

CONSTRUYENDO UNA LÓGICA EDUCATIVA EN LOS JUEGOS EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: “EL JUEGO BUENO”

REVISITING THE LOGIC OF GAMES WITHIN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: "THE GOOD GAME"

Alfonso **García Monge**⁴. ► Universidad de Valladolid. España

RESUMEN

En el siguiente artículo se presenta parte del trabajo de investigación-acción que venimos desarrollando en los últimos 18 años sobre el juego en Educación Física Escolar. Concretamente, mostramos algunas ideas a las que hemos llegado sobre el desarrollo del tema que denominamos “juego bueno”. Se muestra cómo en los juegos, más allá de cambiar su lógica interna, en contextos educativos es importante transformar las lógicas personales de los participantes hacia lógicas educativas. Para ello trabajamos a partir de situaciones de juego que plantean problemas, identificamos situaciones a mejorar (en torno a temas sobre normativa, relaciones, o seguridad), y ponemos en común criterios de realización que permitan al alumnado intervenir superando las situaciones problemáticas y evaluar este cambio.

ABSTRACT

This article summarizes a part of an action-research work about the educational potential of games in Physical Education within the school context, that we have been developing over the last 18 years. In this context, in this paper we pay special attention to the emergent ideas around the topic that we call "good game". Restricting ourselves to educational contexts, we explain how important is to make an effort to transform the participants' personal logic, instead of (or previous to) the inner logic of the games. To promote this change, we work with game situations that pose problems; then, we identify the key points to be improved (regulatory issues, interrelations, safety); now, to develop de game, we share the criteria in order to enhance the implication of the students, their overcoming of the problematic situations, and their ability to assess changes.

PALABRAS CLAVE. Juego motor; Educación Física escolar; “juego bueno”; creación de juegos.

KEY WORDS. Games play; Physical Education; movement education; the “good play”; inventing games.

⁴ agmonge@mpc.uva.es

1. Introducción

Allá por 1991 y dentro del Seminario de Formación Permanente Tratamiento Pedagógico de lo Corporal⁵, dirigido por Marcelino Vaca, Mercedes Sagüillo y el firmante de este artículo, comenzamos a trabajar sobre la idea de transformar los juegos dándole recursos al alumnado para poder hacerlo. Intentábamos que las niñas y niños entendieran el carácter aleatorio y pactado de las normas. En 1994, trabajando sobre la problemática de las escuelas rurales, intentamos desarrollar la idea de que el alumnado que participaba en juegos colectivos en nuestras clases tuviera recursos para saber transformar esos juegos y adaptarlos a las condiciones de sus pueblos (menor número de participantes, espacios, materiales menos específicos...). Estos procesos de investigación-acción nos fueron dando datos para ir construyendo la idea de "juego bueno" como aquél que se adapta a las necesidades del alumnado y a los intereses del profesorado. En 1996, coincidiendo con la puesta en marcha de mi tesis doctoral⁶ sobre el desarrollo curricular del juego en educación física escolar, teníamos diseñadas varias unidades didácticas sobre el "juego bueno", que iríamos probando y retocando en años sucesivos junto a los compañeros y compañeras del Seminario. Fueron tiempos en los que en el ambiente profesional se respiraban nuevas formulaciones de la educación física a las que nosotros éramos permeables y que nos mostraban caminos sobre ambientes de aprendizaje que ofrecían más protagonismo y responsabilidad del alumnado (Orlick, 1990; Devis, 1992; Hellison, 1995; Almond, 1997; Enis, 1999).

Dieciocho años más tarde, presentamos un primer informe sobre la experiencia de investigación-acción que venimos desarrollando. En él se comienza realizando una reflexión sobre algunas ideas que subyacen en torno al tema del "juego bueno", para presentar a continuación algunas orientaciones sobre el desarrollo práctico del tema.

1.1. Los problemas en el juego: más allá de la lógica interna y los diseños de juegos

Observando con detenimiento muchas situaciones de juego en nuestras clases de educación física, nos podemos percatar de que lo que en ellas ocurre dista de

5 En este Seminario se intenta, a través de la reflexión compartida sobre la práctica educativa, analizar y desarrollar el valor educativo del cuerpo y la motricidad en la enseñanza obligatoria. Entre otras cosas, se desarrolla y evalúa las posibilidades de una propuesta curricular para el área de Educación Física (Vaca, 2002) dentro de la cual aparece este núcleo temático del "juego bueno".

6 Una visión de algunas de las aportaciones de esta Tesis se pueden ver en Bores Calle, 2005; y en Navarro y Trigueros, 2009.

nuestro ideario educativo. Rechazos, imposiciones, burlas, personas relegadas a papeles secundarios, conflictos, situaciones de riesgo físico...

Juega un grupo de escolares de 3º de Primaria a "los diez pases". Es el inicio de la lección y todos están bastante implicados, corriendo tras el balón y pidiendo que les pasen. Los gritos, los saltos emocionados, o los choques entre sí para recoger el balón cuando éste ha salido rodando nos indican la emoción con la que se juega. El torbellino de jugadores arremolinado en torno al que tiene el balón no ayudan demasiado a que éste haga pases precisos. Entre esta imprecisión generalizada podemos escuchar algunos reproches realizados normalmente por los mismos chicos hacia las mismas chicas.

Tras dos minutos de juego hemos podido anotar que la mayoría de los pases han sido realizados entre las mismas personas. Ahora ya no todos corren. Algunos jugadores se sitúan en lugares más periféricos siguiendo la acción con la mirada y dando algunos pasos hacia los lugares por los que circula el balón.

Corita es una de esas personas que se ha quedado al margen de la disputa por el móvil. En una ocasión la pelota sale rodando hacia ella. Ella la recoge y al levantar la mirada observa a tres chicos de su equipo que se acercan corriendo, increpándola para que les pase el balón. Corita hace un primer ademán de apretar hacia sí el objeto, mira rápido a su alrededor y, azorada, suelta la pelota pasándosela a su buena amiga Amparo. Una acción curiosa porque Amparo luce el peto rojo del equipo contrario.

En cada situación de juego apreciamos el funcionamiento de diferentes lógicas. Algunas emanan de la estructura del juego, su lógica interna (P. Parlebas, 1988) y llevarán a los participantes a mantener una relación teórica de cooperación-oposición. También esa estructura podría analizarse como una escenografía de la que emanan ciertos valores (A. Pelegrín, 1996a; A. Pelegrín, 1996b) como la lucha, la escasez y disputa por un objeto único. Esta situación simbólica, es de esperar que produzca o refuerce ciertas actitudes y comportamientos en los jugadores. Por ejemplo, el objeto único puede remarcar el protagonismo del participante que lo tiene y su posesión se llegaría a vivir como un logro personal. Ello pudiera provocar que las personas con más seguridad personal o liderazgo, lucharán más por su posesión, quedando el resto relegadas a un segundo plano. Su posesión o carencia remarcará el estatus en el grupo. El objeto establece también un vínculo de comunicación cuya representación viene a ser un sociodrama de afinidades y rechazos. Por otra parte, el espacio compartido y el

objeto único, pueden llevar a una presión sobre la persona que tiene el balón. Ello puede provocar que las personas más inseguras o con un tiempo de decisión más lento se vean presionadas y angustiadas y en ocasiones lleguen a evadir la responsabilidad de tener el balón. También puede provocar pases poco precisos o realizados sólo por criterios de amistad.

Así pues, las lógicas de la actividad, al entrar en contacto con las lógicas personales (aquello que busca cada jugador en el juego, así como su forma de enfrentarse a diferentes situaciones según su personalidad, nivel de maduración, etc.), provocarán un desarrollo de la acción particular. Cada niño o cada niña, dentro del marco normativo establecido y de la lógica que éste orienta, hará su interpretación personal de la actividad, e intentará dar respuesta a sus necesidades e intereses, condicionados también por las fuerzas que se establezcan en el grupo (el margen que los demás dan a que cada uno pueda expresar sus intereses).

Esta problemática del juego ha mantenido en alerta a los educadores desde antes incluso de que allá por el siglo XVIII comenzaran las primeras tentativas de introducir el juego en la educación (D. Elschembroich, 1979; F.Bajo y J.L.Beltrán 1998).

En principio, podríamos pensar que estos problemas están exclusivamente ligados a la estructura del juego, y, aunque ésta condiciona bastante las respuestas de los jugadores, déjenme mostrarles un ejemplo con el que reflexionar sobre las limitaciones de la lógica interna:

Juega un grupo de cuarto de Primaria a "las sillas cooperativas". Algunos siguen atentos los movimientos del maestro (como intentando predecir el momento en el que apagará la música), otros no dejan de mirar a las sillas (imaginamos que intentando planificar en cuál podrían sentarse), otros actúan de forma más precipitada agarrándose o empujando a los que tienen delante. En general el ambiente es de agitación y alegría. A la primera parada de la música todos se apresuran a tomar asiento. Si no fuera porque disponemos de una grabación de lo sucedido, nuestro comentario podría ser del tipo: "todo se desarrolló de forma agradable". Pero al ver las imágenes del juego nos percatamos de varios detalles: un niño al que le tocaba sentarse sobre una niña, tras amagar con sentarse, corrió hacia otro lugar en el que se encontraba un amigo suyo; un niño rechazó con un mal gesto e intentó dar una patada a otro compañero más corpulento que iba a sentarse con él; un niño al que se le sentó una niña sobre la pierna, tras mirar a ver si el maestro le veía, buscó otro sitio.

En este caso el juego lleva a un roce y esta situación, reinterpretada por los participantes, provoca la manifestación de ciertos problemas relacionales. Si seguimos lo expuesto más arriba sobre las lógicas personales entenderemos que no basta con modificar o cambiar la estructura del juego; los efectos de ésta están limitados por las lógicas personales y de grupo (por ejemplo, un grupo marcado por la intolerancia, la discriminación, o la falta de respeto, lo demostrará en cada una de las actividades a las que se enfrente, ya sea confeccionar un mural o resolver un problema matemático).

Los educadores siempre hemos estado tentados de construir nuevos "paraísos lúdicos"⁷, estructuras de juegos que orientasen la acción hacia las intenciones docentes. Una estrategia de frutos limitados como parece demostrar la continua formulación de nuevas propuestas ("juegos educativos", "juegos alternativos", "juegos cooperativos", "balonkorf", "kin-ball", "colpbol"...).

En la práctica diaria, lo normal es que si un juego no funciona o en él se dan problemas, por ejemplo de relaciones o de participación, los educadores optemos o por descartarlo o por modificar sus normas. Sin embargo, estas opciones esconden algunos valores y consecuencias que es interesante tener en cuenta. Lo analizaremos a través de un ejemplo. Imaginemos una situación de juego como la expuesta al principio con el juego de "los diez pases" o algún otro juego de equipos, móvil y metas (tipo baloncesto, balonmano, etc.). Imaginemos que el docente detecta problemas en la participación, rechazos o reproches y decide resolverlo de alguna de las siguientes maneras:

-Cambiar de juego, suprimir los juegos de disputa por un móvil y escoger otros de lógica cooperativa, por ejemplo. Ello supone una decisión tomada por el docente que evade el problema (como hemos señalado, el problema se puede reproducir en otro tipo de juegos o actividades) y no lo aprovecha para que el alumnado tome conciencia de él.

-Modificar las normas del juego obligando, por ejemplo, a que el balón tenga que pasar obligatoriamente por todos antes de puntuar. Esta solución tiene varios problemas. Por una parte, no ayuda al alumnado a aprender que ellas y ellos deben intervenir equilibradamente, y no de forma impuesta, sino condicionados por las demandas del juego (el que está mejor situado, el que no tiene una defensa

7 El discurso pedagógico ha tenido que conciliar la idea de que el juego es algo "natural" y por ello adecuado al desarrollo de la infancia, con la búsqueda de "eficiencia educativa" (recordemos que estas ideas se fraguan en un contexto burgués -idea de rendimiento y eficiencia-, ilustrado y naturalista -ideas de respeto por las tendencias "naturales" del niño). Viendo que no todas las formas de jugar respetaban un ideario educativo básico se fueron buscando "paraísos lúdicos", lugares o actividades en los que conjugar el desarrollo de las ideas docentes, respetando la tendencia discente. Se pueden encontrar análisis sobre el tema en G.S. Cannella (1998) o en R. Viruru (2002).

directa, el que apoya al que tiene el balón,...). Esta solución incidiría en la construcción de una moralidad heterónoma. Por otra, puede producir unos efectos no esperados en el juego; al cambiar la norma se cambia la lógica interna del juego: posiblemente los líderes hagan que las personas que valoran como más torpes realicen los primeros pases (saque, pases en el campo propio,...) lo cual es otra forma de resaltar el papel secundario que juegan estas personas; además, la defensa, sabiendo que el balón debe pasar por todos, se puede limitar a cubrir a unos pocos (si cubre a los más inseguros o torpes éstos quedarán más en evidencia, si cubre sólo a los que realizan los últimos pases se "mata el juego"⁸).

1.2. De la lógica interna y la lógica personal a la lógica educativa

Dado el problema anterior, nuestra solución pasaría por aprovechar estos conflictos que surgen en los juegos para ponerlos de manifiesto y convertirlos en una oportunidad educativa. Utilizaríamos estrategias como:

-Establecer unos indicadores de acción que ayuden al alumnado a tomar conciencia de sus acciones para que intenten modificarlas hacia una lógica educativa. En un juego como el anterior se trataría de que el docente sacara a la luz los desequilibrios en las relaciones que ve durante el juego:

- Mediante tiempos de reflexión en la acción que les ayuden a identificar aquello que no está bien. Por ejemplo, mientras están jugando marcar paradas: "¡stop!, ¿Por qué has pasado a tu amigo si estaba a tu lado mejor situada fulanita?" "¡stop!, ¿hay que echar la bronca al que se le cae el balón o hay que acercarse a él para facilitarle el pase?"

- Mediante tiempos de reflexión sobre la acción que clarifiquen los indicadores para analizar la práctica (criterios de realización): "pasa a cualquiera o sólo a sus amigos", "piensa los pases o pasa a lo loco", "reconoce los errores propios", "no reprocha los errores de otros", "quita importancia a los fallos del equipo"...

- Mediante estrategias didácticas que les ayuden a tomar conciencia de su acción mediante referencias de su comportamiento. Por ejemplo, se pueden colocar observadores externos a modo de jueces que determinen cómo juega cada uno con respecto a los criterios de realización expuestos.

Siguiendo criterios de aprendizaje socioconstructivista y de educación comprensiva, con nuestra propuesta intentamos que el alumnado sea partícipe y

⁸ Hablamos de "matar el juego" cuando se rompe el "desequilibrio solventable" que marca el reto que hace interesante el juego. Como ya señalaran los estudios clásicos de Piaget, un reto excesivamente difícil o sencillo hace que el juego pierda todo su interés.

consciente de ese proceso de cambio en el que todos son responsables de que los demás tengan oportunidades para desarrollarse según sus posibilidades. Con ello intentamos introducir al alumnado en lo que para nosotros es una lógica educativa, marcada por principios como son la escuela para todos, el respeto, o la participación del colectivo en las decisiones que afectan al grupo, siendo conscientes del porqué de las mismas.

En este sentido, pueden imaginar que no nos preocupa tanto el juego o juegos concretos como la experiencia y el proceso por el que pasan los niños y niñas con los que trabajamos, y en esos procesos no queremos que "aprendan sin darse cuenta" sino todo lo contrario. Intentamos que sean conscientes de su cambio.

1.3. Qué entendemos por el "juego bueno". ¿Hay "juegos malos"?

Como se ha señalado, dentro del juego se dan múltiples experiencias, cada jugador tiene las suyas en función de su participación y las posibilidades que el resto le brindan. Si entendemos que nuestra labor es ofrecer oportunidades para que todos vivan procesos educativos interesantes, dejaremos de poner el énfasis principal en los juegos y comenzaremos a mirar a los jugadores.

Atendiendo a ello, no hablamos de que, a priori, tal o cual juego sea "bueno" o "malo"⁹, estos calificativos están condicionados por nuestros principios educativos y, siguiendo éstos, entendemos que toda actividad lúdica necesita de un proceso activo por el docente para transformarla en un proceso educativo. Ello implica que en cada juego propuesto, el docente intenta desarrollar estrategias que le permitan superar las situaciones no acordes con su ideario educativo que se puedan estar dando en la práctica. Entendemos que, en principio, no hay juegos buenos o malos, hay procesos más enriquecedores para cada escolar y otros que lo son menos. O procesos diferentes que educan en diferentes aspectos. No hablamos, por tanto, de juegos sino de llegar a jugar de forma más educativa ("el juego bueno").

En estos procesos de construcción del "juego bueno" abordaríamos algunos núcleos temáticos básicos que agrupamos bajo los epígrafes: "seguridad", "relaciones", "intervención personal y responsabilidad" y "normativa":

9 Estos juicios de valor se establecen en cuanto a unos criterios determinados. Nosotros usamos criterios educativos y el "bueno" o "malo" estará en función de la experiencia vivida por el participante en nuestras lecciones. Estos conceptos han sido usados en general en todos los juegos y deportes. Estos últimos cambian frecuentemente sus normas para hacerlos más atractivos a los espectadores, para adaptarlos a las mejoras en la habilidad de los deportistas, para adaptarlos a los avances técnicos, etc. Por ejemplo, para una federación deportiva, siguiendo criterios de difusión, puede ser "bueno" transformar la indumentaria de las deportistas (caso del voleibol o de la propuesta que hace pocos años hacía Joseph Blatter para las futbolistas), no permitir sanciones ante conductas claramente violentas, o no introducir medios técnicos que ayuden en las decisiones arbitrales para elevar el nivel de polémica.

- **Seguridad:** Es uno de los temas más básicos en la educación física escolar y en el desarrollo de los juegos y deportes en particular. Se trata de hacer entender al alumnado que cuando surge la lesión o el daño el juego se acaba, y de que vean su responsabilidad en el desarrollo de una actividad controlada, segura y saludable. Este núcleo recogería aspectos como:

- colaboración en el acondicionamiento de las zonas de juego para que sean menos peligrosas;

- cuidado de la indumentaria personal (relojes, calzado –adherencia y cordones-,...);

- control del movimiento; evitando acciones peligrosas hacia uno mismo y hacia los demás, adoptando una actitud de consideración hacia el resto, identificando las acciones peligrosas y buscando las formas de resolución del juego más seguras.

- **Relaciones:** Entendemos que éste es otro pilar básico para que la actividad se pueda considerar educativa. Trataríamos de que el alumnado tomase conciencia de un juego equilibrado, en el que todos y todas tuvieran oportunidades de participar en diferentes roles, sin presión ni reproches, aceptando las diferencias y responsabilizándose en la ayuda a los que tengan más problemas. Agruparía aspectos como:

- escucha y aceptación de otras opiniones, diálogo;

- participación en diferentes roles;

- aceptación de las diferencias y comprensión de la responsabilidad personal en la ayuda a otros;

- integración de todos en el juego en un ambiente de empatía, respeto y tolerancia, sin rechazos o marginaciones;

- comprensión y uso de los criterios que ayudan a mejorar la colaboración;

- **Intervención personal y responsabilidad:** Entrarían aquí aspectos como la aceptación de la derrota y el éxito, la actitud desenfadada y tolerante, la identificación y control de las emociones, la búsqueda de mejora personal y en general la solución a la pregunta "¿qué puedo hacer yo para que juguemos mejor entre todos?". Los aspectos a trabajar, por tanto, serían:

- aceptación de la derrota y el éxito;

- la conciencia sobre la transformación emocional que produce el juego;

- la actitud tolerante;

- la actitud positiva ante los sucesos del juego;
 - la mediación ante los conflictos;
 - la actitud empática;
 - la búsqueda de mejora personal;
- **Normativa:** Tratamos de que el alumnado tome conciencia de que las normas no son algo inamovible, pero sí necesario para la acción colectiva. Queremos que descubran su papel de protagonistas en el pacto de las mismas y la lógica que subyace a éstas, es decir, cuáles son sus elementos constitutivos y su influencia en el desarrollo del juego. Abordaríamos aspectos como:
- el pacto de un marco básico de normas de funcionamiento (escucha, respeto, ayuda...);
 - el respeto de las normas y el desarrollo de la acción siguiendo la lógica del juego¹⁰;
 - la comprensión de la norma como un pacto colectivo;
 - la modificación de las normas para que se adapten mejor a las características del grupo, logrando un juego interesante para todos, con un reto equilibrado;
 - la comprensión de la influencia de los cambios de las normas en el desarrollo del juego;
 - y el conocimiento de los elementos de la estructura de los juegos que permiten su transformación o creación.

La suma de estos temas y propósitos nos daría una definición aproximada del "juego bueno" como la siguiente:

Aquél que se construye entre el docente y el alumnado: para adaptarse a las características del grupo, a sus intereses y necesidades, así como a los intereses del docente; para lograr un equilibrio en las relaciones; para que todos tengan oportunidad de participar y progresar; que se desarrolle sin conflictos ni riesgos de lesiones; y en los espacios adecuados; mediante la participación de todas y todos en el pacto de sus normas para que éste sea más interesante y adecuado al grupo que lo practicará.

2. Estructura de lección

El desarrollo de estos temas viene determinado por una estructura que les dé cobijo y sentido. Entiéndase que no hay una fórmula única (el desarrollo

¹⁰ Algunos niños y niñas desarrollan acciones que denominamos "hedonistas-subversivas" (García Monge, 2005) que van contra la lógica del juego y rompen el pacto colectivo (dejarse coger en juegos de persecución, no capturar a nadie intencionadamente, tirar balones fuera intencionadamente...).

dependerá de las múltiples necesidades contextuales), pero para que el lector tenga una idea genérica de cómo puede ser una organización estándar de nuestras lecciones (Vaca, 2002; Bores, 2005) y repasar algunas de las estrategias didácticas que utilizamos, se propone a continuación un esquema tipo.

2.1.- Compartir el proyecto

Si queremos que el alumnado se centre en el aprendizaje de un tema concreto, consideramos que es interesante que desde el principio de la lección el tema quede explicitado.

La pizarra puede jugar un papel importante para centrar el tema. En ella puede figurar el título de la lección así como algunos aspectos del tema trabajados en años anteriores. Ejemplos de títulos con los que trabajamos pueden ser: "Jugamos bien entre todos", "Aprendemos a cooperar", "Pactamos las normas para que el juego dure y todos jueguen", "Los cambios de las normas influyen en el juego", "El juego bueno para nosotros"...

Las frases del docente también pueden ayudar a despertar la disonancia en el alumnado. Una breve explicación de lo que se persigue, seguida de la propuesta de un reto para la lección nos pueden ayudar a despertar el interés de los escolares. Imaginemos que estamos trabajando el tema de "las relaciones" a través de algún juego de persecución, se les podría retar diciendo "¿creéis que seréis capaces de perseguir y ayudar a cualquiera en el juego?". O si se está trabajando el tema de la seguridad en el juego podría servir algo así como: "¿qué haces tú para que el juego sea más seguro, menos peligroso para ti y los demás?".

2.2.- Proponer un juego inicial que plantee problemas sobre el tema y dé posibilidades de desarrollo

No todos los juegos permiten sacar el máximo partido al contenido y adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado. Algunas orientaciones para la elección de los mismos serían:

a- Puede ser interesante elegir juegos que presenten un problema en torno al tema elegido (relaciones, seguridad, normas) con el fin de plantear una situación de partida en el alumnado que provoque su disonancia cognitiva. Por ejemplo, si pretendemos que atiendan a los desequilibrios relacionales que se producen en el juego, no interesaría un juego de oposición simple (juegos de raqueta, lucha, etc.) o de intervención alternativa (mientras uno hace otros esperan su turno), tendríamos que escoger uno de cooperación-oposición de intervención simultánea en el que se evidencien las discriminaciones y rechazos.

En nuestra experiencia hemos ido encontrando una serie de juegos que encajaban con la cultura lúdica del alumando y nos daban posibilidades de desarrollar los diferentes temas:

- Seguridad: juegos de persecución de movimiento libre por el espacio en los que se pueden dar situaciones problemáticas de choques o empujones ("alturitas", "unos y doses", "los puentes", "la cadeneta", "polis y cacos"); juegos de móvil en los que hay riesgo en la disputa por el mismo; juegos de captura con un móvil (tipo "cazadores y conejos" o "vidas") en los que puede haber problemas de tiros bruscos con el móvil; juegos en espacios abiertos (tipo "el escondite") que precisen de una preparación del espacio de juego o una valoración de las posibilidades del mismo.
- Relaciones: juegos de cooperación-oposición de intervención simultánea y libre en los que se muestren las afinidades y rechazos (juegos de persecución por equipos como "stop", "los puentes", "la cadeneta" o "polis y cacos", juegos de disputa por un móvil tipo "baloncesto modificado" o "balonmano modificado"); juegos de relaciones paradójicas o ambivalentes en los que el jugador puede decidir en cada momento con quién coopera o a quién se opone ("pelota sentada", "pelota cazadora", "tú la llevas", "alturitas"); retos cooperativos en los que se pueda trabajar la mejora del proceso de cooperación; juegos con una marcada referencia cultural de discriminación (por ejemplo es frecuente que los niños y niñas asocien el fútbol al sexo masculino y cuando jueguen a él equipos mixtos se expliciten muchos reproches hacia las chicas, un buen conflicto de partida para abordar el tema).
- Intervención personal y responsabilidad: servirían los sugeridos para relaciones.
- Normativa:
 - Creación y modificación de juegos: se propondría una estructura de juego incompleta, que plantee problemas y que obligue al alumnado a ir proponiendo normas, ayudado por las pistas del docente. Utilizaríamos estructuras de juego que pertenezcan a familias de cuya "regla primaria" surjan muchas estructuras de juego: "capturar y evitar ser capturado", "dar y evitar ser dado con objetos", "hacerse con un espacio a través de un objeto y evitar que se hagan con un espacio a través de ese objeto", "hacerse con un espacio", "hacerse con un objeto", "deshacerse de

objetos",... A partir del desarrollo de esa "regla primaria" el docente va empaquetando las propuestas de nuevas normas del alumnado en conjuntos de elementos constitutivos de la estructura del juego (posibilidades motrices, sensoriales y roles de cada participante; agrupamientos, relaciones de cooperación, oposición, etc.; espacio y metas; objetos; formas de resolución y tanteo...). Cuando el alumnado conoce los diferentes elementos que componen la estructura puede llegar a crear nuevos juegos.

- La comprensión de la influencia de los cambios de las normas en el desarrollo del juego: de cualquiera de las familias citadas anteriormente tomar una estructura de juego en la que al modificar alguno de los elementos constitutivos de la misma (espacio, materiales, agrupamientos,...) se vea claramente los efectos que se provocan en el juego. En este caso, el grupo practicaría el juego varias veces (el mismo tiempo cada vez), pero en cada una de ellas modificaría algún parámetro. Se iría apuntando en la pizarra los resultados de cada partida (tanteo, número de pases, pases perdidos, número de capturas, número de rescatados,...) para poder hacer una comparación entre variantes y poder llegar a conclusiones que permitan llegar a una estructura de juego interesante para el grupo y les permitan comprender la lógica del mismo (por ejemplo: "cuando se estrecha el campo se beneficia a la defensa", "cuando se aumenta el tamaño de la meta se beneficia al ataque", "cuando aumenta el número de perseguidores hay que compensarlo con una 'cárcel' más grande que facilite salvar a los capturados",...).

b- Secuenciación por edades: Habría que tener en cuenta que los juegos elegidos deben ser significativos para el alumnado que los desarrollará. Nosotros solemos recurrir a los "clásicos", juegos que los niños y niñas conozcan bien y practiquen en sus tiempos de recreo. En este caso la innovación no está en proponer juegos muy novedosos, sino en realizar bien los conocidos.

Los juegos elegidos deberían tener las siguientes características:

- No requerir de habilidades muy complejas que dejen fuera de juego a parte de sus participantes (botar, dominar un móvil, dominar un implemento,...).

- Juegos que les impliquen mucho y que una vez "jugados bien" nos puedan servir para trabajar otras unidades didácticas en torno al juego como las habilidades o las estrategias.

En nuestro caso, una secuenciación aproximada sería la siguiente:

1º y 2º de Primaria: juegos de persecución individual y por equipos ("tula", "la araña", "alturitas", "la cadeneta", "stop", "los puentes", "polis y cacos",...).

3º y 4º de Primaria: juegos de persecución individual y por equipos ("la cadeneta", "los puentes", "polis y cacos"); juegos de invasión con móvil (tipo "balonmano-baloncesto modificados"); juegos de persecución y captura de objetos ("las banderas", "los tesoros"); juegos de dar y evitar ser dado con objetos y de relaciones paradójicas ("pelota sentada", "pelota cazadora"); juegos de cancha dividida ("pelota invasora", "pelota cordón"); retos cooperativos (conseguir entre varios un objetivo –transportar, hacer diana, lograr un número de pases,...).

5º y 6º de Primaria: en función del nivel de maduración del grupo, y de su cultura lúdica, se puede seguir con todos los anteriores. Se pueden introducir también juegos de bate y campo ("balones a la caja") y juegos con implemento (tipo "hockey modificado"). En función del contexto, podemos introducir también juegos que supongan una dificultad al manejo del móvil (fútbol o voley) en los que algunos tengan mucha experiencia y otros muy poca para que tengan que llegar a soluciones para realizar una práctica conjunta.

2.3.- Centrar en problemas concretos del juego el tema de la lección. Reflexión en y tras la acción, el giro hacia la lógica educativa

Una vez que el alumnado se va implicando en la acción, el docente comienza a introducir al alumnado en la lógica educativa mediante la formulación de preguntas. Se trata de que los participantes cambien su orientación en el juego de la búsqueda de resolver el reto del juego a resolver el reto educativo.

Para ello el docente debe tener claros los criterios de realización concretos para el tema y el juego con los que se esté trabajando. Las preguntas que orienten la reflexión deberían estar basadas en situaciones que se hayan producido en la acción (para que resulten más significativas para el alumnado) y deberían centrarles en aspectos concretos del tema. Las preguntas demasiado amplias pueden llevar a una discusión dispersa. Por ejemplo, ante una pregunta abierta como "¿habéis visto algún problema en el juego?", los escolares pueden aprovechar para dar rienda suelta a miles de reproches o consideraciones que poco ayudan a definir el tema de lección.

Imaginemos que nos encontramos trabajando el tema de la seguridad en el juego mediante un juego de persecución como "los puentes"¹¹ y nos hemos fijado que

¹¹ Se trata de un juego de persecución en el que aquellas personas que son tocadas quedan inmovilizadas en el sitio, con las piernas y brazos abiertos, esparando a que otro jugador perseguido les libere cruzando bajo sus piernas.

existen problemas para la seguridad como: empujar o agarrar en vez de tocar, correr sin mirar hacia los lados con riesgo de choque, hacer "puente" muy cerca de una pared, meterse bajo un "puente" al mismo tiempo que otro, etc. Estos problemas serán los que darán origen a los criterios de realización con los que trabajaremos en la lección. Para que el alumnado vaya tomando conciencia de ellos e integrándolos en su acción, les podemos formular preguntas del tipo: "¿Cómo capturas a los demás para que éstos no corran riesgo de caerse?", "Cuando te han tocado ¿dónde te colocas para que los demás te puedan salvar sin hacerse daño?", o "¿qué hacer para no chocarse si dos han decidido meterse bajo un puente al mismo tiempo?".

Estas preguntas pueden realizarse en una parada del juego o en una reunión tras el mismo. En cualquiera de los dos casos, es importante que el docente identifique en la acción siguiente si están intentando buscar una respuesta a las cuestiones planteadas o continúan dándose situaciones problemáticas. Mediante la palabra, el educador puede ir comentando ciertas situaciones que se vayan produciendo en el desarrollo del juego. Hemos observado que éste es un buen recurso para ayudar al jugador a tomar conciencia de su acción y que vaya introduciendo en sus respuestas los criterios de la lógica educativa. Siguiendo el ejemplo expuesto, si les hemos preguntado "¿qué harán para no chocarse al ir a salvar a una de las personas que hacen "puente"?", estaremos atentos a las acciones en torno a esta pregunta y si vemos que alguna persona se tira deslizándose por el suelo para salvar a otro sin mirar demasiado el peligro que corre, el educador puede hacerlo saber diciéndolo en alto: "fulanito hace de forma peligrosa para otros". De la misma forma que podemos reconocer en alto aquellas acciones que demuestren que el jugador está intentando jugar de forma segura para él y para otros: "fulanito mira alrededor antes de cruzar bajo las piernas del "puente"". Entendemos que con estos comentarios el docente va tejiendo una red de nuevos significados en la acción, una red que va llevando al jugador a ver nuevas implicaciones de su acción y a salir de una visión egocéntrico-impulsiva hacia otra más reflexiva y empática.

Tras la acción habría que retomar sus hallazgos en torno a las preguntas formuladas, intentando llegar a acuerdos sobre determinados criterios de realización surgidos y, quizás, formulando nuevas cuestiones. Muestras de criterios de realización para el ejemplo expuesto serían: "mirar antes de entrar a salvar", "acordar con otros quién entra a salvar mediante señas", "entrar a salvar siguiendo un sentido determinado (de atrás –espalda del "puente"- hacia delante)", o "si el "puente" está cerca de una pared, no entrar a salvar hacia la pared".

2.4. Identificar los elementos relacionados con el tema de la lección que les permitan tener las claves de lo que estamos trabajando

La información que se les va dando o que van hallando a través de sus respuestas o de su acción, debe ser sistematizada y puesta en común para que todos tengan clara una referencia que les permita tomar conciencia del tema que queremos que identifiquen.

Esta información en común (constituida por los criterios de realización o por indicadores para evaluar la práctica) puede ir siendo recogida en la pizarra o en los cuadernos del alumnado.

Consideramos que es importante que el alumnado comparta unos criterios comunes y maneje un vocabulario común. Ello facilita el diálogo y permite democratizar las intervenciones. Para ello se pueden ratificar los significados de cada frase o concepto mediante ejemplos, más visuales, de situaciones de juego. Estos ejemplos serán más necesarios en edades más tempranas (Infantil y Primer Ciclo de Primaria).

Insistimos en que para que estas informaciones tengan significatividad deberían estar muy ligadas al juego con el que se esté trabajando. Por ejemplo, un criterio de realización puede ser "jugar con control para no hacerse daño", pero formulado de esta manera es casi un principio de acción o un objetivo demasiado alejado de lo que un jugador puede manejar para orientar su intervención. Para llegar a una formulación más significativa descompondríamos el significado de esa idea en criterios cercanos a los sucesos del juego, observables y evaluables por otros: "mira antes de entrar a salvar", "acuerda con otros por señas quién irá a salvar", "no se tira al suelo deslizando para entrar a salvar", "no entra al "puente" hacia la pared"... Es interesante formularlos de forma observable porque de esa manera los escolares podrán autoevaluar su cambio en la acción propia y en la de otros.

Estos criterios pueden venir sugeridos por el docente, pero se puede también colocar observadores externos que identifiquen en la acción de otros qué comportamientos suponen jugar con control y cuáles con descontrol (de igual manera en el tema de las relaciones o en el de la responsabilidad personal).

Esto supone un ejercicio interesante para escolares y docentes porque lleva a analizar los detalles de lo que ocurre en cada juego. Imaginemos el juego de "la cadeneta", es un juego interesante para abordar el tema de las relaciones. ¿Qué significa en este juego "jugamos manteniendo buenas relaciones entre todos"?, para contestar habría que observar las situaciones problemáticas que aparecen en este juego con un grupo determinado y, posiblemente, iríamos teniendo

criterios como los siguientes: "persigue a cualquiera no sólo a sus amigos", "forma pareja con cualquiera", "corre de acuerdo con la pareja para no soltarse", "respeta el ritmo de carrera de la pareja y no la arrastra", "haciendo de perseguido, ayuda a otros cuando son perseguidos citando a los perseguidores", "no empuja a otros cuando huye" o "no se agarra en otros o usa escudos cuando le persiguen".

En ocasiones, no concretamos tanto y proponemos formulaciones más amplias que sirvan para varios juegos. Por ejemplo, éste sería el caso de cuando intentamos responder a la idea: ¿qué significa cooperar bien con otros en retos cooperativos?: "reunirse rápidamente para dialogar", "se dialoga eficazmente escuchándose", "se reparten funciones", "acuerdan códigos útiles", "están sincronizados", "ensayan antes de resolver el reto", "hablan durante la acción", o "cambian el papel de director", "no culpan a nadie ni se quedan parados si el reto no se resuelve a la primera".

2.5. Trabajo autónomo en pequeños grupos en situaciones de menor complejidad

En algunas lecciones o en el desarrollo de algunos temas hemos visto que la acción colectiva no permitía que algunos niños y niñas tuvieran oportunidades para probar nuevas respuestas a su ritmo. Por ello, consideramos que, en ocasiones, podía ser interesante introducir un tiempo en las lecciones en el que los escolares practicasen el juego en grupos pequeños. Podríamos considerarlos como una especie de "ensayos del juego" en el que los jugadores tratan de que su acción muestre los criterios de realización pactados.

En ocasiones, este tiempo puede convertirse en una tarea de discusión y ensayo (entre dos, tres o cuatro) en la que el grupo intenta descubrir nuevos criterios de realización para que el juego sea mejor para todos.

En estos tiempos el alumnado también puede probar nuevas normas en el juego para luego exponérselas al resto de la clase.

2.6. Compartir y evaluar las producciones o resultados

En estos procesos, intentamos que haya tiempos en los que el alumnado pase por un papel de observador-evaluador. Cuando los criterios de realización van quedando claros, tenemos la posibilidad de que el alumnado pueda evaluar su propia acción o la de otros, ya sea a través de fichas en las que aparecen los criterios o de anotaciones genéricas en la pizarra. Marcelino Vaca y Mercedes Sagüillo (2009) han encontrado muy buenos resultados en una estrategia consistente en dividir la pizarra en dos, marcando en su parte derecha los criterios

formulados de forma negativa y en la izquierda apuntados en su expresión positiva (Ejemplo, derecha: "se choca con otros cuando corre", izquierda: "corre sin chocarse"). Durante cada partida uno o dos jugadores pueden hacer de árbitros y van poniendo cruces bajo los incidentes recogidos en la pizarra. A lo largo de la lección y de la unidad didáctica se trata de que la parte de la izquierda vaya quedando sin cruces. Ello supone una representación simbólica de que en la práctica se ha logrado "el juego bueno".

El papel del observador-evaluador presenta interesantes valores. Interpretamos que, por una parte la mirada del observador sobre aspectos compartidos colectivamente hace que el jugador tome más conciencia de cómo está siendo su intervención en torno a esos aspectos. Por otra, el puesto de observador permite una mirada diferente sobre la acción. Si esta perspectiva está centrada en unos criterios pactados y no es enjuiciadora (dado que no tiene que hacer de árbitro, ni va con ningún equipo puede serlo) puede ser más global que la del jugador, le puede permitir ver mejor las consecuencias de las acciones de unos actores sobre otros, y le puede ayudar a entender la importancia de jugar con corrección. El docente juega un papel de mediador importante para sacar partido a este rol.

Esta trama observador-observado supone una estrategia básica en la creación de la lógica educativa. Hemos observado que "la mirada del otro", a la búsqueda de unos criterios de realización concretos, reconduce la acción propia desde el impulso y la apetencia personal hacia el acuerdo colectivo. Interpretamos que los significados compartidos van tejiendo una trama que hace tomar otra conciencia de la propia acción, orientándola hacia lo construido conjuntamente. Jugar es un acto social, el propio juego se basa en un pacto colectivo, y más allá, dentro de éste se puede conducir la acción según diferentes códigos axiológicos. Estos códigos se aprenden de forma implícita en cualquier ambiente de juego (a veces la segregación por sexos, otras el establecimiento de jerarquías, otras la equidad o la compensación de diferencias...). Somos conscientes de nuestro intervencionismo en el juego, es normal, todos intervenimos en educación o en cualquier proceso de socialización. En nuestro caso explicitamos hacia dónde queremos intervenir y qué ambiente queremos crear.

3. Líneas de trabajo actuales

Como todo proceso ligado a la práctica educativa, éste sigue siendo un tema en construcción.

Hemos ido llegando a conclusiones estables como el valor de colocar este tipo de

unidades didácticas a principio de curso para crear una estructura de funcionamiento básica en la asignatura y para consolidar un ambiente de trabajo a partir del que abordar otros temas tanto del juego (la mejora personal de las habilidades, la planificación junto a otros de las estrategias o el conocimiento de la cultura lúdica) como de la propuesta curricular para el área de educación física (Vaca, 2001).

En otros temas seguimos indagaciones personales en función de las necesidades de cada contexto:

- Susana Fuentes, Cristina Rodríguez o María Soledad Varela, maestras de Educación Infantil, han ido profundizando en las formas de desarrollar estas ideas con el alumnado desde los tres años, atendiendo a las necesidades básicas de crear ambientes de juego en los que se respete la normativa y el rol a cumplir, en los que vayan comprendiendo la necesidad de participar sin conflictos y sin hacerse daño ni hacérselo a otros. También han experimentado cómo los niños y niñas pueden comprender la influencia de pequeños cambios en la normativa en el desarrollo del juego.
- Mercedes Sagüillo y Marcelino Vaca investigan en Educación Primaria sobre las relaciones de este tema con otros temas de la propuesta curricular para el área; en los dispositivos y estrategias didácticas para clarificar el desarrollo del contenido y que el alumnado tome mayor conciencia del cambio hacia una lógica educativa; y en el papel del docente como mediador en este proceso.
- Pío Pérez, maestro especialista en una escuela unitaria, sigue buscando vías para lograr integrar en el juego los intereses de niños y niñas de diferentes edades, ayudándoles a que pacten normas que den cabida a todos y todas.
- Jesús Cartón y Alfonso González, especialistas en Educación Física, experimentan con las posibilidades que ofrecen diferentes juegos en el desarrollo de este tema.
- Pablo Pérez, maestro especialista y tutor, busca estrategias como "el rincón del juego bueno" (un panel en el gimnasio en el que, entre otras cosas, el alumnado va dejando sus dibujos de los juegos que llegaron a ser "buenos" y en el que se recogen las normas de convivencia que se van pactando a lo largo del año) para dar continuidad al tema a lo largo del año y enlazarlo con otros temas y tiempos escolares.

Además, todos ellos y ellas buscan enlazar estos aprendizajes sobre el pacto de las normas, las relaciones, la responsabilidad y la acción personal o la seguridad con un ambiente de convivencia general en los centros, trasladando esta idea a otros momentos de la vida escolar. El juego es un pequeño microsistema de expresión personal y de socialización. Entendemos que al cambiar lo que en él ocurre, ligado íntimamente a la necesidad del niño o la niña, estamos ayudándoles a construir nuevas formas de acción e interacción con los demás que pueden cobrar más fuerza en la medida que les orientemos a extrapolarlas a otras situaciones de su vida.

4. Bibliografía

- ALMOND, L. (1997) *Physical Education in Schools*. Kogan Page, London.
- BAJO, F. y BETRÁN, J.L.(1998) *Breve historia de la infancia*. Temas de Hoy, Madrid.
- BORES CALLE, N. (ed.) (2005) *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. INDE, Barcelona.
- CANELLA, G. S. (1998) Early Childhood Education: A Call for the Construction of Revolutionary Images. En PINAR, W.F. (Ed.): *Curriculum: Toward New Identities*. Garland Publishing, New York, pp. 157-183.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. INDE, Barcelona.
- ELLISON, D. (1995) *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics, Champaign.
- ELSCHENBROICH, D. (1979) *El juego de los niños: estudios sobre la génesis de la infancia*. Zero, Madrid.
- ENIS, C.D. (1999) Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, nº4 (1), pp. 31-50.
- GARCÍA MONGE, A. (2005a) *Desarrollo curricular del juego en educación física escolar: estudio de casos en el 2º ciclo de Educación Primaria*. Tesis doctoral (inédita), Universidad de Valladolid.
- GARCÍA MONGE, A. (2005b) La lección de juego motor reglado. En BORES, N. (coord.): *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. INDE, Barcelona, pp. 121-149.

GARCÍA MONGE, A. (2009) Capítulo 6: La investigación sobre la práctica de juegos motores reglados en Educación Física Escolar. En NAVARRO, V. y TRIGUEROS, C. (eds.): *Investigación y juego motor en España*. Ed. U.Lleida, U.Granada, U.Autónoma de Madrid, U.de La Laguna, U. de Valencia, pp. 201-242.

NAVARRO, V. y TRIGUEROS, C. (eds.) (2009) *Investigación y juego motor en España*. Ed. U.Lleida, U.Granada, U.Autónoma de Madrid, U.de La Laguna, U. de Valencia.

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

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

PELEGRÍN, A. (1996a) Gesto, juego, cultura. *Revista de Educación*, nº311, pp. 77-99.

PELEGRÍN, A. (1996b) *La flor de la maravilla: Juegos, Recreos, Retahílas*. Fundación Germán Ruiz Sánchez Ruipérez, Madrid.

VACA ESCRIBANO, M. (2001) El ámbito corporal en la Educación Primaria, una propuesta curricular para el curso 2001-2002. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, nº1, pp. 71-84.

VACA ESCRIBANO, M. (2002) *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria*. Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad, Palencia.

VACA ESCRIBANO, M. y SAGÜILLO RODRÍGUEZ, M. (2009) El tablero en las lecciones de Educación Física Escolar. Su contribución al aprendizaje. *Revista Educación Física y Deporte*, nº28-I, pp.85-102.

VIRURU, R. (2002) Privileging Child-Centered, Play-Based Instruction. En CANELLA, G.S. (Ed.): *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. Peter Lang, New York, pp. 117-135.