente, la lucha de tantas y tantas culturas sea la muestra más significativa de este fenómeno. Pues bien, la escuela debe tener claros sus propósitos en cuanto a qué persigue con los juegos duales. Si admitimos la escuela como una institución recondutora del pensamiento y con una función social, es preciso que abordemos los juegos duales con la intención de romper con el molde de pensamiento hegemónico. Para ello, proponemos un cambio en el juego dual con la introducción de un tercer grupo o equipo. ¿Qué conseguimos con ello? El tercer bando rompe la concepción dual, porque en toda triada, al margen del antagonismo estructural que seguiría existiendo, se da una cooperación entre oponentes de carácter paradójico (Guillemard y otros, 1988: 164; Parlebas, 2001: 293; Lagardera y Lavega, 2003: 155).

¿Qué tienen las estructuras duales para que se destaquen sobre otras formas de jugar? Hasta donde conocemos, parece ser un asunto vinculado más al género masculino y a los adultos (Navarro, 2005); en los juegos infantiles también encontramos esta relación anterior, pero el ludismo durante la infancia es más abierto, sobre todo influido por las variables del desarrollo, como puede serlo el juego simbólico. No obstante, en las estructuras profundas del juego simbólico también encontraríamos algo semejante, como muy bien ya señaló Propp (1928), a propósito del contenido narrativo de los cuentos tradicionales, que, como sabemos, es el sostén de la trama sobre la que se juega.

El problema de la escuela es cómo reconducir las formas duales por el camino de cumplir con valores pedagógicos y enfrentarse a la influencia del modelo deportivo, el cual tiene un santuario construido sobre el modelo dualista. La escuela ha de reconducir nuevas alternativas para que el modelo lúdico dualista, aun siendo una forma de jugar divertida y de interés para los jugadores, muestre otras formas de juego.

Parece que la cultura nos ha enseñado a considerar más determinados valores asociados a la competición, el valor de ganar frente a perder, conseguir la excelencia, seleccionar mediante lo meritario, etc. Los medios de comunicación y la opinión de la calle se dirigen en esta dirección; sin embargo, hemos de reflexionar acerca del lugar que ocupa el juego en la sociedad, y de si la transmisión simbólica de este pensamiento hegemónico nos crea diferencias y distinciones sociales o inercias perniciosas. Precisamente, el pensamiento crítico acerca del deporte coincide con esta última opinión, sin ánimo de ser reduccionista. Por nuestra parte, somos partidarios de que la escuela ocupe un papel social reductor de los desfases provenientes de entender el significado del juego y el deporte con una dirección cuasi-única; nuestra propuesta es no excluir ningún tipo de estructura lúdica, practicar todas, mostrando los juegos duales con incorporaciones en su diseño que minoren el efecto que estos juegos producen en el refuerzo del pensamiento predominante.

La propuesta que vamos a presentar consiste en la transformación de los juegos duales en juegos de triada. El ejemplo que hemos escogido es el juego de la caza, que diseñamos también en los comienzos de la década de 1980, bajo la inspiración del juego *el laberinto*.

La caza es un juego de persecución de equipos, en el que la acción de captura se realiza lanzando una pelota al cuerpo de un oponente; el juego se realiza con dos pelotas. Los equipos que posean la(s) pelota(s) pueden pasarla, aunque sin correr con ella. El jugador que haya sido capturado pasará al papel de prisionero,

V. NAVARRO ADELANTADO.

Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas

ubicándose en el mismo lugar en que fue golpeado con la pelota, pudiendo salvarse si golpea con ella en el cuerpo de un oponente (en las piernas, si preocupa la seguridad), lo que le valdría pasar al papel original como jugador libre. Gana el equipo que antes logre hacer prisioneros a todos los oponentes.

Los jugadores prisioneros no pueden desplazarse a recoger una pelota; han de permanecer en su lugar, pudiendo recibir de sus compañeros, con el fin disponer de la triple opción de lanzar sobre un adversario libre, pasar a un compañero prisionero, o bien pasar la pelota a un compañero libre. Jugar sin apoyarse o considerar a los prisioneros compañeros es una estrategia que conduce a perder el juego.

El juego se puede desarrollar en versión dual (dos equipos que se enfrentan) o en versión triada (tres equipos enfrentados). Igualmente, que en el caso del juego *el laberinto*, se trata de un duelo simétrico de equipos, debido a la oposición recíproca, *estable* porque las relaciones derivadas de los roles son invariables durante el transcurso del juego.

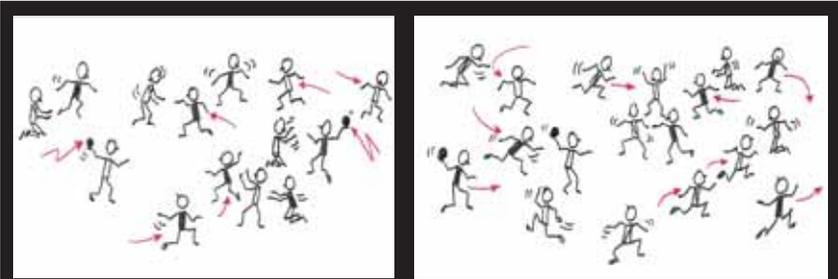


Fig. 8. El juego *la caza* en la versión dual, y en la versión de triada. En esta última, las opciones de juego se multiplican, lo que convierte a las triadas en juegos donde la incertidumbre es muy elevada; como compensación, el placer de jugar hace el resto; es decir, los jugadores no muestran actitudes de dejadez, debido a la dificultad que entraña el tener un peligro constante, sino que aceptan las situaciones con satisfacción.

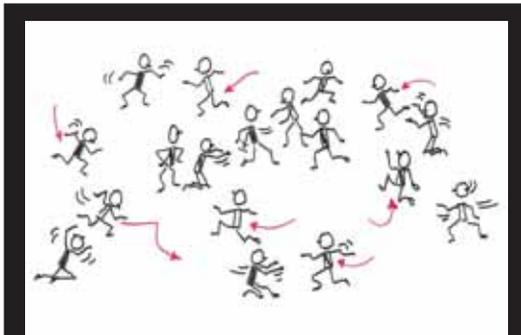


Fig. 9. Otro ejemplo de triada. Se trata del juego *el laberinto*.

7. Cómo mejorar la calidad estratégica en espacios separados

Culturalmente, el territorio siempre se ha asociado a un espacio de pertenencia; es decir, algo de lo que se cree tener la propiedad. En los juegos de reglas parece predominar esta misma idea; de esta manera, en los juegos con campos divididos es común que no se comparta el espacio con jugadores adversarios. Para mantener esta idea, las soluciones lúdicas han limitado espacios (*balón-tiro*) y subespacios (*casitas*, por ejemplo). Por otra parte, compartir espacios divididos en oposición significa aumentar la dificultad para resolver las situaciones, ya que se necesitarán acciones de mayor calidad, debido a la proximidad de algún jugador que puede incidir directa e inmediatamente en la organización estratégica de la propia acción. En definitiva, nos enfrentamos a un problema de acomodo a no compartir el espacio con los adversarios, cuando éste está dividido, y a cómo organizar y solucionar la dificultad de las acciones que comporte el nuevo diseño.

El *voleipase* es un juego inventado a partir del problema de cómo aumentar la calidad estratégica y desarrollar un pensamiento estratégico (Navarro, 2002:355), acomodado a espacios separados.

El espacio dividido y reservado para la actuación de un grupo de jugadores rebaja el esfuerzo físico y, si se trata de niños, facilita la comprensión de las acciones estratégicas, ya que son menos habilidosos motrizmente y producen un juego menos fluido. Éste sería el ejemplo del juego denominado *brilé*, *pelota quemada*, o *balón tiro*; en este juego, el espacio asegura las acciones defensivas respecto a los lanzamientos de los adversarios. No obstante, el espacio es un elemento que intensifica las interacciones, siempre que sepamos cómo organizarlo.

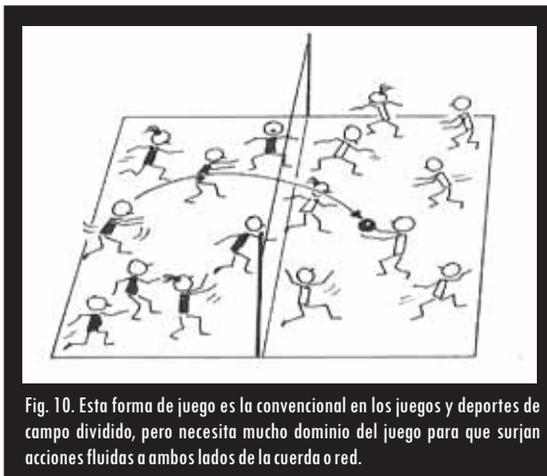


Fig. 10. Esta forma de juego es la convencional en los juegos y deportes de campo dividido, pero necesita mucho dominio del juego para que surjan acciones fluidas a ambos lados de la cuerda o red.

V. NAVARRO ADELANTADO.

Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas

Una vez que los jugadores hayan asimilado la estrategia y jueguen con fluidez en espacios separados, una excelente solución para el diseño es mantener la idea original de separación pero dividiendo, en cada espacio, a la mitad de los jugadores. En esta segunda versión del juego, se ha de pasar una pelota sobre una cuerda, que separa los dos espacios, intentando que sea recibida al otro lado por un jugador del propio equipo. El juego muestra una enorme fluidez, ya que los jugadores del espacio en donde no se encuentre la pelota han de desplazarse continuamente, desmarcándose, para recibir con garantías desde el otro lado. Ni que decir tiene que, en el lado en donde se encuentre la pelota, el movimiento de los jugadores, compañeros y adversarios, es constante.

Valdrá un punto cada vez que la pelota pasa sobre la cuerda y es recibida por un jugador del propio equipo, pudiéndose acordar un número de puntos para ganar el juego. Se puede jugar de dos maneras: permitiendo el desplazamiento con la pelota, o no permitirlo. En el caso de permitir el desplazamiento con la pelota, el juego será un poco más sosegado; en el caso de no permitirse el desplazamiento con la pelota, el pase será la acción más frecuente y llevará consigo un aumento de la fluidez más significativa en ambos espacios.

Los jugadores experimentados juegan al *voleipase* sin arriesgar mucho el pase sobre la cuerda, y realizando movimientos coordinados de equipo en el lado de la pelota. Los compañeros del equipo que posee la pelota que están al otro lado de la cuerda mostrarán un juego intenso de desmarques, lo que comportará respuestas constantes de los defensores.

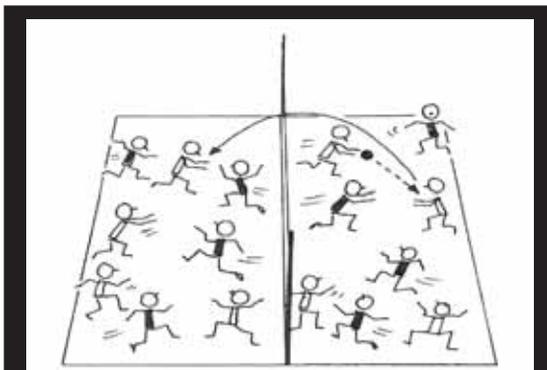


Fig. 11. La solución de que en cada espacio separado se comparta el campo con adversarios genera estrategias inmediatas en cada lado. Las acciones de juego son constantes y sorprende, incluso, a los más experimentados.

8. Comentarios finales

Diseñar juegos es un procedimiento necesario en la escuela, porque mejora los juegos de que disponemos en nuestro programa. Como hemos podido comprobar, las fuentes para diseñar juegos motores de reglas las encontramos en los juegos tradicionales y en el análisis de los juegos motores. Las razones son que la creatividad demostrada de los juegos tradicionales, les ha permitido a determinados juegos perdurar a pesar del paso del tiempo y de la selección realizada por tantos y tantos jugadores de tantos rincones del mundo, han puesto delante de los educadores fórmulas lúdicas altamente perfeccionadas. Los juegos tradicionales reúnen las formas que la cultura ha mantenido por la propia valía de los juegos que han sabido divertir tras muchas generaciones. Sin embargo, el diseño de juegos comporta un procedimiento capaz de crear y optimizar juegos, lo que implica todavía más ventajas pedagógicas, ya que los profesores de educación física tienen en sus manos una herramienta poderosa con la que implementar sus iniciativas, de modo que los juegos ofrecen muchas opciones estructurales, que podemos ensayar y configurar como nuevas incorporaciones a un juego o nuevos diseños.

La escuela reclama a la Educación Física que los juegos motores sean capaces de promover experiencias motrices enriquecedoras, y que no concluyan con modelos de juegos agotados, transformándose hacia nuevas fórmulas, incluso dentro del mismo desarrollo de una sesión. Los juegos no se agotan, porque siempre son una puerta abierta a otra manera de jugarlos. El secreto de un buen diseñador de juegos reside conocer el análisis de las estructuras y la funcionalidad que se deriva de ellas; la intuición debe dejar paso al diseñador de juegos, a un verdadero técnico especializado con un perfil de profesor por encima del perfil de animador. Un buen dinamizador que emplee los juegos motores habría de conocer cuáles son los efectos que producirán sus cambios, por qué ocurren, y lo que es de mayores consecuencias cómo diseñar juegos, según sus intereses pedagógicos. En la práctica, una persona que trabaje todos los días con juegos motores debería actuar como un verdadero ingeniero de juegos y no de manera intuitiva. Los ejemplos que hemos incluido en este artículo son una muestra de las ventajas de diseñar juegos bajo una lógica estructural y funcional, dirigidos a obtener beneficios pedagógicos.

9. Bibliografía

BAROJA, V. y SEBASTIANI, E. (1996) *Unidades didácticas para Secundaria IV. Jugar, jugar, jugar*. INDE, Barcelona.

COMAS i COMA, O. (2005) *El mundo en juegos*. RBA, Barcelona.

GUILLEMARD, G.; MARCHAL, J. CL.; PARENT, M.; PARLEBAS, P.; SCHMITT, A. (1988) *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos, Zaragoza.

LAGARDERA, F. y LAVEGA, P. (2003) *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo: Barcelona.

NAVARRO, V. (2002) *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. INDE, Barcelona.

NAVARRO, V. (2005) El juego simbólico desde la perspectiva de la praxiología. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, vol. 5 (IV), nº 20, pp. 5-26.

ORLICK, T. (1990) *Libres para cooperar, libres para crear*. Paidotribo, Barcelona.

PARLEBAS, P. (1981) *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris.

PARLEBAS, P. (1988) *Elementos de Sociología del Deporte*. UNISPORT, Málaga.

PARLEBAS, P. (2001) *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo, Barcelona.

PROPP, V. (1928 ed.original; 2000) *Morfología del cuento*. Fundamentos, Madrid.