

El afán de jugar

Teoría y práctica
de los juegos motores

Vicente Navarro Adelantado



Si desea recibir información periódica gratuita sobre nuestras novedades y sobre la revista INDEref a través de internet, envíe esta hojita.

RESPUESTA
COMERCIAL

Autorización n.º 9.173
B.O.C. n.º 45
de 9.6.89

No
Necesita
sello

A franquear
en destino

INDE

Apdo. F.D. 756
08080 BARCELONA
ESPAÑA



Deseo recibir información periódica gratuita sobre vuestras novedades

(Le rogamos escriba en letra de imprenta)

CÓD. 024

El título lo adquiriré en de la provincia de

Este libro lo conocí: Anuncio revista Expuesto en librería Catálogo

Recomendado profesorado Otros

Apellidos y Nombre

Domicilio

C.P. Ciudad

Provincia País

E-mail: Teléfono

Titulación Profesional

Centro de trabajo Cargo

Domicilio

C.P. Ciudad

E-mail: Teléfono

Provincia País

Firma

PUEDA TAMBIÉN UTILIZAR NUESTRA PÁGINA WEB PARA
INTERCAMBIAR INFORMACIÓN: <http://www.inde.com>

La información suministrada por Vd. no tiene otra finalidad que ser utilizada para el envío de información de INDE.
Los datos solicitados serán tratados con absoluta reserva.



LIBROS



FORMACIÓN



REVISTA



Vicente Navarro Adelantado

Doctor en Educación Física, con una tesis acerca del juego motor en la infancia.

Licenciado en Educación Física por el INEF de Madrid.

Profesor Titular de Universidad.

Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de La Laguna.

Es coautor de Diseño curricular en Educación Física (INDE, 1989), ha colaborado con capítulos de diversas obras, y ha publicado artículos sobre el juego en revistas internacionales y nacionales.

Ex-director de la Escuela Canaria del Deporte.

Director del Secretariado de Deportes de la Universidad de La Laguna.

El afán de jugar

Teoría y práctica de los juegos motores

Vicente Navarro Adelantado

Primera edición, 2010

© 2010, INDE Publicaciones

Pl. Sant Pere, n.º 4 bis, baixos 2.^a
08003 Barcelona - España
Tel. 93 3199799 - Fax 93 3190954
E-mail: editorial@inde.com
<http://www.inde.com>

© 2010, Vicente Navarro Adelantado

Diseño colección: Ángel Blázquez Sánchez

ISBN (PDF): 978-84-9729-206-1

*A José, Luis y Ángela,
por los ratos que os quité*

“De esta manera el juego se convierte en
placer y también en educación grata (...)”

Luis Vives. *Diálogos* (1538)
Diálogo 22. Las leyes del juego.
Quinta ley: Cómo se ha de jugar

A todos los niños que juegan cada día...

Índice

Prólogos	13
Introducción	19

Primera parte

Qué hemos entendido por juego y jugar

Capítulo I

Análisis semántico de <i>juego y jugar</i>	25
1. Usos actuales y aproximación al campo semántico de juego	31
1.1. Otras voces que pertenecen al campo de <i>juego: deporte, lúdico, ocio</i> ..	35

Segunda parte

Teoría y aplicación del juego motor

Capítulo II

Teoría y concepto de juego motor	41
1. ¿Ciencia o ciencias de las que emana la teoría del juego?	42
2. ¿Se trata de una teoría general o de una teoría específica?	46
3. Enunciados para una teoría del juego.	47
3.1. El juego nos hace más humanos	47
3.2. El juego constituye una realidad compleja	48
3.3. El juego es una actividad integrada.....	49
3.4. El juego es un elemento universal de la cultura	49
3.5. El juego acompaña al ser humano a lo largo de su existencia	50
3.6. El juego y el jugar ocupan espacio de ocio del denominado “tiempo libre”	52
3.7. El juego es, y puede ser, una actividad de aprendizaje	53
3.8. El juego tradicional es un modelo relevante de juego	54
3.9. El juego motor es un modelo significativo de juego	55
3.10. El juego constituye en sí mismo una técnica de dinámica de grupos	56
4. Hacia una organización integradora de la teoría del juego	60
5. Los problemas epistemológicos de una teoría del juego.	62
6. El concepto <i>juego</i>	67
6.1. Modelos o <i>teorías</i> acerca del origen y porqué del juego	67
Las <i>teorías clásicas</i> acerca del juego	68

1) Teoría Metafísica	68
2) Teoría del Recreo	70
3) Teoría del Sobrante de Energía	70
4) Teoría del Descanso	71
5) Teoría del Trabajo.....	72
6) Teoría del Ejercicio Preparatorio o de la Anticipación Funcional	72
7) Teoría del Atavismo o de la Recapitulación	73
8) Teoría Catártica y Teoría del Ejercicio Complementario.....	74
Las teorías modernas acerca del juego	74
1) Teoría de la Ficción	75
2) Teoría de la Infancia	75
3) Teoría Psicoanalítica.....	76
4) Teoría del Placer Funcional	78
5) Teoría Piagetiana	79
6) Teoría Evolucionista-Sociológica	81
7) Teoría Fenomenológica	82
8) Teoría Sociocultural	83
9) Teoría del Aprendizaje	85
10) Teoría de la Simulación	87
11) Teoría de la Supresión	88
Confluencias de las teorías y modelos acerca del juego	89
La interpretación antropológica del juego	97
El juego en la postmodernidad	103
7. Definición de <i>juego</i>	107
8. Naturaleza del juego	112
8.1. La clasificación de Caillois como modelo interpretativo de la naturaleza del juego	126
9. Acerca del concepto de <i>conducta motriz</i>	131
9.1. El concepto <i>conducta</i>	132
9.2. El concepto <i>motriz</i>	135
9.3. El concepto de <i>conducta motriz</i>	135
10. El concepto <i>juego motor</i>	140
10.1. El <i>juego motor</i> en las clasificaciones de los juegos	143
10.2. Otras clasificaciones de los juegos útiles para el desarrollo de programas	145
 Capítulo III	
El juego infantil	147
1. El juego sensoriomotor	148
2. El juego simbólico	150
2.1. La frontera difusa entre el símbolo y la regla. El juego simbólico con reglas	156
2.2. El juego simbólico como modelo de juego motor	160

3. El juego de reglas	162
3.1. El juego y el origen de la regla	163
3.2. La regla, el desarrollo cognitivo y el pensamiento moral	166
3.3. Los juegos motores como modelo de juego de reglas	178
4. Las preferencias e inclinaciones lúdicas	181
Capítulo IV	
La práctica del juego motor y sus tipos de juegos	185
1. Los tipos de juegos motores y su aplicación. Los campos de conocimiento y práctica de los juegos motores	185
1.1. Juegos motores y desarrollo psicomotor	189
1.2. Juegos de acción y función psicomotriz	193
2. Juegos motores simbólicos	195
2.1. El juego motor de imitación	196
2.2. El juego de fantasía (de actuación dramática)	198
2.3. El juego motor y las estructuras rítmicas y lingüísticas	201
2.4. El juego motor simbólico con reglas	205
2.5. Los juegos simbólicos tradicionales	207
2.6. Los <i>grandes juegos</i>	208
3. Juegos motores de reglas	212
3.1. El juego deportivo	217
3.2. Los <i>juegos cooperativos</i>	221
3.3. Los <i>juegos alternativos</i>	223
3.4. Los juegos motores tradicionales de reglas	225
3.5. Los juegos motores en la naturaleza	227
Capítulo V	
Juego motor y su didáctica	229
1. El juego motor y el aprendizaje	234
1.1. La transferencia y el juego motor	234
1.2. Motivación, activación y juego	236
1.3. Retención, memoria y juego motor	237
1.4. Información y juego motor	237
1.5. La práctica motriz y el juego	239
1.6. Fatiga y juego motor	240
1.7. Conocimiento de los resultados y juego motor	241
1.8. Conocimiento de las acciones y juego motor	243
1.9. Aprendizaje significativo y juego motor	243
2. El juego motor y el proceso de enseñanza, como modelo de comunicación	245
3. Elementos de organización de la teoría didáctica y su relación con el juego motor	247
3.1. Las <i>estrategias de enseñanza</i> y el juego motor	247
3.2. Los <i>estilos de enseñanza</i> y el juego motor	253

3.3. La práctica global o analítica como estrategias en la práctica	256
3.4. Juego motor y evaluación	257
Acerca del concepto de evaluación	258
Evaluación de los contenidos de enseñanza tomando como referencia el juego motor.....	261
Instrumentos de evaluación y aplicación de los juegos motores	282
Evaluación de la actuación docente	287
4. El problema curricular de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)	292

Capítulo VI

El diseño de juegos motores	295
1. Diseño de juegos simbólicos (juego de fantasía)	297
2. Diseño de juegos motores de reglas	300
2.1. Análisis estructural y consecuencias funcionales del elemento <i>espacio</i>	304
2.2. Análisis estructural y consecuencias funcionales del elemento <i>tiempo</i>	305
2.3. Análisis estructural y consecuencias funcionales de los elementos <i>jugador, oponente, compañeros, adversarios</i>	307
2.4. Análisis estructural y consecuencias funcionales del elemento <i>meta/as</i>	309
2.5. Análisis estructural y consecuencias funcionales del elemento <i>móvil</i> .	310
2.6. Análisis estructural y consecuencias funcionales del elemento <i>implemento</i>	311
2.7. Análisis estructural y consecuencias funcionales del elemento <i>artefacto</i>	311
2.8. Análisis estructural y consecuencias funcionales del elemento <i>reglas</i>	312
2.9. La complejidad en el diseño de juegos motores	314
La complejidad a través de los universales ludomotores	316
La complejidad de las situaciones estratégicas	325
La complejidad y las variantes o modificaciones de juegos	327
2.10. Problemas para el diseño de juegos motores de reglas	329
El problema de la calidad del espacio	330
El problema de la meta central	332
El problema del espacio de tránsito	333
El problema de la calidad de la acción	335
El problema de de la calidad de las interacciones	336
El problema de la fluidez	337
El problema del número de móviles	339
El problema del número de jugadores	341
El problema de la concreción de las metas	343

El problema de la convergencia	345
El problema del diseño de las reglas	347
El problema de la construcción de situaciones competitivas de juego	350
El problema del enriquecimiento del pensamiento estratégico	353
El problema de las variaciones y modificaciones en los juegos	355

Tercera parte

Consideraciones acerca del método

Capítulo VII

Método y juego motor	361
1. El empleo etnográfico de los juegos tradicionales	361
2. La observación participante como procedimiento para la investigación de los juegos motores	365
3. La observación sistemática de los juegos motores	367
4. La <i>praxiología motriz</i> como modelo de investigación de los juegos motores	371
4.1. Modelizar juegos motores a través de los <i>universales ludomotores</i> ..	375
4.2. Observar juegos motores a través del ludograma	376
4.3. Analizar la estrategia a través de las decisiones de los jugadores	378
Referencias bibliográficas	379

Prólogo

Cuando José María Cagigal, en 1959, publicó en la revista *Citius, altius, fortius* su artículo *Aporias iniciales para un concepto del deporte*, tratando de definir el concepto *deporte* en contraste con el concepto *juego*, lo hizo reconociendo que el deporte es un tipo de juego, y que éste era una tradición enraizada en la cultura de los seres humanos de toda época y condición. Puede ser que esta afirmación le lleve a decir a Marc Barbut que “*quizá el estudio de los juegos practicados por las distintas sociedades tenga un rol tan relevado como el estudio de las estructuras de parentesco*”, hecho éste fácilmente comprobable si dirigimos una breve mirada a la historia de vida del hombre y comprobamos que el juego ha estado y sigue estando presente en su quehacer y vida cotidiana, y que le afecta a distintos niveles, unos más superficiales y otros más ocultos.

Consciente de esta importancia, Vicente Navarro Adelantado ha realizado este trabajo sobre el juego, el cual, en alguna medida, podemos considerar como un tratado, conteniendo, además, otra gran aportación relacionada con la aplicación del juego motor a la educación física escolar.

El ámbito del juego ha visto como la preocupación científica ha ido apareciendo lentamente; no obstante, su estudio se ha abordado desde diversas ciencias, como la psicología, la sociología, y la antropología, existiendo incluso una teoría de juegos más centrada en las matemáticas con aplicaciones a otros campos, como la economía; también, ha sido acometida por diversos autores de gran interés, como Huizinga, Caillois, o Piaget. Si bien es cierto que comúnmente las tendencias han seguido el sendero de las disciplinas clásicas, igualmente es cierto que se han mostrado insuficientes para conocer algunos aspectos y manifestaciones del juego en toda su extensión, y de manera muy particular el *juego motor*.

Si queremos conocer el juego motor desde su especificidad, entendido como lo que Parlebas denomina *juego deportivo*, se hace necesario incluir una nueva perspectiva que lo analice, no como un subproducto de las disciplinas clásicas, sino con una plataforma interpretativa a propósito tal y como lo planteó este autor, a partir de la *Praxiología motriz*.

La obra de Vicente Navarro aporta una respuesta original al estudio de los juegos motores. El autor no hace un estudio del juego considerándolo como un subproducto de la biología, la psicología o la sociología, aborda el juego motor como una situación motriz que tiene su propia identidad, su propia lógica. Por ello, lo que ocupa el centro de su reflexión no es la interpretación de un mecanismo neuromuscular o puramente psicológico sino la acción motriz misma, que se manifiesta como una tarea o una

situación motriz denominada *juego motor*. Por supuesto que el autor no desdeña las aportaciones que han hecho otras disciplinas al estudio del juego, ni que proporcionen sus perspectivas de análisis, sino que subraya la necesidad y conveniencia de relocalizar estos conocimientos en el marco de la pertinencia que le es más propia: la acción motriz.

Este libro es manifiestamente innovador, proponiendo un nuevo enfoque para el análisis del juego motor, sin reducirlo a un mero catálogo de consideraciones disciplinares. Para el autor, el juego motor es una realidad que puede y debe ser analizada desde una perspectiva propia, ligando objeto y naturaleza de lo que se estudia, lo que Vicente Navarro acomete para las principales manifestaciones de los juegos motores.

Cada juego, y también cada juego motor, posee una lógica interna precisa, definida por su normatividad que van a hacer que la mayoría de los comportamientos de los jugadores estén determinados por dichas reglas; estas normas hacen que el jugador, necesariamente, juegue de manera diferente a *la pina*, al *brilé*, o a *las cuatro esquinas*. De esta manera, el juego motor es sistema y, consecuentemente, situación motriz.

En un empeño muy loable por alcanzar la objetividad exigida a un trabajo de carácter académico, Vicente Navarro hace un análisis de los contenidos teóricos postulados por la mayoría de los autores que han estudiado el juego, con lo que examina con amplitud las diferentes opiniones que constituyen teorías y modelos acerca de este fenómeno. El autor inicia su trabajo abordando problemas clave para el juego, como son la delimitación de su concepto, la descripción de su naturaleza, sus orientaciones y clasificación, para continuar con otros aspectos importantes para el cumplimiento de los objetivos que se propone, como la aplicación del juego motor a la educación física.

El conjunto de los siete capítulos de la obra comprende, además de contenidos específicos del juego motor, otros dirigidos al análisis y complementación de los fundamentos del juego, como un análisis de corte semántico, el estudio de teorías y modelos, su práctica y los diferentes tipos de juegos, así como el juego infantil; también, añade distintos aspectos de gran interés para su aplicación en la enseñanza, como su didáctica y el diseño de juegos para aplicarlo a la acción educativa. No olvida el autor hacer un análisis de conceptos tales como *conducta*, *motriz*, *conducta motriz* y *juego motor*, términos sustantivos para comprender todo el alcance de su obra; presta especial atención al juego infantil y, particularmente, al juego con reglas y su práctica; y termina hablando de método, aspecto éste sin el cual un estudio que pretenda ser científico estaría incompleto.

Esta obra es el reflejo de la formación intelectual y académica de Vicente Navarro Adelantado: estudioso, minucioso en el análisis, rebuscador de las últimas informaciones allí donde puedan encontrarse, preciso en el dato y riguroso en el contraste de teorías y posicionamientos de los autores; preocupado por hacer aportaciones al conocimiento científico y por la innovación pedagógica en el ámbito universitario, por la aplicación de los avances al quehacer diario del profesor de educación física en los

patios de los colegios, y para favorecer con ello un mejor aprendizaje de sus alumnos universitarios.

Con todo, el autor crea las bases de un nuevo estudio del juego motor apoyado en su significación práxica, alejado, finalmente, de otras significaciones que, siendo de gran interés e importancia, desvían su objeto, aunque lo complementen.

El lector podrá comprender que esta obra es el reflejo del fruto del trabajo y la motivación de un representante de una nueva generación de praxiólogos y profesores de educación física, investigadores que son a la vez personas de práctica y eminentes teóricos que, eligiendo estudiar el juego motor, esclarecen paulatinamente fundamentos de la acción motriz y ponen en sintonía su disciplina con la investigación actual.

Por su carácter académico y amplitud de contenidos, esta aportación que nos hace Vicente Navarro Adelantado está llamada a ser un referente imprescindible para quienes deseen acercarse al conocimiento teórico del juego motor y su aplicación en el ámbito de la educación física escolar.

José Hernández Moreno

Departamento de Educación Física
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Prólogo

Me resulta especialmente grato aceptar la invitación para presentar al lector el libro del profesor Vicente Navarro "*El afán de jugar*". Trata de un fenómeno, el juego, al que estoy convencido debemos dedicar, investigadores, educadores y padres, mayor interés del que habitualmente destinamos. Hace ya más de dos décadas que mi maestro y amigo, Jerome Bruner, publicó un artículo titulado "El juego es un asunto serio" tratando de reivindicar su importancia en el desarrollo psicológico del niño y, consiguientemente, la necesidad de su inclusión en la agenda de preocupaciones de maestros, psicólogos y cuantos adultos intervienen en mejorar las condiciones que rodean la infancia de los seres humanos. En esta ocasión, el esfuerzo por comprender mejor un fenómeno extraordinariamente complejo y diverso, como es el juego, procede de un especialista en la didáctica y en la educación física. Cuantas más perspectivas podamos tener de un objeto de conocimiento tan amplio y complejo como es éste, mayor garantía de no volver a incurrir en algunas de las simplificaciones en las que, desde diferentes disciplinas, y sin duda desde la psicología, hemos caído en el pasado. Gran cantidad de ellas están bien documentadas en este libro que, entre sus muchos aciertos, cuenta con el enorme esfuerzo realizado para proporcionar al lector una amplísima documentación sobre las distintas concepciones del juego en diferentes tradiciones filosóficas, y en las ya muy numerosas teorías que a lo largo del tiempo han ido proponiendo sus autores. Las cuantiosas y muy bien trabajadas referencias bibliográficas permitirán a quien lo desee servirse del esfuerzo de Vicente Navarro para continuar un camino si duda apasionante. Me disculpará el lector que comience valorando este carácter de "herramienta" para futuras investigaciones, pero entendiendo que el conocimiento es algo que vamos construyendo muy gradualmente (y no algo que ya estaba allí para que los investigadores lo descubriéramos); "*El afán de jugar*" facilitará y contribuirá a que otros investigadores sigamos a Vicente Navarro en su interés por desvelar la importancia del juego. Quiero resaltar que es la honestidad intelectual del propio autor, cuando reconoce la pluralidad de perspectivas desde las que se ha estudiado y se estudia el juego, así como la imposibilidad de reducir unas teorías a otras, la que más animará al lector a contribuir con su propio esfuerzo a la comprensión y el uso de los juegos. Su marco de referencia, nos dice ya en la *Introducción*, es interdisciplinar y reconoce la ausencia de una teoría global que pueda integrar hoy estas diferentes perspectivas.

Pero, además, y ésta es la segunda característica del libro que quiero destacar en esta presentación, tiene una explícita finalidad didáctica. Podría decirse que es didáctico en un doble sentido. Quien lo escribe es profesor y realiza un excelente esfuerzo para que la organización de la obra facilite al lector las diversas lecturas que

de ella pueden hacerse; igualmente, lo es también en el sentido estricto de material para la enseñanza. Tras introducirnos en los diversos enfoques teóricos y resaltar los puntos en los que los diversos autores confluyen y discrepan, Vicente Navarro dedica la segunda parte del libro a convencernos de la importancia del juego motor como herramienta pedagógica y a proporcionarnos innumerables materiales con los que animarnos a utilizarlo. Hay toda una concepción pedagógica detrás de esta propuesta concreta que hace el autor y que quiero señalar al lector. En primer lugar, la importancia de la multiculturalidad en nuestras instituciones educativas. Las culturas nunca han sido estáticas, siempre están en procesos de interacción unas con otras; como los organismos vivos, la continua adaptación es el primer requisito para mantenerse vivas. Bruner señalaba ya que el desafío de las nuevas generaciones “...es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes” (1996, p.9). Y, más recientemente (Bruner, 2001), analizaba la compleja dialéctica que obliga a toda cultura a cambiar continuamente y a poner en tela de juicio sus principios y valores para poder reafirmarlos y modificarlos. Félix Temporetti (en prensa) ilustra magistralmente este proceso de crítica permanente con el estudio de las trasgresiones verbales que realizan los niños de cualquier sociedad al hacer uso de chistes y palabrotas. La multiculturalidad es, una vez más, un aspecto central de nuestra sociedad y, por tanto, de nuestro sistema educativo.

El segundo aspecto que me gustaría destacar de la concepción pedagógica de Vicente Navarro, es la importancia que da a los aspectos transversales de la educación. Con demasiada frecuencia se convierten en estamentos estancos, yuxtapuestos a las materias curriculares, que no encuentran sentido ni en la programación docente de los profesores ni en las actividades escolares de los alumnos. En el caso del juego, es evidente que se trata de una actividad presente a lo largo de los diferentes cursos escolares y que, en función del desarrollo intelectual y social de sus participantes, aporta elementos diversos a su desarrollo. Es frecuente que ello ocurra de modo espontáneo, en las horas de recreo, sin que los educadores entiendan ni valoren adecuadamente su importancia. La segunda parte de este libro me parece que puede ser de gran utilidad para remediar tal estado de cosas.

Espero, querido lector, que al concluir esta obra te unas a mi felicitación al autor y a la editorial por haber puesto a nuestra disposición este interesantísimo y ambicioso texto.

Josetxu Linaza

Universidad Autónoma de Madrid
Madrid, mayo de 2002

PRIMERA PARTE

**QUÉ HEMOS ENTENDIDO
POR *JUEGO* Y *JUGAR***

Capítulo I. Análisis semántico de *juego* y *jugar*

Todos los pueblos juegan y, sin embargo, no todas las lenguas abarcan el concepto de *juego* de igual forma y con parecido número de usos. La aparición del concepto *juego* tiene su origen más remoto en la naturaleza del ser humano y en la necesidad secundaria de cubrir aquellos momentos de la vida en los que se entra en el mundo del arte, mediante los recovecos que la cultura ha reservado, como la vía de los mágico-religioso, el trabajo, el ocio, el desarrollo, la anécdota, etc.

La evolución del vocablo *juego* debemos diferenciarlo de la expresión de su acción y efecto *jugar*. La razón reside en que la unidad de significado define los límites del vocablo como tal, pero la acción puede transgredir la realidad convencional de aquélla. Esta es la explicación de que se admita que se juega cuando se realiza una actividad que formalmente no es un juego.

Sin embargo, desde un punto de vista antropológico, para los casos de ejecuciones de *algo* (movimiento, construcción, representación...), la cultura crea en primer lugar la acción, pasando paulatinamente, o en otros casos a la vez, a crear la idea y su estructura mental que la soporta; de esta manera, crea la cosa sobre la que reside la acción. Llamamos, entonces, *jugar* a lo que el conjunto de la cultura considera que es propio del *juego*.

Esta tesis anterior no es posible definirla con precisión para la evolución de *jugar-juego*, por lo que hemos de partir de las fuentes conocidas en torno al proceso de evolución y transculturación de estas voces. Nos centraremos en nuestra área cultural, que es la que configura el conjunto de la cultura, de la que el juego es un rasgo más.

Por último, antes de entrar en el análisis pormenorizado, debemos añadir que el estudio semántico de *juego* y *jugar* corresponde a un fenómeno, el juego, con una enorme capacidad potencial de difusión entre las culturas, dependiente no sólo de imposiciones parciales o globales comprobadas históricamente (como las guerras, o los trasposos de sistemas de organización de la vida social, o como las instituciones del derecho), porque el juego posee un componente de diversión que lo hace más fuerte en sus posibilidades de difusión. Ocurre algo semejante como con el chiste; éste es capaz de viajar vertiginosamente de un lugar a otro debido a que se trata de algo divertido y como tal es bueno y aceptable, aunque pueda ser adaptado por la cultura receptora, o ésta posea otras soluciones para la organización de su diversión. Por ello, consideramos que el juego es un rasgo de las culturas que, por naturaleza, está favorecido para la difusión, lo que implicará mayor entendimiento entre las culturas que en otros rasgos, a veces más conflictivos al encontrarse.

Nuestro análisis semántico se concibe diacrónicamente, porque *juego-jugar* no tiene una explicación dependiente de un período determinado del español, ya que el núcleo de su significado no ha variado en su sustancia desde el comienzo de las lenguas romances hasta la actualidad: *acción o efecto de jugar, jugar a algo*. Trataremos de demostrar cómo *juego-jugar* no ha variado en su significado pero sí ha incorporado nuevos usos con los que definir aspectos del juego, y también cómo han existido otras voces colaterales (*deporte, lúdico, ocio*) al escenario explicativo. Nuestra justificación para plantear un breve análisis con un cariz más abierto en el tiempo frente a lo concreto y descontextualizado, más preciso pero de menor información potencial, es que, en el caso que nos ocupa, las distinciones no son de significado, corresponden a usos, y finalmente son más técnicas y eruditas que populares; es decir, en el fondo de la exposición valoramos más el mantenimiento de la misma idea central que los matices secundarios, que finalmente no han conseguido variar dicho núcleo de significación. Sin embargo, nos guiaremos por los cortes sincrónicos a modo de convención, como lo propone Trapero (1979:15).

Partiremos, en primer lugar, de la etimología latina de *juego* como punto de referencia ya que no existen documentos de las culturas peninsulares prerromanas¹ que nos permitan comparar la transculturación que supuso la llegada del latín. Sí sabemos, a través de Estrabón, que en la época de Augusto en la Península hispana había diversidad de lenguas. Dicha almagama de lenguas fueron romanizándose, unas más rápidamente (turdetana), otras lentamente (celtíbero, lusitana) y unos núcleos más aislados conservaron un poco más su lengua nativa (galaico, astur y cántabro), dejando al margen el caso especial del vasco. El conjunto de estas circunstancias históricas supuso el acceso a una homogeneización de *juego-jugar* por medio de la difusión de la cultura latina, sobre la que presumimos que no diferiría mucho.

Tampoco el influjo de la cultura visigoda podemos introducirlo en la discusión de la etimología *juego* debido a la rapidísima latinización de los visigodos. Por lo tanto, es suficiente partir del significado de este concepto en el latín clásico, que es el único referente seguro de que disponemos.

Según Corominas (1973), el vocablo *juego* procede del latín vulgar *jocus* (*broma-chanza, diversión*). Para Menéndez Pidal (1945)² procede del latín *jocare* (*bromear*), antiguo *jocar*, que se explica por reducción de la *o* latina en *u* por indecisión de la vocal inacentuada, aunque esta opinión es discutida por Corominas. La otra vía de configuración de la idea *juego* peninsular proviene de la voz latina *ludus-ludere* (*juego infantil, recreo, competición, juego públicos, juegos de azar, representación teatral*). Como apunta Lapesa (1980:83): “El léxico del latín vulgar olvidó muchos términos del clásico, con lo cual se borraron diferencias de matiz que la lengua culta expresaba con

1. Según Rafael Lapesa (1980:52), en su obra *Historia de la Lengua Española*, “la influencia de las lenguas prerromanas en el vocablo romance de la Península (...) se limita a términos de significación sumamente concreta, referentes en su mayoría a la naturaleza y a la vida material. No pervive ninguno relativo a la organización política y social ni a la vida del espíritu”.

2. Menéndez Pidal, R. (1945), pp. 713, 724, 726 y 895.

palabras distintas (...) Muchas voces clásicas fueron sustituidas por otras que al principio no eran sinónimas de ellas: *jocus* (burla) reemplazó a *ludus* (juego)”.

Esta evolución del paso de *ludus* a *jocus*, se realiza trasladando el contenido de su significado más al concepto *broma*, *diversión*, de la situación carente de seriedad. El seguimiento del término *lúdico* no reviste importancia, salvo recientemente, que más adelante abordaremos.

El punto de partida de nuestro análisis corresponde, pues, al *Poema de Mío Cid* (hacia 1140); en esta obra podemos encontrar *jugar* y *juego* como los dos términos más frecuentes. El contenido del término *jugar* implica *acción* y *jugar a algo*.

“te jugara mal” (3319) *Mío Cid*.

“mal escapan iogados” (3249) *Mío Cid*.

“e a tablas e a castanes jogan los escuderos” (695). *Poema de Fernán González*.

“e que jogavan dados” (6.38). *Cántigas de Sta. María*.

“e jogavan à pelota que é jogo de que praz” (42.16). *Cántigas de Sta. María*.

“más non sabe jogar las tabras” (5). *Elena y María*.

“et de bofordar et correr toros et jugar axedrezes et de muchos juglares”. *Reliquias de la Poesía Épica Española* (Menéndez Pidal, 1951:182).

Por su parte, *juego* define la broma, lo carente de seriedad, aunque también se usa para indicar diversión.

“en juego o en vero” (3258). *Mío Cid*.

“Non viertes tal guego commo yua por la cort” (2307). *Mío Cid*.

“El lle respos, com'en jogo” (84.41). *Cántigas de Sta. María*.

“quar cosa convenible es que los iuegos nozibles et malos et locos sean esquivados” (IV, 12, 32). *Vidal Mayor* (Fuero de Aragón).

Después del siglo XIII, *jugar* adquiere la expresión que define la acción de manera concreta, es decir también se refiere a un juego determinado. La forma *jugar* sigue siendo la más usual, apareciendo con los significados: entretenerse, ejercitarse a un juego, retozar, burlar, jugar a algo, recrearse, divertirse, burlar.

“sabe bien jogar las tablas e mexor al axedrez” (142). *Libro de Miseria de Homme*.

“querríades jugar pella, mas qu'estar en poridat” (672). *Libro del Buen Amor*.

“e combidolo Mudarra Gonçalez que jugase con el a las tablas”. *Los Siete Infantes de Sala* (Menéndez Pidal, 1951:215).

“Allá sacam sus partidos/ los necios, juga jugando” (581a). *Cancionero castellano del s .XV*.

Por su parte, *juego* asume la significación de actividad competitiva, a la vez que recreativa. En general, *juego* expresa: actividad recreativa y competitiva, broma y burla.

"no digas mal d'amor en verdat nin en juego" (423). *Libro del Buen Amor*.
"e con muchos enbites gano el juego Mudarra Gonçalez". *Los Siete Infantes de Sala* (Menéndez Pidal, 1951:215).
"En juego nin en veras, con tu señor non partas peras". *Libro de castigos* (130).
"e para estos juegos / edat de mancebía" (673). *Libro del Buen Amor*.
"De mirar el grant torneo, justas é juegos de cañas". *Cancionero de Baena* (Menéndez Pidal, P.J., 1951:182).

En el final de la Edad Media, la expresión *jugar* no difiere del período anterior, solamente incorpora un nuevo significado *apostar poner en suerte*, el resto, como decimos, son equivalentes (*actividad recreativa, jugar a algo, divertirse, bromear, burlar*).

"Jugando estaba el rey moro / y aun al axedrés un día". (1). *Cancionero de Romances*. Romance de Fajardo (Alvar, M. *Poesía Española Medieval*, 1969).
"a do jugasen, juega; a do burlaren, burla" (10). "De tablas e dados, no sea jugador" (17). *Exemplos de Catón* (Felipe de Junta, en Alvar, M., 1969:353).
"Revolviendo sus caballos / y jugando con las lanzas". *Flor nueva de romances viejos* (Menéndez Pidal, 1944:226).

Juego también sigue manteniendo los significados del período precedente (*actividad recreativa competitiva, broma, burla, certamen deportivo, juegos públicos*) con la incorporación de *relatos, decires, historias*, que por otra parte ya se documentaba en *El Libro del Buen Amor* (Juan Ruiz, 1400) ("*dis la vieja*" *señora diser vos he un juguete*).

"Para pleytos y para juegos, nunca faltan dineros". *Refranero de Francisco de Espinosa*, en O'Kane (1968:11).
"de los hielos saco fuego, y a los viejos meto en juego" (220). *Rodrigo de Cota*, en Alvar, M. (1969:227).
"E si el juego es dubdoso (...) Me ganad". *Cancionero de Baena* (Menéndez Pidal, P.J., 1951:244).

A finales del siglo XVI y comienzos del XVII, la forma verbal *jugar* no muestra tampoco variación respecto a los dos períodos anteriores, lo que indica la expresión de una acción muy clara en el uso, definiendo una realidad evidente.

"Los de Castilla la Vieja dizen 'hacer', y en Toledo 'hazer'; y dizen 'xugar', y en Toledo 'jugar' (...)". *De la Pronunciación I*, Amadeo Alonso, en Lapesa (1980:371).
"Como por burla y chiste / Jugando a la pelota" (IV). *La Gatomaquia*, Lope de Vega (1634) (1975:49).

La forma nominal *juego* no varía en su núcleo de significado, pero incorpora otros, como: *movimiento, cambio; orden de colocación de las cosas; conjunto, colección de cosas*.

“Y querría ver si pudiese travar juego con ellos” (IV, 85). Rinconete, en *Vocabulario de Cervantes* (1962).

“Imitando al juego de los muchachos, que dizen salta tú y dámela tú” (II, III 212 y 213). El Quijote, en *Vocabulario de Cervantes* (1962).

“Y otros muchos días la dieron muchos juegos y regocijos” (IV, 65). Amante, en *Vocabulario de Cervantes* (1962).

Una información muy precisa la aporta Cobarrubias, en su *Tesoro*, en un artículo que, según aporta Trapero (1979:219), recoge cinco matices distintos de juego, siendo el más general el de *entretenimiento-pasatiempo*; el segundo puede abarcar los significados de *apuesta* o de *ganancia derivada del pago* de ella, o también *burla-apuesta*; el tercero es una mezcla de *regla* y *desafío-apuesta*; el cuarto, *juegos determinados, certámenes, fiestas*; y, por último, el quinto, *actividades recreativas en juegos determinados*.

En el siglo XVIII, con la aparición del *Diccionario de Autoridades* (1726) conocemos la voz *juego* con doce usos y significaciones, de las cuales las tres primeras significaciones corresponden a *recreo* o *entretenimiento*, *acción de diversión*, *burla* o *broma*.

En el final del siglo XVIII no se encuentran diferencias, de nuevo, respecto a su significado principal; sin embargo, el *Novísimo Diccionario* (1875) incorpora el rasgo *juego que tiene reglas*, que es una característica, no un significado.

A continuación, hemos seleccionado un fragmento de texto de esta época donde se encuentran distintos usos de *juego-jugar*; en él se puede apreciar la situación de estas dos formas correspondientes a principios del siglo XIX.

“Los juegos públicos de pelota son asimismo de grande utilidad, pues sobre ofrecer una honesta recreación a los que juegan y a los que miran, hacen en gran manera ágiles y robustos a los que los ejercitan, y mejoran por tanto, la educación física de los jóvenes”. *Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas, y sobre su origen en España* (Jovellanos, 1812) (1966:77, 78).

En esta frase, se observa el empleo de juegos (*juegos públicos*) como certamen público, como una actividad organizada concreta (*juego de pelota*), la proximidad de la pareja explicativa juego-recreación, la forma verbal principal (*juegan*), una traslación de juego a ejercicio, y como colofón la introducción de la lexía *educación física*, cuya primera aparición corresponde a la obra anterior.

Los juegos infantiles parecen indicar, además del significado de *jugar*, un sentido antropológico más profundo, que podemos comprobar en la frase siguiente:

“¿Cómo he de olvidar que hemos jugado en nuestra niñez (...)?”. *La familia de León Roch* (Galdós, cap. 6, p. 773).

En la actualidad, se ha mantenido, al igual que ocurrió en otros períodos de evolución de la lengua, las formas *juego* y *jugar*. Nos encontramos ante un significado perdurable en el tiempo, desde la traslación de *ludus* (juego infantil-recreo-competición-juegos públicos-juegos de azar-juegos en la escuela) a broma-chanza-burla de *jocus*. Por tanto, desde la unión en *juego* de la idea principal de *acción o efecto de jugar-entretenimiento*, este significado se ha comportado semánticamente de manera estable, enriquecido, eso sí, por un grupo de usos que son el resultado cultural del desarrollo de la idea central, añadiendo, en algunos casos, características al juego.

“Cuando no hay sitio, los recién llegados van a tenderse al descampado y esperan jugando tiro al blanco contra la vicuña (...). *La ciudad de los perros*. (Vargas Llosa, edic. de Seix Barral, 1984:101).

“El peligro de la gimnasia empírica en sus diversas formas de juegos lúdicos o gimnasia de pasatiempo (...)”. *La Educación Física. Metodología de la Gimnasia Racional* (Marcelo Sanz, 1934:35).

La intimidad en el uso de *juego* para expresar más de sus propios límites es manifiesta, pues parece construir realidades superiores pero sin perder la naturaleza de la acción, que siempre es *jugar*. Coca (1993:118) expresa esta idea anterior al analizar *juego* como término polisémico:

“(...) el juego (...), o en su relación con el ejercicio físico –nos iríamos ya a los juegos deportivos o a los deportes–, se nos haya ido construyendo sobre unos cimientos polisémicos, a la vez ricos en significados, complejos para ser resumidos e imposibles de ser utilizados unívocamente”.

Por su parte, el concepto de juego infantil se nutre de la parte más pura del significado general de *juego-jugar*. Juego infantil es un concepto cuyo significado está asociado a la diversión, al placer, a la risa, a la libertad, al entretenimiento a la actitud constante de buscar situaciones de juego. Veamos dos breves textos de Luis Vives (1538) y dos actuales, de Cabrera Infante (1967) y de Borja (1980).

Criada.– ¡A cenar muchachos! ¿Dejaréis de jugar alguna vez?

Tuliolo.– ¡Acabamos de empezar y esta nos manda acabar!

Corneliona.– Me aburre ya este juego. Juguemos a los tejos.

Tuliolo.– Pintemos los redondeles en este cuadrado con carbón o tiza.

Luis Vives, *Diálogos* (1538), ed. de Alianza (1987:50).

“Oí que unos niños jugaban en algún lado, gritando nombres”.

Cabrera Infante, *Tres tristes tigres* (1967), edic. (1984:52).

“Para nosotros el juego está conectado con la risa y la diversión. Los niños mientras juegan ríen con frecuencia. (...) El juego, más que una forma de actividad con características propias, puede considerarse como una actitud (...)”.

De Borja, *El juego infantil* (1980:13).

La evolución de *juego* y *jugar* se edifica siempre sobre un núcleo de significado original y que, como tal origen, impregna de su contenido antropológico a lo que expresa, a la acción que manifiesta y a la organización que crea. Muestra un espacio más puro para definir juego-jugar y que, cuando se trata de juego infantil, se asocia a él.

Por tanto, la evolución de juego-jugar, indistintamente de la relación juego-edad, ha guardado siempre en su seno dos rasgos fundamentales: acción de jugar y diversión-recreación, que ha trasladado desde su origen y que ha llevado paralelamente, o de manera tardía diversas formas: *ludere*, *jocus*, *departir*, *entretenerse*, *recreación*, pero que asumió en juego-jugar el significado más profundo de una acción característica y fácilmente identificable.

1. Usos actuales y aproximación al campo semántico de juego

Según el DRAE (1992), *juego* es la *acción y efecto de jugar*, por lo que *juego* es un sustantivo que caracteriza al ludismo. Desde un punto de vista semántico, esta primera acepción es su núcleo de significado más original; por lo tanto, expresa lo que es más primario que lo que le caracteriza secundariamente, o de manera accesoria.

El DRAE presenta para la voz *juego* 13 acepciones:

- 1) Acción y efecto de jugar.
- 2) Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde.
- 3) En sentido absoluto, juego de naipes y juegos de azar.
- 4) En los juegos de naipes, conjunto de cartas que se reparten a cada jugador.
- 5) Casa de juego.
- 6) Disposición con que están unidas dos cosas, de suerte que sin separarse puedan tener movimiento.
- 7) Ese mismo movimiento.
- 8) Determinado número de cosas relacionadas entre sí y que sirven al mismo fin.
- 9) En los carruajes de cuatro ruedas, cada una de las dos armazones, compuestas de un par de aquellas, su eje y demás piezas que le corresponden.
- 10) Visos y cambiantes que resultan de la mezcla o disposición particular de algunas cosas.
- 11) Seguido de la preposición *de* y de ciertos nombres, casa o sitio en donde se juega a lo que dichos nombres significan.
- 12) Habilidad y arte para conseguir una cosa o para estorbarla.
- 13) Fiestas y espectáculos públicos que se usaban en lo antiguo.

Según el *Diccionario de María Moliner* (1990), *juego* es:

- 1) Acción de jugar. Cualquier clase de ejercicio que sirve para divertirse. Conjunto de acciones que con sujeción a ciertas reglas se realizan como diversión.
- 2) Lugar de juego.
- 3) Ejercicios que se ejecutan para divertir a otros.
- 4) Fiestas o regocijos públicos.
- 5) Práctica de los juegos de azar.
- 6) Intriga o actividad con la que se persigue algo.
- 7) Cualquier actividad o trato en que cada uno de los que intervienen se esfuerza por conseguir su propio objetivo frente al del otro o los otros.
- 8) Sucesión vistosa de combinaciones o de cambios en ciertas cosas.
- 9) Articulación. Lugar de unión de dos cosas articuladas.
- 10) Conjunto de cartas.
- 11) Conjunto de ciertas cosas que se emplean juntas, o se combinan en su uso.

Como apreciamos, los rasgos distintivos de *juego* que atribuyen estos dos grupos de acepciones son: DRAE, *acción, ejercicio recreativo, juego de naipes, lugar de juego, unión-movimiento de dos cosas, habilidad para conseguir una cosa, fiestas y regocijos*; Moliner, *acción, lugar de juego, ejercicios para divertir a otros, regocijos, azar, actividad en la que se persigue algo frente a otros, articulación/lugar de unión, conjunto de ciertas cosas*.

Ambos diccionarios sitúan en primer lugar para expresar *juego* la acepción de *acción de jugar*. Éste es el significado más preciso y genuino, lo que nos conduce a pensar que las demás semantizaciones son el resultado de la transmisión de esta idea más allá de su núcleo de significado.

Se aprecia que el significado de *broma-chanza* que poseía en las lenguas romances no aparece mencionado como rasgo; solamente, a propósito de la explicación del *juego de palabras*, Moliner (1990:195) lo relaciona con *chiste, equívoco*.

Trapero (1971:176-184) al estudiar el campo semántico *deporte* atiende también al campo de *juego*. Para este autor, en la unidad de *juego* existen menos rasgos distintivos que en la *deporte*, y destaca como un hecho curioso que casi todos los rasgos de aquél se repiten en todas las definiciones. Ésto da una idea de la coherencia semántica que expresa.

Los rasgos que encuentra Trapero (1971:176), sacados del DRAE, Casares, Karag y otros, son los siguientes: *recreativo, con reglas, competitivo, predeporte, ejercicio físico* (poco intenso) y *perfeccionamiento*. Si nos fijamos, veremos que estos rasgos no todos son coincidentes con los enunciados de Moliner; sí lo son el rasgo *recreativo*, que está implicado en tres de ellos, *competitivo*, que se encuentra en uno de ellos, y *ejercicio físico*, que podemos interpretarlo al referirse a actividades. Trapero

(1971:177) simplifica los rasgos diferenciadores en tres: *recreación, con reglas* y *competitivo*. De entre ellos, este autor (1971:178) reconoce que el rasgo más diferenciador es *recreativo*, lo cual compartimos.

Por nuestra parte, consideramos que los rasgos *con reglas, predeporte* y *perfeccionamiento* son discutibles y es posible que obedezcan a la época en la que fueron propuestos, ya que el concepto *juego* se ha pulido semánticamente más gracias a la distinción cada vez más clara que existe del concepto *deporte*.

Si hacemos un rápido análisis, ya que más extenso es objeto de la explicación de la naturaleza del juego, podemos decir que el rasgo *con reglas* no es exclusivo de juego, ya que p.e. el juego simbólico puro se reconoce como juego y no posee reglas formales; en cuanto a *predeporte*, se comprende su definición en la década de los años 1970, en la que surgieron los *minideportes*, que fueron modelos de adaptación y transición al deporte que hoy día se distinguen dentro del concepto *deporte*, y también supone admitir un proceso metodológico justificado por objetivos relacionados con este mismo concepto anterior; por último, el rasgo *perfeccionamiento* es quizá el más discutible, ya que en la teoría del juego se aboga por un perfeccionamiento constante refiriéndose al aprendizaje-juego y su consecuente adaptación al mundo; sin embargo, también el perfeccionamiento se confunde con el deporte al poseer éste el concepto de entrenabilidad.



Figura 1: La unidad semántica *juego*, según Trapero (1971:181).

De nuevo siguiendo el análisis de Trapero (1971:180), vemos cómo el autor justifica el juego con matices para cada rasgo, discutiendo el juego infantil frente al del adulto y sus puntos comunes.

“Es decir, que hay una sola unidad semántica, formalizada por el lexema *juego*; que los juegos pueden ser con ejercicio físico o sin ejercicio físico; que cada uno de ellos puede ser practicado y de hecho es practicado por mayores y pequeños; y que esa unidad semántica puede ser a veces un predeporte pero no siempre”.

En nuestra opinión, aunque lógicamente es un esquema teórico construido por un especialista, y no ha sido el resultado de cuestionarios como sí lo fue el esquema anterior de Trapero, la resituación de los elementos y rasgos podría ser la que sigue:



Figura 2: Elementos semánticos y rasgos de *juego*.

El problema de la distinción que se hace del concepto *juego* nace de la necesidad de matizarlo, o no, según se desee expresar. Es del todo lógico que personas no especializadas perciban el juego como algo más simple frente a la complejidad con que lo pueda abordar el especialista. He aquí la discusión entre la sematización erudita de las cosas y la que se enfrenta al concepto con menor pulcritud. Por ejemplo, el matiz de *institucionalización* lo incorpora el especialista como rasgo del deporte frente al juego, o el rasgo de *grado de libertad* del juego frente al deporte se puede sumar igualmente, siempre como producto de un análisis más profundo.

Capítulo II. Teoría y concepto de juego motor

Distinguir el concepto *juego motor* es asumir un espacio del conocimiento que corresponde a la interpretación y explicación del fenómeno lúdico. Esta distinción nos conduce a la construcción epistemológica de su teoría y práctica; otros caminos para organizar sus conocimientos serían incompletos, ya que de esta manera siempre se baraja el pensamiento junto a su aplicación. Por tanto, la teoría y su práctica, como elementos conectados entre sí, permitirían albergar todos los conocimientos del juego motor.

El concepto de *Teoría y Práctica del Juego* se configura a partir de dos cuerpos diferenciados: la teoría y la praxis del juego, o manera cómo obramos con él. Todo ello, en parte, pues se trata de una cara del complejo comportamiento humano, desde la perspectiva motriz; es decir, con referencia final al juego y su vinculación con la motricidad.

Las teorías son la base de los conocimientos humanos. De hecho, tal y como su etimología indica, con las teorías no hacemos otra cosa que contemplar, especular, aunque su objetivo tiene vocación de avance y consolidación; en esencia, una teoría intenta dar una explicación o interpretación acerca de una idea o realidad. Las teorías científicas están constituidas por un sistema ordenado lógicamente de principios, axiomas, reglas, por los cuales se pueden obtener, mediante enunciados, los conceptos teóricos que no son en sí mismos principios, y mediante los cuales se pueden deducir lógicamente las propuestas teóricas que no son axiomas. Por ello, reconocemos que las teorías son los procedimientos de construcción y concreción del pensamiento que asumiremos, más o menos deductivamente, o por la vía inductiva. Pues bien, hemos de preguntarnos qué grado de sistematización de sus conocimientos es el que posee el juego, ¿teoría, modelo, o enfoque?

Evidentemente, todos los aspectos diferenciados del conjunto del conocimiento pueden ser elevados a verdaderas teorías; sin embargo, en el caso del juego, se trataría de comprobar su nivel de profundización, no tanto su identidad científica individual, que la poseen muy pocas disciplinas. Según Sierra (1983:138)⁴, en las teorías se pueden distinguir tres aspectos:

- Son concepciones racionales, construidas especulativamente (...).
- Se refieren a un tema o asunto, pero éste debe ser siempre un sector de la realidad observable.
- Pretenden dar una visión y explicar el sector de la realidad al que se refieren.

4. Sierra, R. (1983). *Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología*. Paraninfo. Madrid.

En general, una teoría científica debe satisfacer las siguientes condiciones:

- 1) Homogeneidad sintáctica determinada y coherencia sistemática.
- 2) Universalidad.
- 3) Ausencia de contradicciones.
- 4) Enunciados en forma de leyes.
- 5) Condiciones generales estructurales que especifiquen el campo de aplicación.

La teoría científica cumple una serie de funciones, como la transmisión, la sistematización, y el aumento del conocimiento. El conocimiento acerca del juego ha de organizarse por medio de los modelos, ya elaborados, y la construcción de teorías específicas, que aún quedan por aparecer. El grado de profundización alcanzado para el conocimiento del juego, y los comportamientos derivados de él, es todavía muy moderado.

El problema de una teoría del juego pasa por explicar la naturaleza y contenidos de sus conocimientos: a) de qué ciencia, o ciencias, emana la teoría del juego; b) ¿se trata de una teoría general o de una teoría específica?; c) ¿cuál es el contenido de los enunciados de la teoría del juego?

1. ¿Ciencia, o ciencias, de las que emana la teoría del juego?

La discusión se centra en distinguir qué ciencia explica más satisfactoriamente el fenómeno del juego. La respuesta no es simple. La realidad del juego se explica desde diversas ciencias y disciplinas, siendo imposible limitarla bajo una cobertura científica concreta; podemos decir que la realidad lúdica es multidisciplinar, lo que crea no pocos problemas epistemológicos. Si el comportamiento lúdico humano es complejo la explicación no puede ser unidireccional, y resulta recurrente una argumentación interdisciplinar. Y, desde luego, algo sí parece evidente: que es imposible explicar o interpretar el comportamiento lúdico, en general, desde el juego motor.

El juego, desde el punto de vista educativo, puede construir su conocimiento desde la psicología, la sociología, la antropología, y la pedagogía. La psicología es, quizá, la ciencia que más explicaciones o interpretaciones ha aportado referidas al juego infantil, fundamentalmente de la mano de la psicología evolutiva, cognitiva y del psicoanálisis. Podemos decir que el conocimiento de la evolución del niño y su uso del juego es ciertamente sólido gracias a los trabajos de Gesell (1976)⁵ y Secadas (1988)⁶.

5. Gesell, A. (1976). *El niño de 1 a 4 años... El niño de 5 a 10 años ...* Paidós. Buenos Aires. Gesell estudia: *características motrices, higiene personal, expresión emocional, temores y sueños, personalidad y sexo, relaciones interpersonales, juego y pasatiempos, vida escolar, sentido ético, panorama filosófico.*

6. Secadas, F. (1988). *Escala observacional.* TEA Publicaciones. Madrid. Esta publicación tiene el valor de ser un estudio amplio sobre población española. Secadas estudia nueve apartados, dividi-

Ambos estudios se refieren a todos los campos observables del comportamiento, en ellos se comprueba cómo el juego infantil acompaña al desarrollo en diversos aspectos. Otros autores relevantes han investigado el juego desde la perspectiva de la psicología cognitiva, como Piaget (1932, 1946)⁷, Bruner (1983)⁸, Linaza (1981)⁹, o de la psicología del desarrollo con enfoque sociocultural, como Elkonin (1980)¹⁰.

En cuanto a la psicología social, el juego se vislumbra como un modelo capaz de mejorar la dinámica de grupos. Su técnica radica en ser una organización simulada de situaciones lúdicas en las que los jugadores participan y viven experiencias nuevas y gratificantes. Para conseguir estos objetivos de mejora de las interrelaciones y sus calidades, el juego ofrece un abanico de posibilidades. Las experiencias expresivas del juego por medio de asumir roles y sus servidumbres le confieren una estructura especial, que técnicamente no se diferencia mucho de las técnicas convencionales de intervención para dinámica de grupos. La organización para la resolución de conflictos, la confianza, y el conocimiento de los demás son objetivos muy poderosos, grupalmente. Es frecuente la literatura de este género (Delgado, 1986; Guitard, 1990; Méndez, 1994; Cascón y Martín, 1995...)¹¹ referida a juegos de animación, juegos de presentación, juegos de conocimiento (de uno mismo y de los demás), juegos de simulación, juegos de comunicación, juegos de resolución de conflictos, juegos cooperativos, juegos de confianza, etc.

También en el campo de la psicoterapia se aprecia una presencia del juego de la mano del psicoanálisis (Berne, 1966; Gili y O'Donnell, 1979; Terr, 2000)¹²; sin embargo, esta vertiente del empleo del juego no se adecua a los objetivos de la educación.

La sociología es otra de las fuentes de conocimiento que se asocia al juego, fundamentalmente en dos cosas: el fenómeno de institucionalización del juego, y la con-

dos a su vez en treinta y cinco subapartados, entre los cuales dedica dos al juego, *relaciones y juego en grupo y reglas del juego*.

7. Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Fontanella. Barcelona. Edic. española de 1983. Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. FCE. México. Edic. española de 1986.

8. Bruner, J. (1983). Capítulo "Juego pensamiento y lenguaje". Conferencia pronunciada ante la Asociación de Grupos de Juegos Preescolares (Gales, 1983). En *Acción, pensamiento y lenguaje*. comp. Josetxu Linaza. Alianza. Madrid. Edic. española de 1989.

9. Linaza, J. (1981). *The acquisition of the rules of games by children*. Tesis doctoral. Oxford University.

10. Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Visor. Madrid.

11. Delgado, F. (1986). *El juego consciente*. Integral. Barcelona. Guitard, R.M.^a (1990). *101 juegos no competitivos*. Graó. Barcelona. Méndez, A. (1994). *Juegos dinámicos de animación para todas las edades*. Gymnos. Madrid. Cascón, F. y Martín, C. (1995). *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Los libros de la catarata. Madrid.

12. Berne, E. (1966). *Los juegos en que participamos*. Vergara. Buenos Aires. Edic. de 1989. Gili, E. y O'Donnell, P. (1979). *El juego. Técnicas lúdicas en psicoterapia grupal de adultos*. Gedisa. Barcelona. Terr, L. (2000). *El juego. Por qué los adultos necesitan jugar*. Paidós. Barcelona.

solidación de hábitos recreativos en la población. En lo referente al fenómeno de la institucionalización del juego, es una muestra más del fenómeno general de la institucionalización, derivado de la complejidad social y su reflejo en la precisión de las normas, que encuentra un claro exponente en el deporte. El juego como el deporte son instituciones culturales que tienen la función de canalizar los comportamientos lúdicos de la sociedad, pero no de igual modo; por ejemplo, el deporte contiene cometidos regulados por normas y organiza, a su vez, escrupulosamente las conductas de juego. El deporte moderno sirve para establecer mecanismos de organización de las competiciones entre deportistas y equipos, para mostrar el grado de reconocimiento social que tienen sus practicantes, para reforzar los valores imperantes en la cultura y, entre otros aspectos, para servir de nexo estructural de la economía del sector. Por eso el deporte evidencia más que el juego el proceso de institucionalización, ya que nuestra sociedad ha reservado a este último un grado menor de “reconocimiento”, una parcela, a veces dirigida a edades, que nos quiere decir que se trata de una organización de menor *importancia* social. Por otra parte, nuestra sociedad moderna ha aprendido a organizar el denominado “tiempo libre” en oposición al trabajo; esta circunstancia no se debe únicamente al fenómeno de la industrialización, sino que es fruto de pautas de comportamientos culturales. Lüschen y Weis (1976:10)¹³ distinguen cuatro formas de institucionalización del deporte, intentando abarcar incluso a los deportes practicados en grupos espontáneos por niños, lo cual aparentemente entra en el campo del juego; por tanto, la cercanía del juego al deporte puede ser, en algunos casos, estrecha.

El indicador más elocuente de que nos encontramos ante un comportamiento complejo es la manifestación de hábitos recreativos de los ciudadanos. Ya García Ferrando (1986:60)¹⁴, recoge el resultado de los motivos principales por los que se hace *deporte*, citando para una muestra entre 15 y 60 años, entre otros, los siguientes: “porque me gusta el deporte”(2.º lugar), “por diversión y pasar el tiempo” (3.º lugar), “por encontrarse con amigos” (4.º lugar), “por evasión” (6.º lugar). Como podemos apreciar, el componente lúdico está presente en los motivos por los cuales la población está interesada por el *deporte*, y lo que se busca es algo más que un modelo de competición más o menos oficial. Esta afinidad de lo lúdico con el deporte, que sigue manteniéndose, y que extralimita su verdadero y más puro concepto, es por lo que la teoría del juego ha de estar atenta a los avances en sociología del deporte, para aproximar sus conceptos y estrategias de intervención.

Otro campo del conocimiento en la teoría del juego es el antropológico, más concretamente la antropología cultural, donde localizaremos los fundamentos y el por-

13. Lüschen, G. y Weis, K. (1976). *Sociología del Deporte*. Miñón. Valladolid.

14. García Ferrando, M. (1986). *Hábitos Deportivos de los Españoles*. Ministerio de Cultura, Consejo Superior de Deportes. Madrid.

qué del juego tradicional. Esta fuente de conocimiento permite analizar el juego como un rasgo de la cultura, reconocer e interpretar sus elementos configuradores (ritos, símbolos, magia, valores, mitos...), aplicar un método capaz de analizarlo con profundidad, valorar el espacio que ocupan los juegos tradicionales para la sociedad en general y, en particular, en su educación. Blanchard y Cheska (1986)¹⁵ abordan el juego y el deporte, aunque desde una perspectiva más neoevolucionista, y establecen un análisis lo suficientemente actual acerca de los problemas de estas manifestaciones en las sociedades modernas. De la obra de estos autores se deduce, una vez más, que el análisis cultural del juego y el deporte es común. De esta manera, una teoría del juego no podría prescindir de la fuente antropológica, pues ésta alude a la cultura y en la que las formas externas (juego, deporte, juegos tradicionales, juegos autóctonos, deportes rurales, etc.) son productos basados en los mismos fundamentos.

La pedagogía es una disciplina que nos permite un gran conocimiento del juego y su aplicación, dado que se trata de una ciencia práxica dirigida al acto educativo, a la enseñanza. Como es sabido, la pedagogía se nutre de otras ciencias fácticas (en oposición a las ciencias práxicas), y trata de mejorar a los individuos y de racionalizar sus aprendizajes. Por ello, el juego adquiere ya no su estructura de modelo de organización, sino sus formas de ser llevado a la práctica. La didáctica del juego, especialmente del juego motor, se convierte en una fuente de análisis, con capacidad de reconocer y transformar cada uno de los elementos de la enseñanza. Un problema surge inmediatamente: ¿cómo conjugar el paso de la teoría del juego a la práctica? Aunque la respuesta puede dirigirse a los fundamentos del juego que dan lugar a modelos, se hace necesario articular una teoría pedagógica que enfrente el conjunto del conocimiento a las soluciones actuales, así como a su correspondencia con el modelo educativo¹⁶.

Por tanto, podemos decir que una futura teoría del juego necesita de las aportaciones de todas las ciencias que colaboran de alguna manera a las explicaciones e interpretaciones del porqué de las manifestaciones lúdicas. Entendemos, entonces, que la teoría del juego consecuente sería una teoría caracterizada por la complementación, pero que estaría en condiciones de profundizar en dos direcciones; es decir, tanto de manera transversal como verticalmente; cuando lo hiciera transversalmente, integraría conocimientos y, cuando lo hiciese verticalmente, explicaría de manera concreta y más escolásticamente el concepto correspondiente. En ambos casos, se consideraría un avance para el conocimiento del juego.

15. Blanchard, K. y Cheska, A. (1986). *Antropología del deporte*. Bellaterra. Barcelona.

16. Como es natural, la teoría curricular actual, bajo la que se propone, en España, el currículo oficial, está organizada desde presupuestos *constructivistas*, y no a partir del juego como eje del conocimiento. Sin embargo, el juego tiene un lugar preferente en los preámbulos y apartados normativos.

2. ¿Se trata de una teoría general o de una teoría específica?

En las Ciencias de la Educación Física y el Deporte, la mayoría de las veces, no se trata formalmente de teorías sino de *modelos* o *construcciones prácticas*. Este es el caso de la teoría del juego, cuyo estado no permite distinguirse como un conocimiento autónomo, de manera que participa de las teorías asentadas en los campos del comportamiento.

La “teoría del juego”, como tal, está por escribirse¹⁷. En la actualidad, carece de homogeneidad, pues su cuerpo es multidisciplinar, lo que no le permite fácilmente identificar un espacio explicativo propio. En cuanto a su universalidad como teoría, no es generalizable, debido a que los juegos son sistemas culturales, lo que les hace depender del desarrollo de cada cultura y/o del resultado de los contactos interculturales; los juegos están sujetos a las pautas de conductas que adquieren su lógica en el interior del mismo sistema cultural. Otro aspecto todavía insatisfactorio es la presencia de contradicciones en la coherencia interna de su teoría, que no son otra cosa que el resultado de las distintas perspectivas de análisis que confluyen en el juego. De manera, que es común encontrar interpretaciones de ciencias diferentes acerca del mismo fenómeno, como, por ejemplo, ocurre con la consideración de “juego” cuando enfrenta un origen de corte psicológico a otra de orden sociológico y antropológico-social; o, también, en la consideración del instinto para ser reconocida la actividad como “juego” frente a concepciones culturales. Por otra parte, tampoco existen enunciados construidos en la llamada “teoría del juego”, si acaso podemos admitir como una construcción más convencional la de Buytendijk en su obra *El juego y su significado* (1935)¹⁸. Por último, podemos afirmar que no existen leyes para el juego, salvo si consideramos las grandes fases del juego en el desarrollo infantil, enunciadas por Piaget, y que podríamos considerar con cierto consenso en el mundo interesado por el comportamiento lúdico de los niños. Por último, sólo cabe decir, que el campo de aplicación del juego no es unidireccional, fundamentalmente porque el juego es un fenómeno de transformación del comportamiento y, por consiguiente, de la conducta humana, lo que justifica su pertenencia a las ciencias práxicas. Por esta razón, las condiciones estructurales no pueden ser generales sino específicas de cada campo de aplicación; de esta manera, un juego educativo en la escuela puede alejarse de un juego de animación en un

17. Es imprescindible mencionar la *teoría de juegos* (von Neumann, J. y Morgenstern, O. (1953). *The theory of games and economic behavior*. Princeton University Press, la cual incorpora el análisis matemático al juego, intentando predecir las decisiones de mayor *ganancia* para los jugadores. Si bien, esta teoría aporta al estudio de los juegos herramientas suficientes para explicar las decisiones estratégicas, parece evidente que es preciso matizar el modelo para los tipos de juegos motores, donde el juego se instrumentaliza a través de la velocidad de decisión que entrañen los requerimientos de las situaciones, el grado de desarrollo del jugador, y la cultura que englobe al juego. Queremos decir con esto, que la teoría matemática de juegos no explica el conjunto del juego y del jugar, pero es una modelización muy pertinente para el análisis de las estrategias teóricas. Existe una obra en español que es una referencia excelente para el estudio matemático de los juegos: Davis, M. (1971). *Introducción a la teoría de juegos*. Alianza Universidad. Madrid.

18. Buytendijk, F.J.J. (1935). *El juego y su significado*. Revista de Occidente. Madrid.

ambiente de recreación y festivo, o de un juego orientado a la iniciación deportiva en un ámbito de club federado; en el primer caso, los juegos se supeditan al proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que en el segundo supuesto solamente se trata de diversión; y, para el tercer caso, se trata de un proceso de búsqueda de rendimiento.

El camino de la teoría general del juego, de momento, es inviable, posiblemente por sus numerosas encrucijadas epistemológicas; estamos ante un fenómeno, el juego, que podríamos modelizar a través de un poliedro de múltiples caras. Tanto es así, que la teoría general del juego puede resultar confusa, no positiva, y capaz de escapar de cualquier límite, conduciendo, como es el caso de Echeverría (1980)¹⁹, a una verdadera crítica de tópicos. Todo apunta a que es más rentable elaborar teorías específicas, que están más al alcance y siempre serán, potencialmente, más explicativas. Carecemos de conceptos teóricos integradores a través de los que podamos reunir enfoques lúdicos; por nuestra parte, sabedores de esta deficiencia, no pasaremos la oportunidad sin hacer el esfuerzo por el encuentro interpretativo de estos conocimientos.

3. Enunciados para una teoría del juego

Desarrollaremos una serie de enunciados que pretenden recoger afirmaciones acerca del juego, de su naturaleza y realidad. A través de ellos, organizaremos los conocimientos del juego y su aportación al comportamiento y a la sociedad. En estos enunciados se comprueba la multidisciplinaridad y la transversalidad del juego; también, este conjunto de afirmaciones evidencia la generalidad y la especificidad del ludismo, que hemos querido indicar con la inclusión del juego motor como un modelo significativo de comportamiento.

3.1. El juego nos hace más humanos

El ser humano juega y cuando lo hace se distingue del animal en sus formas y tipos lúdicos; las potencialidades humanas, como el pensamiento y la organización, son las responsables de la diferenciación del juego en nuestra especie. Las habilidades lúdicas humanas son complejas y ricas, abarcan importantes campos de interacción y son capaces de construir cultura. Las técnicas y las artes son dos caras necesariamente unidas, y que confluyen en el juego humano.

Cuando el juego expresa, se exterioriza, alcanza el arte. Huizinga (1938:187)²⁰ destaca cómo el origen del vocablo '*juego*' es coincidente con los significados de otras acciones propias del arte, como la poesía, la música y la danza. En esencia, el juego representa expresión ajena a una función necesaria, desde el punto de vista del

19. Echeverría, J. (1980). *Sobre el juego*. Taurus. Madrid.

20. Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Alianza. Madrid. Edición de 1972, pp. 187-204.

trabajo. La explicación a que la significación de la voz '*juego*' haya evolucionado, indica que el vocablo ha adquirido mayor precisión y uso; es decir, que nuestra cultura, al igual que muchas otras, ha aprendido a jugar distinguiendo ésta acción de otras, otorgándole mayor amplitud de significado e identificación.

Los valores sociales que se promueven en los juegos tienen la vocación de servir como mecanismo de regulación de las relaciones humanas. Las interacciones que encontramos en los juegos ocupan toda la gama posible: grupo, individuo-grupo, individuo-individuo, grupo-grupo, pequeño grupo-gran grupo, gran grupo-gran grupo; y, a su vez, las formas posibles de comunicación: cooperación, oposición, cooperación-oposición. Todas estas interacciones definen al juego y a los juegos, a su entramado de acciones, de estrategias.

Los juegos organizan estrategias que promueven un pensamiento específico y constituyen un modelo singular. Podemos decir, que se configura un pensamiento contextual para el que se hacen imprescindibles conocimientos y experiencias. No es posible jugar a un juego organizado sin aprendizaje, de manera que hay que enseñar el juego de que se trate al jugador novel y, tras esto, jugar. La repetición de un tipo de juego, o de un mismo juego, hace posible la mejora en la representación o en el rendimiento de las acciones, lo que permite identificar a los jugadores como "buenos jugadores" por sus compañeros de juego.

Por último, el juego permite una relación intergeneracional fluida por medio de juegos compartidos por las diversas edades y que suponen una experiencia vital. No es fácil encontrar en nuestra sociedad organizaciones que reúnan a varias generaciones y que tengan interés para cada una de ellas. Los denominados *juegos de salón*, *de interior*, e incluso algunos *juegos motores*, son organizaciones capaces de ser empleadas en la recreación con diversos grupos de edad. También los juegos sirven como mecanismo integrador social en la comunidad (barrio, ciudad, centro escolar, centro social, etc.). Por ello, los juegos son un elemento central en el diseño de proyectos de intervención, cuyos objetivos se dirigen a la transformación de los individuos y su adaptación social.

3.2. El juego constituye una realidad compleja

El juego constituye la organización de acciones diversas que obedecen a la voluntad personal y estado de ánimo de los jugadores, a las posibles interacciones que acontezcan, a los acuerdos o reglas que se atiendan y su interpretación, a las experiencias previas de los jugadores, a los aprendizajes que se generan, a los intereses y decisiones de los jugadores, a las asunciones de papeles que hacen éstos, al contexto en el que se juega. Todo este conjunto conforma una realidad compleja y difícil de abstraer. El análisis de esta realidad es preciso realizarlo desde distintas perspectivas científicas, de lo contrario caeríamos en un reduccionismo inevitable.

Pero, ¿qué es lo que hace que el juego y el jugar sean realidades complejas? Sin duda que se trata de una manifestación para la que se solicitan muchos mecanismos

de regulación de la motricidad y cuya toma de decisiones se requiere momento a momento; muchos juegos embriagan al jugador porque su desenlace es rápido, vertiginoso; o la misma situación, muy gratificante, que hace ascender al jugador a otro nivel de realidad: la del que juega, que es otra muy distinta a la del que está ajeno al juego, y sólo observa, sobre todo en el juego infantil.

3.3. El juego es una actividad integrada

El juego no es una actividad principal para la vida, aunque es muy necesaria para el desarrollo en la infancia; su función, por tanto, es relativamente secundaria. Hall (1989:51)²¹ sostiene que el sistema cultural consta de diez tipos independientes de actividad humana, a los que denomina *sistema de mensaje primario* (SMP): *interacción, asociación, subsistencia, bisexualidad, territorialidad, temporalidad, aprendizaje, "juego", defensa, explotación*. Para Hall (1989:64) el juego "está entretreído con todos los otros SMP". Esta opinión nos parece relevante porque concreta mejor la función del juego en la cultura, ya que es más real que éste se muestre dependiente de los demás que no asociado a una necesidad primaria, de orden biológico, o secundaria.

El resultado de ser una actividad integrada le imprime naturaleza de tarea construida, cultural, y de práctica multifuncional.

3.4. El juego es un elemento universal de la cultura

"El juego es un fenómeno no solamente universal de los seres humanos sino que es común, además, a otros animales" (Blanchard y Cheska, 1986:26)²². La afirmación del juego como un universal de las culturas es general en la literatura antropológica, unas veces, las menos, por mención, y las más de ellas por omisión, dada la evidencia. "El juego es evidente, independientemente del marco cultural (...)" (Blanchard y Cheska, 1986:27), lo que nos conduce a localizar el juego en las mismas raíces de la evolución de la cultura, con lazos de parentesco para el conjunto del género humano. El potente análisis transcultural que suponen todos los estudios e investigaciones de distintas escuelas y tendencias, históricos y actuales, coincidentes en el juego como un elemento propio de las culturas, no hace albergar la menor duda acerca de esto.

Lo cierto es que reconocemos particularidades enculturantes para los juegos; es decir, los juegos ayudan a aprender la propia cultura, aunque también pueden cumplir la función de servir como mecanismo de aculturación, o pérdida de la propia cultura. Otro aspecto que obstaculiza el reconocimiento de juegos en muchas culturas es su vínculo con aspectos antropológicos, tales como el ritual, cargado de simbolismo que lo hace complejo para el análisis; en los juegos infantiles, los símbolos son aún más difí-

21. Hall, E.T. (1981). *El lenguaje silencioso*. Alianza. Edición de 1989. Madrid.

22. Blanchard, K. y Cheska, A., *op. cit.*

ciles de identificar porque se mezcla el desarrollo evolutivo con el contenido cultural. Podemos afirmar que el juego participa conceptualmente de la cultura, pues aquél se concreta en ésta en el carácter, la calidad y la naturaleza simbólica de las pautas de relación; también, por su característica de universalidad, ya que el juego, como apuntamos, tiene unas pautas generales de comportamiento común, con matices, a las culturas; pero el juego es, igualmente, un comportamiento adquirido, lo que le confiere variedad de riquezas y formas; del mismo modo porque el juego representa un mecanismo adaptativo de las culturas, ya sea de subsistencia, de reorganización y, en definitiva, de perfeccionamiento; asimismo, el juego es un elemento sistémico, lo que le permite participar de la *autorreferencia* (Luhmann, 1990:23)²³ y las relaciones extrasistémicas; de la misma manera, el juego muestra la naturaleza integral de la cultura, que podemos concretar en la organización tecnoeconómica, la organización social, y lo ideacional; igualmente, el juego contiene un fuerte carácter simbólico, pues utiliza los símbolos para convenir el significado de las cosas; y, por último, el juego muestra una parte más de las guías o pautas de acción generales a toda la sociedad a la que pertenece.

3.5. El juego acompaña al ser humano a lo largo de su existencia

El juego es una constante a lo largo de la vida del ser humano, en cambio no los tipos de juegos, que cambian, adquiriendo formas particulares que denotan el progreso de capacidades y experiencias, el aprendizaje, y los intereses de los jugadores. Podríamos distinguir cuatro grandes períodos de juego: infancia, adolescencia-juventud, madurez y senectud. Quizá sea la infancia el espacio de nuestra existencia más intenso para el juego, y el más reconocido; de hecho, al estudio del juego infantil hay dedicada amplia literatura, fundamentalmente del campo de la psicología.

Es posible que en la literatura del juego infantil abunden enfoques más de contenido filosófico que resultados de investigaciones, pero, de una parte, es comprensible, dado el componente pedagógico que encierra. En este apartado no citaremos una síntesis de antecedentes de modelos teóricos y de investigación, porque se alejaría del discurso que pretendemos; sin embargo, es destacable mencionar los esfuerzos que se han centrado en la explicación de cómo el juego viaja paralelo a las grandes etapas del desarrollo; en esta línea, el desarrollo teórico así como la investigación específica más completa acerca del juego infantil, muy posiblemente, sea la piagetiana, cuando se refiere a la evolución del juego con arreglo al desarrollo de las estructuras de conocimiento y los tipos de juego que se manifiestan (Piaget, 1932, 1946)²⁴; el autor distingue tres etapas para el progreso del juego infantil: *juego sensoriomotor*, *juego simbólico* y *juegos de reglas*. Las estructuras de conocimiento comienzan con las primeras manifestaciones motrices ajenas a los reflejos, pasando por la construcción simbólica,

23. Luhmann, N. (1984). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Paidós/ICE-UAB. Edición española de 1990. Barcelona.

24. Piaget, J., *op. cit.*

primeramente por medio de la proyección de esquemas simbólicos sobre objetos, pasando por el simbolismo colectivo, y finalizando con las construcciones simbólicas más cercanas a las cosas reales, para concluir con las diversas formas de práctica de la regla y sus correspondientes muestras de conciencia de la regla. A pesar del tiempo transcurrido, y de las incorporaciones de los neopiagetianos²⁵, se puede decir que sí existen tres manifestaciones generales del juego en la infancia y, que éstas, con algunos detalles (Linaza, 1981), corresponden a grupos de edades, además, en general, de aspectos de calidad del comportamiento que han resaltado otros psicólogos cognitivistas.

Como idea general del juego en la infancia, y en cada uno de sus grupos de edades, podemos decir que cualquier cosa vale o es razón para el juego. Todo es susceptible de ser jugado, bastará una excusa; en esto consiste el espíritu lúdico, que en la infancia está completamente desatado.

Los períodos de adolescencia y juventud los reunimos en un mismo cuerpo puesto que son coincidentes en intereses lúdicos y tipos de juegos, predominando los juegos de reto, de medición y riesgo controlado. Una condición física cada vez más desarrollada favorece la autoconfianza y un deseo mayor de reto; otra cosa es el desarrollo de la personalidad, que es más particular, y se encuentra en una etapa crítica. Los juegos que son preferidos tienen un componente deportivo; sin embargo, consideramos que éste es un factor potencialmente cultural. Podemos decir, que el juego se utiliza en su versión *deporte* de enfrentamiento, pero sin olvidar otros juegos que, por razones diversas, son menos practicados.

El uso del juego en la madurez significa una etapa crítica y exigente para el ser humano. El jugador parece enfrentarse más a una liberación que a un sentimiento de otro orden. Sin duda, la influencia principal sea la organización del trabajo y el tiempo que dedicamos a él durante la jornada, así como a la atención de las ocupaciones del mismo individuo y de los integrantes de su familia, y de su colectividad más inmediata o usual. Por ello, el juego cambia respecto a la etapa anterior sustantivamente. No es un juego en el que todo vale, como lo era en la infancia, o un juego de medición con otros del que se espera algo que se recupera (estar con los amigos, ganar, aprender habilidades); ahora se trata de elegir sólo aquello que te gusta, de lo contrario, a pesar de desear jugar, el jugador potencial se autoexcluye del juego porque son edades críticas para acercarse a las actividades lúdicas y deportivas.

Por último, el juego en la senectud, en contra de lo que aparentemente podríamos pensar, es una etapa moderadamente rica en juego. En ella la motricidad decae, lo cual es lógico por el proceso de involución, pero no el juego; esto se explica por una mayor dedicación de tiempo a jugar, normalmente en un entorno de *personas mayores*, así como la preferencia por juegos en los que es necesario amplios conoci-

25. Case (1981), Pascual Leone (1978), Siegel y Brainerd (1978), Siegler (1983). Cit. por Ortega (1992:75). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Alfar. Sevilla. Pero estos autores no revisten interés especial para el estudio del juego.

mientos y experiencias estratégicas y con bajo componente de intensidad respecto a las cualidades físicas.

Una aportación del juego, como organización, es ser un modelo capaz de reunir a todos los grandes grupos de edades (niños, jóvenes, adultos y mayores) y facilitarles un rato de disfrute, de convivencia, de reencuentro. De ahí, que el juego constituya un modelo transformador de la persona y de los grupos, susceptible de intervención.

3.6. El juego y el jugar ocupan espacio de ocio del denominado “tiempo libre”

Nuestra sociedad industrializada ha aprendido a organizar el trabajo, aun sin serlo, como el principal aspecto de nuestra vida. Frente a esta realidad, no le queda más a otras ocupaciones que resituarse en la cultura. El juego cumple, entre otras funciones, la compensación de las actividades obligatorias, como son la de servir de liberación de las tensiones, amortiguador de las preocupaciones, descanso de lo rutinario, equilibrador psicofísico, etc. De todo este conjunto surge un concepto moderno asociado al juego, que se ha perfilado más por causa de la enorme dedicación al trabajo: el *tiempo libre*.

Tener tiempo libre es saberlo ocupar, aunque paradójicamente muchos se angustian por no saberlo hacer. No disfrutar del *hobby* se ha considerado de persona poco ilustrada, e incluso desorganizada; una paradoja, ya que nos obligamos a una actividad voluntaria. Un artículo en el diario *El País* (9-1-1985) de Román Gubern sostiene esta tesis del ocio forzoso que promueve un sentimiento de culpabilidad en sus víctimas, un ocio de pánico neurótico²⁶.

Cagigal (1975:65)²⁷ considera el *ocio activo* como una vuelta a la naturaleza y el descanso; a éste lo asocia con el *deporte-praxis*, por oposición al *deporte-espectáculo*. Es muy acertado postular un deporte-práctica para distinguir el ocio activo, pues contiene componentes sustantivos de juego, lo que, en nuestra opinión, valida su tesis.

También, se ha dicho que nuestra sociedad es una “civilización del ocio” y se percibe con ello una idea de ocio pasivo. Es cierto solamente en parte, porque el ocio pasivo es un ocio, igualmente recuperador. Por ello, es posible que sea una ilusión que nos encaminemos a una civilización del ocio-praxis, pero sí del ocio-pasivo. Sin duda, es algo deseable la creación de planes dirigidos a ofertar a la sociedad opciones interesantes de actividad física por medio de juegos.

Tanto el ocio, en general, y el ocio-praxis, son modelos que aseguran el juego y el jugar; es decir, construyen formas prácticas e incluyen una actividad evidente: entre-

26. En Mestre, J.A. y García, E. (1992:35). *Planificación y Gestión Deportiva Municipal*. Gobierno de Canarias. Dirección General de Deportes. Las Palmas de Gran Canaria. Los autores mencionan este artículo y lo incluyen en un análisis más amplio del ocio y la calidad de vida.

27. Cagigal, J.M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Prensa española-Magisterio español. Madrid.

tenimiento-juego. Aunque sea tirar piedras contra nuestro propio tejado, el ocio pasivo es tan importante para el ser humano como lo pueda ser el activo.

3.7. El juego es, y puede ser, una actividad de aprendizaje

La discusión que ocupó a Spencer (1861), Groos (1899), Hall (1904) y Carr (1925)²⁸ acerca de lo instintivo del juego, es recurrente respecto al valor del aprendizaje con juegos, pues aquél ha de servirse de éstos para asegurarlo; aquí filogénesis y ontogénesis van de la mano. También K. Bühler (1924)²⁹ ve en el placer funcional la adquisición de dominios y el perfeccionamiento, aunque para el autor el matiz no sea instintivo.

Es evidente que el juego animal se diferencia del juego humano en que éste es más que aprendizaje, pues comporta arte, tecnología y, en definitiva, cultura; además, debemos admitir que los engranajes más elementales del juego como aprendizaje son compartidos en las primeras etapas del desarrollo. No es casualidad que todas las culturas utilicen juegos; dos serían las razones: la primera, porque el juego haya sido un mecanismo asociado al aprendizaje instintivo en la evolución del ser humano; la segunda, porque el juego sea una creación derivada del trabajo (Wundt, 1887)³⁰, debido a lo cual la función utilitaria y económica explicaría actividades consecuentes. En cualquier caso, el aprendizaje justificaría ambos argumentos.

El juego promueve el aprendizaje porque concita experiencias, tanteos, resultados, los somete a repetición, y además mediante una fórmula agradable, placentera. Ésta es la razón por la que el juego es buscado por el jugador, sobre todo por el niño, y es por lo que jugar es una actividad frecuente. A través del aprendizaje adquirimos muchas experiencias y conocimientos y nos introducimos en la vida, siendo el mejor indicador el perfeccionamiento y la repetición. Los juegos son susceptibles de repetición, de mejora de las acciones y organizaciones, porque sus estructuras lo permiten; por ejemplo, un juego simbólico es un ejercicio continuo de utilización de símbolos llenos de significados que promueven mecanismos que organizan aprendizajes cognoscitivos, motrices, afectivos y sociales.

Sin embargo, es falso pensar que el juego sólo está relacionado con el aprendizaje en la infancia; también el adulto aprende y disfruta jugando. El juego de reglas, por su propia naturaleza normativa, permite volver sobre las situaciones y mejorar;

28. Spencer, H. (1861b). *Ensayos sobre pedagogía*. Capítulo "Educación Física, intelectual y moral". Akal. Madrid. Groos, K. (1899). *The play of man*. Appleton. N. York 1901. Hall, S. (1904). *Adolescence, its Psychology; and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* y Carr, H.A. (1925) *Psychology: a study of mental activity*. Cit. por García Vega, L. y Moya, J. *Historia de la Psicología II*. Siglo XXI. Madrid 1993.

29. Bühler, K. (1924). *The mental development of child*. Harcourt. N.York.

30. Wundt, W. (1887). "Psicología de los pueblos". Cit. por García Vega, L. y Moya, J. en *Historia de la Psicología II*. Siglo XXI. Madrid 1993.

éste es también el caso del deporte, que es una forma muy relevante, socialmente, de entender el juego a través del convenio más institucionalizado. El juego y sus versiones constituyen organizaciones capaces de promover, al menos potencialmente, el aprendizaje.

El porqué de la insistencia de los pensadores materialistas acerca de que el juego procede del trabajo, es fácil de entender si comprendemos que la subsistencia hubo de preceder a todo en la cultura; no obstante, y aunque son muchos los juegos tradicionales que tienen su origen en el trabajo (juegos y deportes rurales canarios, vascos, leoneses, lanzamiento de venablo de los aborígenes australianos, lanzamiento de arpón esquimal, lanzamiento de tika de Tikopia, etc.), otros muchos no podrían ser explicados de esta manera (rayuela, las cuatro esquinas, pelota quemada, juegos de pañuelo, etc.)

En definitiva, el juego es aprendizaje inevitable en la infancia, y puede ser un elemento de adquisición de mayores competencias el resto de nuestra vida.

3.8. El juego tradicional es un modelo relevante de juego

La cultura, como ya hemos mencionado, presenta múltiples rasgos que, conjuntamente, hacen reflejarse en el juego su naturaleza y complejidad. El juego es un universal de las culturas que deviene en un modelo característico, que es el *juego tradicional*. Debemos preguntarnos, qué es lo que hace singular a un juego tradicional; sin duda, es un modelo que participa amplia y profundamente de la cultura porque no sólo la muestra, sino que también la transmite. Los juegos tradicionales adquieren sentido en su cultura, pudiendo explicar su porqué. Tradición nos conduce a costumbre, y ésta a norma social; de manera que el juego tradicional enmascara parte o el conjunto de las formas culturales.

La característica más importante del juego tradicional es el arraigo cultural; es decir, es un juego que ha pertenecido, o pertenece, a una cultura y que se ha identificado con generaciones sucesivas. He aquí que el juego tradicional transmitirá valores que no pueden encontrarse en otros tipos de juegos, como: conocimiento de las formas de vida propias, enculturación, identificación, afirmación de lo ideacional, respeto a la historia de un pueblo... Por ello, desde un punto de vista antropológico e histórico, el juego tradicional merece un trato especial; no es un juego que pueda ser presentado en la recreación o en la escuela como otros juegos. Posee un bagaje explicativo en su cultura y aporta a la vida de una comunidad más que otros juegos.

Por otra parte, el juego tradicional va a suponer un gran reto para el análisis, pues confluyen distintas perspectivas (neoevolucionismo cultural, difusionismo, estructuralismo, funcionalismo, ecologismo cultural) que deberán ser conjugadas. Igualmente, se han de considerar las distintas fuentes por las que podemos llegar al conocimiento de este tipo de juegos, como son las fuentes escritas (miniaturas, legajos, obras literarias, etimologías, crónicas, historias, relatos de viajes, obras específicas...) y las fuentes propias de la tradición oral.

La llamada *cultura popular*, o *cultura rural*, es una vía de conocimiento antropológico que comparte espacio con la cultura urbana. Somos de los que reconocemos cierto *etnocentrismo* de la cultura urbana sobre la rural, lo cual, aunque se refleja en las dos direcciones, siempre produce más daño en una dirección que en otra; en este caso, salen perjudicadas las prácticas lúdicas rurales. No obstante, se aprecia cierto reequilibrio a favor de los juegos tradicionales debido al fenómeno de su inclusión en los programas escolares, que fomentan su práctica, solamente alterada por los objetivos educativos que justifican pequeñas variaciones en su presentación.

Por último, es preciso destacar que dentro de los juegos tradicionales no existen categorías, o grados de calidad; nos referimos a la característica de autoctonía, u originalidad, de un juego. Sin duda, que un juego sea autóctono representa un gran valor histórico, pero aquel que sea difundido y que haya arraigado en la cultura receptora, aporta y enriquece igualmente a la cultura de un pueblo³¹.

3.9. El juego motor es un modelo significativo de juego

El *juego motor* es una organización específica de la conducta motriz. Es un modelo cultural complejo, en el que afloran comportamientos menos construidos, más espontáneos, a la par que esperados por los acuerdos, o por las reglas (Navarro, 1995)³². El juego motor produce como resultado un conjunto de acciones de tipo motriz que pertenecen a un contexto específico; precisamente, la clave para comprender las conductas motrices reside en remitirse a su contexto.

En todos los tipos de juegos motores: perceptivo-motores, simbólicos, de reglas, deportivos, etc. existe un denominador común: la motricidad. Por tanto, el juego motor es una organización lúdica que se caracteriza por el empleo significativo de la motricidad; es decir, la relevancia, como juego, procede de este grado de significación. De manera que el problema se centra en reconocer cuándo es significativo un juego y sus conductas; en nuestra opinión, se trata de las características e intensidades de la motricidad y el contexto en el que se desarrolla.

31. La discusión acerca de qué términos (*juego autóctono*, *juego popular*, *juego tradicional*) ha de emplearse para referirse al conjunto de los juegos que tienen que ver con la cultura, es un problema de precisión semántica y de enunciado verdadero. El *juego autóctono* es aquél que ha nacido en la misma tierra y corresponde a un pueblo de referencia, de ahí que encierre un gran valor histórico. El *juego popular* puede ser aquél que es practicado por la masa, o por los pertenecientes a la cultura popular, o rural. El *juego tradicional* es aquél que arraiga, o arraigó si está desaparecido, en la cultura.

Si nos atenemos a lo anterior, solamente con el empleo genérico de juegos tradicionales no caemos en el error, pues un juego autóctono hubo de arraigar, o puede mantenerse hasta la actualidad y, por su parte, la pertenencia a la cultura rural no desdice de su aportación a la cultura, en general. Por ello, en nuestra opinión, el uso genérico de "tradicionales" es pertinente, aunque si lo que deseamos, es precisar su valor de creación, sólo deberíamos nombrarlo adecuadamente.

32. Del mismo autor: Navarro, V. (1995). *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Se han atribuido al juego distintos motivos para su explicación, como servir de ejercicio preparatorio (Groos, 1899)³³, como ejercicio complementario (Carr, 1925)³⁴, justificado como el manejo de un objeto (Buytendijk, 1935)³⁵, o como un placer funcional (K. Bühler, 1924)³⁶, entre otros. Como vemos, estas interpretaciones acerca del porqué del juego se articulan en torno a la naturaleza motriz. Sin duda, el juego motor tiene un espacio claro en el aprendizaje; otra cosa es que reconozcamos como juego determinadas actividades motrices al comienzo del desarrollo.

Por otra parte, el carácter motor del juego presenta algunas dificultades metodológicas; la principal de ellas estriba en encontrar cuál es el nivel de la significación motriz, ya que algunos juegos contienen poca motricidad, o bien sus acciones no son completamente de esa naturaleza. También, nos encontramos con otra dificultad a la hora de abordar el juego motor, y es la valoración de la motricidad significativa contextual; es decir, en una conducta motriz puede haber motricidad que no obedezca a su contexto. El problema metodológico remite al empleo de técnicas de observación, ya que las acciones motrices del juego se manifiestan externamente. Podemos convenir, entonces, que las conductas motrices lúdicas necesitan un desarrollo de categorías para la observación en las que se debe atender a la naturaleza de lo que se observa. Las conductas motrices de los juegos motores, para no perder potencia explicativa, deben considerar la intencionalidad de la conducta y la interpretación motriz de la acción; de esta manera, no sólo describimos lo que sucede, sino que nos aproximamos a la explicación del porqué.

Con ello, queremos exponer que la motricidad es una cualidad significativa para la conducta humana y que, enmarcada en el juego motor, adquiere una lógica propia. Además, que el juego motor es un tipo de juego específico, con sus características y tratamiento diferenciado, aunque con un fundamento común a otros tipos de juegos.

3.10. El juego constituye en sí mismo una técnica de dinámica de grupos

El juego colectivo es una organización de grupo que entraña su correspondiente proceso y proyecto; de ahí que reconozcamos al juego colectivo como una “dinámica”, pues supone cambios en las interrelaciones ocurridas entre los jugadores y más beneficios que contenidos negativos, dada la naturaleza lúdica de la actividad. El tamaño reducido de los grupos de juego, su grado de organización basados en acuerdos o en reglas, su función, los modos de interacción de los jugadores, o la manera como es vivida la experiencia, indican que el juego es un modelo capaz de promover mejora en la vida de relaciones de un grupo.

33. Groos, K., *op. cit.*

34. Carr, H.A. (1925). *Psychology: a study of mental activity*. Cit. por García Vega, L. y Moya, J. *Historia de la Psicología II. Siglo XXI*. Madrid 1993.

35. Buytendijk, F.J.J., *op. cit.*

36. Bühler, K., *op. cit.*

La investigación se ha preocupado más de conocer la dinámica de grupos de los equipos deportivos (Rioux y Chappuis, 1979³⁷) que de los juegos motores, en general; sin duda, por el interés acontecido en el rendimiento deportivo. En el juego infantil se pueden encontrar menos obstáculos para el estudio de la dinámica de grupos, respecto a los jóvenes y adultos, que suelen tener reticencias y movilizan defensas ante la comunicación. El grupo de juego es un microcosmos de relaciones, que contiene roles y sus funciones, cierto grado de participación, percepción de los demás, unas características psicológicas de los miembros del grupo, algún grado de vínculo colectivo y, finalmente, un amplio o reducido proyecto común. Todo ello está presente en el juego motor, con su especificidad propia de las situaciones motrices, o lo que es lo mismo: de su “dinámica”.

Con la especificidad del juego motor nos referimos a que todas las actividades no son iguales cuando de lo que se trata es de mejorar la dinámica de grupo. La motricidad del juego incluye una actividad especial, que puede ser vertiginosa, de riesgo, exitosa, con variaciones alternantes, sorpresiva, fatigosa pero gratificante, de obligación de comunicaciones que han de cumplimentarse, integradora de géneros y de grupos de edad. En definitiva, el juego presenta muchas ventajas para servir como modelo de análisis de grupos; por un lado, se trata de jugar en un colectivo de personas; y, por otra parte, el juego tiene propósitos que se organizan en el seno del grupo, los cuales son el hilo conductor de las acciones y el origen del vínculo.

El grupo de juego motor, en un ámbito escolar, es un grupo primario, de relación cara a cara, lo que permite relaciones estrechas entre sus miembros, pero también es un grupo de iguales que favorece que esas interrelaciones puedan ser más íntimas y, a su vez, con mayor intensidad; sin embargo, los grupos de juego escolares poseen un grupo de referencia, al cual se supeditan, que es el grupo de clase o aula escolar, sobre el que organizan sus dinámicas como grupo de pertenencia. Esta última caracterización le supone que la vida de relaciones está muy influida por el grupo de referencia.

Una gran ventaja del grupo de juego es la naturaleza de la tarea, pues la tendencia habitual para sentirse de un grupo, mantenerse juntos y dirigir sus objetivos, se alcanza mejor en situaciones simuladas que en reales. Los jugadores otorgan menos importancia al juego que a la vida seria; todo ello permitiría acceder a un complejo de posibilidades pedagógicas de gran interés. Por consiguiente, el juego motor se convierte en un modelo y a la vez en un recurso pedagógico.

Vopel (1999)³⁸ propone los *juegos psicológicos de grupo* (juegos de interacción, los denomina cuando los aplica) con la doble función de ser terapéuticos y formativos, pero “(..) que en la práctica resulta difícil definir con precisión el punto que divide la

37. Rioux, G. y Chappuis, R. (1979). *Cohesión del equipo*. Miñón. Valladolid.

38. Vopel, K.W. (1999). *Juegos de interacción*. CCS. Madrid.

acción formativa de la terapéutica (...)” (1999:15). Para el autor, estos juegos “(...) se caracterizan por activar algunos procesos que tienen por finalidad en un primer nivel la toma de conciencia de las dimensiones internas de la psique o aquellas de relación y, en un segundo nivel, la facilidad de adquirir nuevos modos de pensar, sentir y relacionarse” (1999:9). Por otra parte, es más conocido el empleo del juego como terapia de grupo (Berne, 1966; Gili y O’Donnell, 1979³⁹), aunque esta orientación se escapa de nuestro objeto, pero da una idea de la fuerza de las interacciones que posee el juego. Sin embargo, con objetivos formativos o terapéuticos, hemos de afirmar que se trata de juegos, en muchos casos de tipo motor, que persiguen objetivos de profundización y mejora personal, aumento de la frecuencia y calidad de las interacciones. Por lo tanto, los objetivos coinciden, solamente que los medios para conseguirlos, en nuestro caso, serán los propios de la educación física.

El juego colectivo cumplimenta todas las características atribuidas a los grupos y sus dinámicas, tales como: asociación definible (nombre de los grupos de juego, nombre del juego), conciencia de grupo (percepción colectiva de unidad), participación en los mismos propósitos (los grupos de juego poseen metas), dependencia recíproca (los jugadores se ayudan unos a otros para alcanzar los propósitos), actuación de forma unitaria (las acciones de juego son colectivas para resolver las situaciones) y estructura interna (los grupos de juego tienen distribuidos los roles, según la propuesta de juego y las preferencias o reglas que se consideren).

Si observamos las técnicas de dinámica de grupos, como *Phillips 66*, *cuchicheo*, *foro*, *torbellino de ideas*, etc., podemos afirmar cómo el juego es, en sí mismo, una poderosa técnica más, pero que no es considerado como tal, salvo para técnicas consistentes en la dramatización simbólica de situaciones [*Role playing*, Cirigliano y Valverde (1966), Núñez y Loscertales (1996); *juego de rol* y *juegos y simulaciones* (Fabra, 1991)]⁴⁰. En nuestra opinión, el juego motor cumple los elementos correspondientes a una *técnica* de dinámica de grupos:

Las ventajas que contiene el juego, como técnica de grupo, son las derivadas de la motricidad y el conjunto de relaciones características que promueve, la variedad de formas (juegos de expresión, de conocimiento, cooperativos, de resolución de conflictos, etc.) que puede presentar, y la *improductividad* y escaso prejuicio social que se le concede, lo que supone que los participantes no se plateen algo trascendente o delicado en sus relaciones.

En definitiva, las estructuras de los juegos motores y la organización que comporta conducen a un modelo en el que los participantes se fijan una meta u objetivo común, asumen roles espontáneos o producto de las reglas (acordados o normativos), desarrollan unas relaciones, generan un vínculo y, en definitiva, conviven intensamente en una experiencia agradable.

39. Berne, E., *op. cit.* Gili, E. y O’Donnell, P., *op. cit.*

40. En Canto, J. M. (2000). *Dinámica de grupos*. Aljibe. Málaga, pp. 58-59.

Capítulo III. El juego infantil

La infancia representa un largo período de desarrollo para el niño en todos los campos que integra el ser humano: cognitivo, motriz, afectivo, de la personalidad, social y cultural. De modo que el desarrollo vendrá marcado por etapas características y distintivas, a la vez que pretendemos seguir, a manera de hilo conductor, cómo el juego se afecta de estos cambios, hasta consolidarse con las formas de juegos habituales para el adulto. De las etapas o períodos que comprenden la infancia, nos referiremos a tres de ellas enunciadas por Papalia (1998:17)¹⁷⁴: etapa de los primeros pasos (desde el nacimiento hasta los 3 años), niñez temprana (de los 3 a los 6 años), y niñez intermedia (de los 6 hasta los 12 años) que, como luego apreciaremos, pueden ser comparadas a las etapas del desarrollo propuestas por Piaget para referirse al juego infantil.

Para realizar este repaso al desarrollo en la infancia hemos de tomar esta referencia anterior doblemente válida, para el desarrollo y el juego, ya que nos interesa su paralelismo para abordar lo que es, ahora, nuestro objeto de estudio: el juego infantil de carácter motor. Además, también hemos de apuntar que lo motor se enmarca dentro del complejo conjunto de la infancia; por ello, finalmente, contrastaremos cómo las características que comporta motricidad imprimen al juego una vertiente interpretativa particular.

No deseamos entrar en marcos concretos de discusión, emparentados con corrientes concretas de la psicología (psicoanalítica, del aprendizaje, cognoscitiva, etológica o contextual) o de la antropología (evolucionismo, difusionismo, funcionalismo, estructuralismo, materialismo, ecologismo); admitimos que algunas interpretaciones son adecuadas en parte, ya que pretendemos reunir los contenidos que nos permitan aclarar el fenómeno lúdico en la infancia. El acercamiento explicativo que intentamos es complementario; se trata, pues, de justificar un eje, el fenómeno de la motricidad en el juego, y alcanzar interpretaciones satisfactorias para comprender el juego infantil.

Como hemos mencionado, no podemos separar la explicación del juego infantil de su relación con el desarrollo, ni de la actividad motriz; de hacerlo, se trataría de un reduccionismo que elude el aspecto más importante y capaz de satisfacer nuestro conocimiento acerca del juego: cómo cambia la forma de jugar y qué calidad motriz muestra. La actividad motriz es una constante en las manifestaciones lúdicas

174. Papalia (1998). *Psicología del desarrollo*. McGraw Hill. Santa Fé de Bogota (Colombia). 7.^a edición.

durante la infancia, hecho que ya fue reconocido por Piaget y que éste relacionó con el desarrollo en el niño. Ciertamente, el juego motor es un eje capaz de mostrarnos parte del desarrollo; sin embargo, no ha de percibirse el juego como una especie de ámbito integrador sino, solamente, como un contenido con gran transversalidad disciplinar.

Se ha discutido mucho acerca de la teoría de Piaget (1932, 1946) para explicar la evolución del desarrollo infantil; no obstante, hay planteamientos de este autor relativos al juego y al juego motor que resultan útiles para aproximarnos a nuestro objeto de estudio. Otros planteamientos piagetianos han sido revisados, lo cual intentaremos aclarar a lo largo de nuestro discurso. Algunos aspectos de la teoría piagetiana son usados por la mayoría de la literatura lúdica, como la clasificación de los períodos de desarrollo vinculados al juego que propuso Piaget (*sensoriomotor*, *simbólico* y de *reglas*), aunque con variaciones en sus denominaciones y concepciones.

1. El juego sensoriomotor¹⁷⁵

La denominación *juego sensoriomotor* no se comparte, en muchos casos (Wallon, 1941; Château, 1958)¹⁷⁶, lo denominan *juego funcional*, aludiendo a que el *juego sensoriomotor* es más bien actividad sensoriomotriz, ya que no existe en un comienzo intención ni capacidad de simbolizar; es decir, solamente promovería esquemas motrices, como propone Piaget (1986:153) y, por tanto, deberíamos convenir que no es realmente *juego*. Los estudios realizados posteriormente sostienen que ya existe, en este período, la *permanencia del objeto* y, por lo tanto, algún concepto de *causalidad*, lo que implicaría capacidad para manejar símbolos (Michotte, Siegler y Richards, en Papalia, 1998:200). También se discute la *imitación invisible*; es decir, la utilización que hace el niño de partes de su cuerpo que no ve, como la boca, que apunta a aparecer antes de lo afirmado por Piaget (Papalia, 1998:206), al igual que la *imitación diferida*, o capacidad de imitar una acción que vio antes, que se constata ya a los catorce meses (Meltzoff, en Papalia, 1998:207). También, el niño, antes de lo mencionado por Piaget, parece disponer de cierta memoria que aseguraría la posibilidad de reconocimiento de algo pasado, lo que queda patente con numerosas investigaciones reunidas por Papalia (1998:219); además de llamar la atención acerca del hecho de que la memoria se potencie si el suceso implicó placer.

175. Admitiremos esta clasificación del juego, a pesar de los resultados de investigación a los que aludimos en el texto, porque la manifestación lúdica se basa en la organización de actos motores, sin desprecio de que las actividades comporten y favorezcan cualidades del pensamiento.

176. Wallon, H. (1941). *La evolución psicológica del niño*. Psique. Buenos Aires. Château, J. (1958). *Psicología de los juegos infantiles*. Kapelus. Buenos Aires.

Resulta muy interesante que el placer¹⁷⁷ sea un aspecto distintivo, ya no sólo presente en el juego motor, sino que repercute en la calidad de los procesos de desarrollo del pensamiento infantil. Esta idea refuerza nuestro convencimiento de que el placer es, además de un rasgo del juego, un elemento cualitativo del mismo.

Un trato especial otorgaremos a un concepto piagetiano relevante en este período, como son *las reacciones circulares*, o el procedimiento a través del cual un niño aprende cómo reproducir hechos interesantes o placenteros que en un comienzo descubrió al azar. Estas *reacciones circulares*, de manera general, suponen una explicación adecuada para el fenómeno de la repetición de actos; desde un punto de vista motor, podemos entender que la misión de estas reacciones circulares corresponde a procesos inteligentes, pero sobre manifestaciones motrices, lo cual implicará, planteamientos pedagógicos organizados para favorecer el desarrollo motor. De esta manera, introducimos en nuestro modelo las esferas de actuación con los niños correspondientes a la concepción piagetiana, de intervención sobre el propio cuerpo, más allá de su cuerpo, y de modificación de acciones sobre las ya repetidas, independientemente de su explicación causal, pues resultan útiles para abordar cómo actuar para favorecer la práctica motriz.

Tras la mención a las *reacciones circulares*, queda por abordar el porqué si un acto es placentero y es buscado el efecto conocido no conduce al niño a la monotonía. Leif y Brunelle (1978:27)¹⁷⁸ explican este problema enunciando tres leyes, que denominan: *ley del efecto*, *ley de la monotonía* y *ley del efecto imprevisto*. Por *ley del efecto* entienden que un efecto favorable produce repetición del gesto y el fracaso supresión; *ley de la monotonía*, porque un efecto conocido de antemano es buscado para su repetición; y *ley del efecto imprevisto*, porque el efecto es perseguido simplemente por esperar su resultado, para comprobar qué ocurre, considerándose que las situaciones no son idénticas, sino semejantes.

Por último, es necesario destacar que el juego sensoriomotor no es un asunto que concierna al niño sólo, sino que la realidad también es de participación junto con el adulto, que le estimula e introduce en el mundo; de ahí nuestra inclinación por reconocerlo como un juego, susceptible de intervención. Por ello, es posible situar objetivos pedagógicos respecto a la estimulación del desarrollo y enriquecimiento de las experiencias, entre ellas las motrices, como ya apuntábamos a propósito de asumir el fenómeno de las reacciones circulares.

Por tanto, podemos apuntar que, dados los resultados de investigación acerca de este período del desarrollo, la denominada *actividad sensoriomotriz* puede albergar *juego*, desde el momento en que las capacidades de reconocer la causa, imitar y memorizar sean posibles, aunque reducidas, pues el placer y la actividad exploratoria están presentes, además de la intervención externa propia del ambiente.

177. Véase nuestra discusión acerca de una teoría general del juego motor en la que el placer y la incertidumbre son los dos aspectos más característicos del concepto *juego* y de todos los tipos lúdicos culturales.

178. Leif, J. y Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Kapelusz. Buenos Aires.

2. El juego simbólico

El juego simbólico es una manifestación de la función simbólica, o capacidad descrita por Piaget para utilizar representaciones mentales, las cuales se presentan en el lenguaje, el juego y la imitación diferida. El juego simbólico también puede presentar otras denominaciones, como *juego imaginario*, de *fantasía*, *dramático* o *fingido*, pero todas ellas tienen algo en común: el uso de símbolos para jugar. En nuestro caso, utilizaremos la denominación *juego simbólico* en reconocimiento a Piaget por su aportación al estudio de este tipo de juego. Piaget (1986:166-194)¹⁷⁹ organizó este gran período del juego en 3 estadios, de la siguiente forma:

- Estadio I (2-4 años). Caracterizado por la irrealidad. Subestadios: esquemas simbólicos sobre objetos nuevos, asimilación simple de un objeto a otro, combinaciones simbólicas variadas.
- Estadio II (4-7 años). Caracterizado por desaparición de la deformación de la realidad; representación imitativa de la realidad; comienzo del simbolismo colectivo.
- Estadio III (11-12 años). Caracterizado por el decaimiento del simbolismo en provecho de los juegos de reglas o de las construcciones simbólicas cada vez menos deformantes y cada vez más cercanas al trabajo continuo y adaptado.

Ahora bien, nos aproximaremos a la discusión actual del simbolismo, considerando el juego simbólico desde distintas perspectivas.

El juego simbólico introduce al niño en el terreno de la simbolización, o acción del pensamiento de representar en la mente una idea atribuida a una cosa; por lo tanto, es proyección exterior al sujeto que simboliza, lo que comporta otorgar significado a aquello que constituye el símbolo. Para acceder a la simbolización, o utilización de símbolos, es necesario *manipular* algo; es decir, el uso de alguna idea u objeto, no sólo manejarlas físicamente; en cualquiera de estas opciones hay simbolización. Al ser el símbolo una atribución, supone la separación entre pensamiento y acción, ya no es acción por la acción, sino símbolo para la acción, o acción por el símbolo.

El primer autor que separó la acción del pensamiento, a modo de frontera para distinguir el juego animal del utilizado por el ser humano, fue Buytendijk (1935:46)¹⁸⁰ para quien “el jugar es siempre jugar con algo”. Evidentemente, la capacidad de simbolizar es un logro de la especie humana, por lo que no hemos de comprender el símbolo como una cuestión perceptiva y abstraída por el niño, sino que siempre deviene en un significado de contenido cultural. Este hecho supone gran complejidad en el análisis de los juegos simbólicos porque la cultura es un contexto oculto a la simple observación. Además, la concepción ulterior del símbolo con referencia en la cultura ha conducido a

179. Piaget, *op. cit.* Edición original de 1946.

180. *Op. cit.* Véase *Teoría de la infancia*.

interpretaciones sociales e históricas, y antropológicas, como son los casos de Elkonin (1980)¹⁸¹ y Sutton-Smith (1966)¹⁸², respectivamente.

Podemos estudiar distintos aspectos que resultan significativos para el análisis del juego simbólico y su aplicación motriz, como la causalidad, la empatía, confusión entre apariencia y realidad, fantasía, imitación y evocación; estos aspectos los abordaremos para tratar de explicar cómo es el tipo de pensamiento y los fenómenos que le acompañan.

El empleo de símbolos permite reconocer la *causa* y *efecto* de las cosas, lo que supone acceder a un mundo de imágenes mentales y significados, que los niños de tres y cuatro años son capaces de narrar; a partir de este logro, los niños comprenden que pueden hacer que sucedan cosas. También, la simbolización favorece la *empatía* ya que para ésta es necesaria la imaginación *de ponerse en lugar de...*; esta capacidad puede encontrarse antes de lo descrito por Piaget cuando se fomenta y se le habla al niño acerca de este sentimiento (Dunn y col., 1991)¹⁸³. Podemos afirmar, entonces, que las relaciones con los demás son posibles a medida que los niños pueden imaginar cómo se sienten las otras personas. Otro aspecto de interés para el juego simbólico es la *confusión entre apariencia y realidad*, lo cual se logra distinguir a partir de los cinco o seis años.

Sin embargo, a propósito de la relación entre hechos reales e imaginación, la *teoría de la mente* apunta que los niños entre tres años y cuatro meses y seis años entendían la diferencia entre fantasía y realidad; por tanto, que las cosas que imaginaban no eran reales. Pero, ¿entonces cómo se entiende que expliquen, fantaseando, algún episodio de juego? Según Harris y otros (1991)¹⁸⁴, los niños parecen dar crédito a su imaginación sobrepasando lo que ellos conocen como realidad; es decir, juegan a superar la realidad, de manera intencionada, a modo de una *metarrealidad*.

Otros aspectos abordados por el estudio del juego simbólico son la imitación y la evocación. El primero ha sido interpretado de dos maneras: la representación de un objeto o situación, y de un rol; pero, además, también se ha dedicado un esfuerzo importante, dentro de este apartado lúdico, a la evocación por medio del juguete. Algunas teorías ofrecen su visión de la imitación, como son la teoría del *aprendizaje instrumental*, la teoría del *aprendizaje asociativo* y la hipótesis *neurofisiológica*.

Gerwitz y Single (1968)¹⁸⁵ sugieren que la imitación infantil puede explicarse desde el aprendizaje instrumental que se construye en secuencias interactivas entre el

181. Elkonin, *op. cit.*

182. Sutton-Smith, B. (1966). "Piaget on play. A critique". *Psychological Review*, vol. 73, pp. 104-110.

183. En Papalia (1998:327), *op. cit.*

184. *Ibid.*, p. 335.

185. Cit. por García Sánchez, N. (1992). *Imitación y juego simbólico*. Promolibro. Valencia, p. 80.

niño y el adulto. Para los autores, la discusión acerca de si existen conductas arbitrarias que también son imitadas, al margen de la dependencia del aprendizaje con el adulto, la resuelven sosteniendo que la generalización puede jugar algún papel, pero no explica los orígenes ontogenéticos de la imitación.

Por su parte, la *teoría del aprendizaje asociativo* postula que la conducta que puede ser condicionada ha de estar presente en el repertorio del niño y, por lo tanto, la base de su aprendizaje estará en que los adultos imiten las conductas del niño previamente, con lo cual éste acaba asociando sus acciones a las que realiza el adulto y, a su vez, el adulto habrá seleccionado así las conductas del niño que van a ser objeto de aprendizaje imitativo. Los problemas de este enfoque son diversos, Metzoff y Moore (1983, 1984, 1989)¹⁸⁶ discuten la validez para explicar el fenómeno de la imitación por medio del aprendizaje asociativo, y dicen que el niño no es capaz de dar respuesta a los aprendizajes imitativos nuevos no basados en la relación con el adulto.

Vinter (1986)¹⁸⁷, en un estudio acerca del papel en la elicitación de imitaciones precoces, encuentra que los neonatos imitan las conductas que emiten los modelos dinámicos pero no los estáticos y sugiere que, por una parte, la información kinética sería procesada fundamentalmente a través de un sistema de visión periférica y que podría estar bajo el control de un sistema visual subcortical secundario; asimismo, también defienden la idea de que el análisis de las formas y los detalles de los objetos necesitaría una mediación neocortical, siendo elaborado centralmente.

Respecto a la imitación realizada por medio de roles, Bretherton (1984)¹⁸⁸ considera que en el juego simbólico se encuentran las unidades de procesamiento de la información de los procesos cognitivos; destaca los siguientes aspectos, que hacen referencia a la representación de roles, de acciones y el uso de accesorios:

- a) Representación de roles.
 - a.1. Autorepresentación.
 - a.2. Representación de la conducta del otro.
 - a.3. Los otros como recipientes pasivos de las acciones del niño.
 - a.4. Roles paralelos.
 - a.5. El uso de la reproducción como recipiente activo (concepto semejante al animismo).
 - a.6. El uso de la reproducción como agente.
 - a.7. Asunción del rol de otra persona.
 - a.8. El uso de una muñeca como interactuante activo.

186. *Op. cit.*, p. 81.

187. *Op. cit.*, p. 84.

188. *Op. cit.*, p. 108.

- a.9. Role play de cooperación simple (coordinación simple de representaciones).
- a.10. Juego de reproducción con varios roles interactuantes.
- a.11. Juego cooperativo con varios roles interactuantes (este concepto coincide con los *roles funcionales* de Garvey, los *roles conductuales* de Watson y Fischer, *roles pragmáticos* de Rubin y Wolf).

En cuanto a la representación de acciones, Bretherton (1984)¹⁸⁹ analiza el desarrollo del juego simbólico a través de las acciones, lo que, en nuestra opinión, puede dar pie a un método para el estudio de los juegos simbólicos. Las acciones que propone el autor, tendrían cualidades espaciales y temporales, y su desarrollo procedería desde la representación de acciones simples hasta las más complejas y secuenciales. Las acciones propuestas son las siguientes:

1) Esquemas simples: supone diferenciar la pura ejecución de una acción de su simulación.

2) Combinación de esquemas: debatiéndose si no se adquiere hasta el segundo año o ya se posee a los 13 meses. Habría que distinguir dos tipos de combinación de esquemas: combinación de esquemas simples o aplicación de un esquema de varios objetos (19 meses), y combinación de multiesquemas (19-24 meses).

3) Multiesquemas ordenados: el progreso evolutivo se dirige hacia una adaptación al orden de la vida real, reflejando un orden lógico o ecológico.

4) Combinación de episodios: en que se desarrollarían secuencias complejas de multiesquemas en forma de episodios ordenados con sentido.

Por su parte, Smilansky¹⁹⁰ propone un sistema de observación para el juego simbólico constituido por las siguientes conductas:

- 1) Imitación de roles.
- 2) Uso simbólico de objetos.
- 3) Uso simbólico de acciones y situaciones.
- 4) Interacción.
- 5) Comunicaciones verbales.
- 6) Persistencia.

En cuanto a la evocación, el juego simbólico supone una simbolización diferida, es decir, la proyección de un significado sobre un objeto que se trae con imágenes y que implica acción sobre el objeto. El juguete resulta ser el medio a través del cual se canaliza esta acción de juego; éste ha de fomentar la imaginación, de manera que

189. *Op. cit.*, p. 110.

190. Cit. por Martínez Criado, G. (1998:90). *El juego y el desarrollo infantil*. Octaedro. Barcelona.

existe discusión acerca de cómo ha de ser el juguete. Un juguete muy real favorece, en un primer momento, más el desarrollo de fantasía que otro menos concreto. En la literatura del juguete se suele mencionar que el primer juguete es el propio cuerpo del bebé, aunque con ello parece querer expresarse que es el primer elemento de acción constante; sin embargo, como ya hemos mencionado, es preciso que exista imagen de algo, proyección sobre una idea o alguna cosa, y esto no es posible simplemente con acción. De modo que podemos distinguir dos cuestiones para explicar el juguete y su espacio en el juego infantil: la primera, como medio sin significación (actividad sensoriomotriz); y, la segunda, como medio de simbolización.

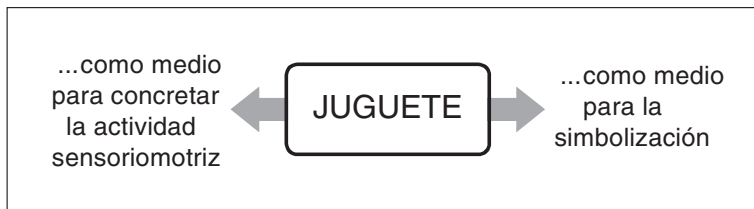


Figura 15: El juguete como medio entre la actividad y la simbolización.

Otra interpretación del juguete es aportada por Winnicott (1986)¹⁹¹ cuando utiliza el concepto psicoanalítico de *objeto transicional*. Este concepto comienza, para el autor, hacia los cuatro o seis meses, y se concreta en un objeto (osito, manta, pequeña almohada o trapo...) cuya función es enlazar el mundo interno con el externo y constituyéndose en la primera experiencia de juego, y el inicio de la simbolización. Como podemos apreciar, el juguete es abordado desde diversas perspectivas, pero siempre como medio para distinguir los comienzos o la misma simbolización.

A pesar de la discusión suscitada por las propuestas de Piaget (1946), este autor explicó de manera muy interesante unas formas de juego simbólico que denominó *combinaciones simbólicas variadas*. Estas combinaciones, que Piaget (1986:176)¹⁹² describió en el período de tres a cuatro años, las clasificó en *compensadoras*, *liquidatorias* y *anticipadoras*. Las *combinaciones compensadoras* (1986:181) son aquellas que manifiestan la asimilación de lo real por medio de la ficción; por ejemplo: jugar con lo prohibido. Jugar a subir en ascensor es un juego basado en compensar acciones no permitidas a los niños en la vida diaria. Las *combinaciones liquidatorias* también tienen carácter prohibido y, según Piaget (1986:182), es un juego consistente en asimilar episodios que difícilmente ocurrirían y que pueden resultar desagradables o penosos; el niño, de aceptarlas, las revive en el juego manipulándolas simbólicamente. Jugar a ambulancias y heridos es un juego liquidatorio de acciones no deseables. Por su

191. Winnicott, D. (1986). *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona. Edic. original de 1971.

192. *Op. cit.* Edic. original de 1946.

parte, las combinaciones anticipatorias (1986:184) son una especie de liquidación pero con anticipación simbólica, consistente en prever la acción que vendría como consecuencia de una imprudencia; se reproduce lo real, con anticipación exacta o exagerada. Jugar a *sangre*¹⁹³, en el que se simbolizan tres estados, según el número de impactos que se hayan sufrido con una pelota, y que se denominan *herido*, *grave* y *muerto*, es un juego anticipatorio de sucesos posibles y seguros, finalmente, pero en un momento determinado de su vida todavía muy joven.

Piaget (1986:189)¹⁹⁴ describió muy claramente una etapa del juego simbólico (de los cuatro a los siete años) que *denominó simbolismo colectivo*, para indicar aquel juego en el que hay diferenciación y adecuación de papeles. Este autor no reconoció el comienzo de este período como una socialización completa, sino más tarde, sobre los ocho años. Si dejamos aparte la discusión acerca de si el simbolismo en interacción es ya socialización, como parece apuntarse por algunos investigadores (Elkonin, 1980; Trevarthen, 1977; Bretherton, 1984¹⁹⁵), comprobaremos que puede ser algo estéril pues, cuando el juego simbólico implica a otros compañeros de juego, nos encontramos ante un tipo de juego característico, sustentado en el símbolo, pero que necesita algún grado de regla debido a que ninguna actividad humana colectiva puede desarrollarse sin convenio. Todo lo que queda es reconocer qué tipo de convenio es y cómo se relaciona el símbolo y la regla, cuestión que atenderemos seguidamente, tras la mención a las últimas construcciones simbólicas.

Es curioso observar cómo el juego simbólico decae en favor del juego con reglas y cómo, culturalmente, existen preferencias para jugar en presencia de un convenio. La literatura de los juegos simbólicos se ciñe a un período de edad, pero no se aprecia dedicación a este contenido en edades superiores a los doce años. Un caso raro es la obra de Saegesser (1991)¹⁹⁶, que elabora un programa de juegos de simulación para aplicar en los tres últimos años de la enseñanza obligatoria. Es posible que esta menor dedicación de los autores ocurra porque el juego simbólico más tardío necesita un diseño próximo a la realidad en el que se contengan cuestiones de interés para los jugadores vinculadas a lo menos conocido, a la vez que el juego siga siendo el reflejo del desarrollo en cada edad; es decir, la cultura relega al juego simbólico, más que éste sea una fórmula lúdica ineficaz.

193. *Sangre* es un juego tradicional infantil, que podríamos definir como un juego simbólico con reglas. El juego consiste en golpear con una pelota sobre el cuerpo de un jugador, para lo cual los jugadores esperan escuchar un nombre que será pronunciado al lanzar la pelota al aire y en medio del grupo. El jugador nombrado por quien inicie el juego intentará lanzar a cualquiera de sus compañeros; éstos deben pararse cuando el jugador nombrado alcanza la pelota, para lo cual se emplean diversas fórmulas tradicionales (por ejemplo: ¡pies quietos!).

194. *Op. cit.*

195. Elkonin, *op. cit.* Trevarthen y Bretherton. Cit. por Ortega (1992:160). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Alfar. Sevilla.

196. Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Visor. Madrid.

2.1. La frontera difusa entre el símbolo y la regla. El juego simbólico con reglas

El puente para la socialización lo traza el *juego de rol*, o juego de roles, en el que el niño de 6-7 años representa la vida familiar y el ambiente más próximo, su realidad cercana. Durante un período más o menos flexible, el niño compagina el juego dramático con el desarrollo de su potente imaginación y, poco a poco, se abre cada vez más a la socialización. Es el momento de los juegos colectivos y organizados, comprobándose la presencia de regla; es el punto de encuentro entre el papel y la regla que, en cierto modo, acompañará al juego de reglas.

Entre los 7-8 años, en los juegos de roles, los niños asumen situaciones de su vida cotidiana, esperando respuestas acordes con el rol que se representa. Para Garaigordobil (1990:81-83)¹⁹⁷, hay siete elementos en el juego de rol y en el que se comprueban las distintas funciones de la socialización que contiene este tipo de juego: 1) *descubrimiento de la vida social de los adultos y de las reglas por las que se rigen las relaciones*; 2) *identificación con el modelo del adulto (imitación del mundo del adulto)*; 3) *fomenta la interacción y la cooperación entre iguales*; 4) *el juego es siempre relación y comunicación*; 5) *estima la descentración egocéntrica*; 6) *es escuela de autodominio, de voluntad y de moral porque es asimilación de reglas de conducta*; y 7) *fomenta el desarrollo de la conciencia personal y de la sociabilidad*".

Saegesser (1991:58)¹⁹⁸ se refiere al juego simbólico colectivo como de simulación social, y lo sitúa entre el *juego de roles* y el *juego de simulación*. Dice que es algo más que el juego de roles, ya que siempre se da la dimensión de modelo social, y algo menos que el juego de simulación porque carece de la dimensión de juego. Además, el autor añade que la simulación social únicamente actúa sobre algunas características, muy limitadas del sistema-objeto, y los roles, en general, son más abiertos que en los juegos de roles. Para Saegesser, la simulación social se presenta a partir de un problema que se ha de resolver; este autor se refiere al juego de simulación con una intención pedagógica en alumnos de 15 años, lo que nos reafirma la idea de que este tipo de juegos pueden ocupar su espacio particular en la educación de los jóvenes, no sólo de los niños.

Elkonin (1980:38)¹⁹⁹ aborda el asunto de la implicación del juego simbólico con la regla a través del *juego protagonizado*. Para este autor, el *juego protagonizado* surge de las relaciones que las personas entablan mediante sus acciones con otros; Elkonin (1980:169) apunta que en los juegos de papeles todas las acciones tienen una lógica, que el papel obliga a un comportamiento, y que éste se modifica momento a momento con el desarrollo del juego.

197. Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Seco-Olea. Madrid.

198. *Op. cit.*

199. *Op. cit.*

“(...) cada acción realizada por el niño tiene su continuación lógica en otra acción que sustituye a la primera (...). Los niños juegan juntos, y las acciones de un niño están ligadas con las de otro (...). Lo importante para los niños es cumplir todos los requisitos del papel y supeditan a ellos todas sus acciones lúdicas.

Aparecen reglas internas no escritas, pero obligatorias para los que juegan y dimanantes del papel y de la situación lúdica (...).

Las acciones realizadas por los niños en el juego se supeditan al argumento y al papel. Su ejecución no es fin en sí; tienen siempre sentido auxiliar y se limitan a representar el papel con carácter sintético (...), cuanto mayores son los niños, tanto menores y más convencionales son aquéllas”.

El juego motor de reglas parte del juego simbólico colectivo, en el que la regla cumple una función de canalización del desarrollo de la actividad y que sirve como soporte de la trama o historia. Ortega (1992:97)²⁰⁰, a propósito de una categoría de juegos relacionados con la familia de juegos de reglas, que denomina *juegos sociodramáticos*, define y caracteriza esta manifestación lúdica. Para la autora, estos juegos son aquellos que los niños realizan en situaciones de interacción social, sobre la base del conocimiento, más o menos profundo, de un sistema de normas, que es respetado de una forma desigual con arreglo a la madurez psicológica de los jugadores, y que contienen una multitud de elementos de carácter social que incluyen algo más que el conocimiento moral. También, caracteriza esta categoría del juego de reglas con el intercambio de acciones y verbalizaciones que tienen una finalidad y un sentido asumido colectivamente por el grupo.

Ortega sitúa estos juegos en la transición en torno al *juego sociodramático*, los cuales son jugados por los niños más pequeños entre los 4 y los 7 años. La relación de transición entre el juego sociodramático y el juego de reglas se aprecia, según la autora, en el paso entre jugar al *lobito* (a representar al lobito que va por el bosque...) que se convertirá en jugar al *escondite*, todo ello ya con contenido reglado. Añade también el detalle de que, cuando lo que interesa es destacar el aspecto motor, se empleen espacios suficientemente amplios como para poder realizar las acciones que exijan desplazamientos más o menos grandes de los niños.

Para Elkonin (1980:234-236), existen un conjunto de actitudes ante la regla que demuestran que ella está presente en períodos bajos de edad. Apunta este autor: “(...) las reglas vienen determinadas por el contenido fundamental del papel y se complican a medida que se desarrolla y complica dicho contenido”.

Fradkina (1946)²⁰¹ distingue 5 grupos de juegos (137 juegos en total) que somete a investigación para comprobar la aparición de la regla y el porcentaje de jugadores

200. *Op. cit.*

201. Cit. Elkonin (1980), p. 235, *op. cit.*

que atienden a ella; aunque antiguo, este estudio muestra la evolución de un grupo de juegos comparados por edades, que podríamos asumir.

TABLA 5: CINCO GRUPOS DE JUEGOS INVESTIGADOS POR FRADKINA PARA CONOCER LA APARICIÓN DE LA REGLA

Primer grupo:	Juegos imitativo-operacionales y juegos-ejercicios elementales.
Segundo grupo:	Juegos dramatizados de argumento determinado.
Tercer grupo:	Juegos de argumento con reglas sencillas.
Cuarto grupo:	Juegos con reglas sin argumento.
Quinto grupo:	Juegos deportivos y juegos-ejercicios con orientación a determinadas conquistas.

Los resultados de la distribución de los grupos de juegos por edades fue la siguiente:

TABLA 6: RESULTADOS DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS DE JUEGOS, SEGÚN LA EDAD (tomados de Elkonin)

GRUPO DE JUEGOS	EDAD EN AÑOS					
	3-4		5-6		7	
	N.º de juegos	%	N.º de juegos	%	N.º de juegos	%
Primero	3	20	1	2	-	-
Segundo	8	53	5	11	2	3
Tercero	3	20	18	39	22	29
Cuarto	1	7	22	48	42	55
Quinto	-	-	-	-	10	13
Total	15 juegos	100	46 juegos	100	76 juegos	100

Como podemos apreciar en el estudio de Fradkina, el primer grupo de juego está sólo representado en el grupo de menor edad; el segundo grupo de juegos ocupa el lugar principal entre los más pequeños y cede primacía a otros tipos de juegos en los grupos de edad medio y mayor; el tercer grupo de juegos está representado aproximadamente por igual en todos los grupos de edad; el cuarto grupo de juegos ocupa una posición aventajada en el grupo de mayor edad, el primer puesto en el grupo mediano y el último en el de menor edad; el quinto grupo está representado sólo en el grupo de mayor edad. Todo ello quiere decir que la regla se apoya en el símbolo para organizarse desde los primeros juegos, independizándose de él más tarde.

Para Elkonin (1980:152)²⁰², el acceso a la regla se hace a través del juego dramatizado con argumento. Como demuestra el análisis de estos juegos, cuanto menores son los niños, tanto mayor contenido simbólico debe tener la regla y más directa tiene que ser la conexión con ella; además, sobre la regla debe someter el niño sus acciones y el papel que adopta. Poco a poco, el argumento y el papel se van restringiendo, y el contenido simbólico queda sólo en la denominación de los papeles o en el esquema convencional sobre el que se juega; y, por último, sólo en la denominación del juego, que adquiere carácter puramente formal.

Por nuestra parte, hemos observado cómo en juegos con predominancia de la regla, como el juego de persecución *la cogida*, en las edades menores, se acusa más la falta de comprensión de la lógica del juego; téngase en cuenta que en este juego no se incluye argumento como entramado para su puesta en práctica. Cuando expresamos el concepto de lógica del juego, nos referimos a una lógica derivada de las reglas, al sistema de lógica interna, por lo que la referencia es un contexto estratégico más que imaginativo-narrativo.

Para conocer el acatamiento a la regla, Elkonin (1980:242) realizó una investigación con relación a la edad, interesado por lo que hay en común entre los juegos de reglas y los *protagonizados*. En la tabla siguiente podemos observar los resultados del acatamiento a la regla en juegos con y sin argumento:

TABLA 7: EDADES Y ACATAMIENTO A LA REGLA (Elkonin)

EDAD	"Escondite"		"Ratón y el gato"	
	No acatan la regla	Acatan la regla	No acatan la regla	Acatan la regla
3	100	—	56	44
4	50	50	—	100
5	—	100	—	100

(Núm. de niños en %).

Núm. de juegos 35 (19 de escondite y 16 de ratón y el gato).

La afirmación de Elkonin (1980:242)²⁰³ es contundente: "(...) la introducción del argumento aligera la objetivación de las acciones y ayuda a dirigir las. En eso estriba el mecanismo fundamental de que la introducción del argumento o la dramatización eleve la capacidad de dirigir las acciones y, por consiguiente, el acato a las reglas".

El último paso del simbolismo es distinguido por Piaget (1986:194)²⁰⁴ como una manifestación simbólica que se realiza sin evocación, como un objeto que sirve al

202. *Op. cit.*

203. *Op. cit.*

204. *Op. cit.* Edición original de 1946.

esfuerzo de comprensión de los jugadores para el desarrollo del mismo juego, sin ninguna adaptación mental. Para este autor, el final del simbolismo se caracteriza más por su decaimiento, en favor de la regla, que por sí mismo. Ahora bien, a nuestro entender, la realidad nos muestra que si bien los últimos juegos simbólicos contienen reglas, éstas se organizan sobre una simple trama simbólica, y para que esto sea posible se necesitan dos condiciones: representación y adecuación de papeles, y la regla misma.

Por último, hemos de apuntar que el juego motor de simbolismo colectivo es un tipo de juego muy habitual; por ejemplo, en el caso de los juegos de canciones y ritmos con palmadas, golpesos, etc. Los juegos cooperativos de representación que incluyen tramas o historias que sugieren una motricidad significativa (*ciempiés, sillas musicales cooperativas,...*) son claramente un tipo de juegos muy adecuados para compaginar simbolismo y motricidad. Los juegos de saltos con precisión basados en fórmulas o canciones, *como la comba o soga, rayuela, sangre, etc.*, también son juegos asociados al símbolo, porque se basan en él para organizarse. Con estos modelos de juegos queremos expresar que la conjunción del símbolo y la regla es un hecho y, que, a pesar de que las actuaciones de los jugadores están dentro de la realidad, promueven en el niño engranajes culturales muy importantes para la adaptación a su mundo de conocimientos. Todo ello en un continuo progreso del argumento al papel y éste como puente de la socialización, en una muestra de dos caras para el fenómeno de la regla, que primero aparece de forma implícita y después explícita.

2.2. El juego simbólico como modelo de juego motor

Como hemos podido apreciar, el juego simbólico muestra una serie de condiciones respecto a otros tipos de juegos, todas ellas alrededor de un concepto sustantivo que es el símbolo. De esta manera, los modelos de juegos que surgen a partir de él mantendrán el denominador común de algún tipo de representación en sus acciones. Por tanto, el juego simbólico, en su versión de juego motor, se basa en esta constante caracterizadora, supeditando su contenido motor a un segundo plano. Esta circunstancia produce que muchos profesionales de la educación física, más proclives a la presencia de motricidad significativa en sus actividades, abandonen este modelo, o lo apliquen menos en sus programas.

Podemos explicar las características de los juegos simbólicos motores distinguiendo el tipo de significación motriz, la distribución de los papeles de juego, el grado y tipo de regulación de las acciones, y el logro propuesto por las situaciones.

De la explicación de cada una de estas caracterizaciones, se deduce la naturaleza de este tipo de juegos, así como el alcance de sus problemas didácticos:

a) *Significación motriz.* La significación motriz depende del contenido de la trama. La historia que se proponga y su desarrollo conducirán a situaciones relativamente previstas en las que la motricidad surgirá como respuesta a las demandas de aquéllas. Las tramas deben ser claras y reales, de modo que los jugadores entiendan

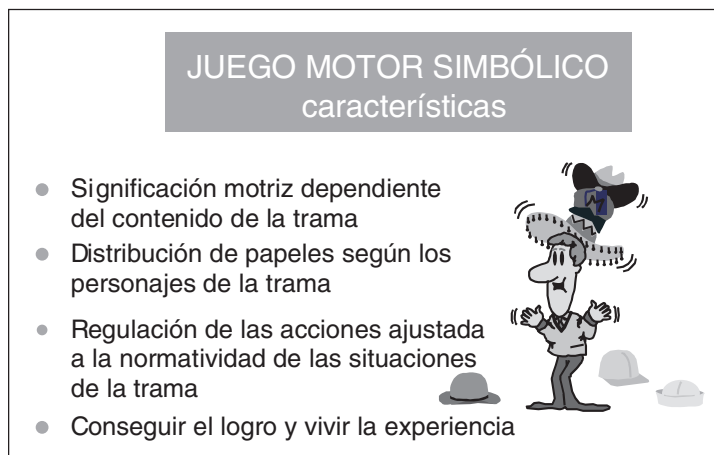


Figura 16: Características del juego motor simbólico.

el conjunto de sus acciones, las cuales se vinculan con soluciones motrices conocidas por todos. Por ejemplo, si se propusiera una trama irreal, capaz de un gran contenido de fantasía, el contenido de motricidad significativa quedaría sin asegurar en el desarrollo del juego; si la propuesta de trama se basara en un parque de atracciones, la motricidad esperada sería de reequilibrio y situaciones vertiginosas.

b) *Distribución de papeles.* La distribución de papeles o roles se vincula con la trama. Los personajes emanan de la historia. En este sentido, y de manera previa al juego, el juego simbólico motor es equivalente al juego motor de reglas; sin embargo, el primero difiere respecto al segundo en que pueden surgir nuevos papeles del desarrollo del juego, mientras que en el juego motor de reglas ha de incluirse, o admitirse, una modificación del convenio. Los papeles de juego conducen la trama y se aplican con arreglo a lo que se espera de ellos.

c) *Regulación de las acciones.* Las acciones se ajustan a la normatividad emanada de las situaciones, que tienen referencia en la cultura. Es decir, cuando los jugadores juegan atienden a los comportamientos deseables que para un papel nos dice la sociedad que es adecuado al uso de ese rol. No se trata de reglas explícitas sino implícitas; por lo tanto, residen en los valores más profundos de la sociedad y en la reproducción de los roles, hasta el punto que son conocidos por los jugadores. No obstante, dejando a un lado el uso de estas reglas sociales, en el juego es mucho mayor el margen de la licitud de las acciones que en cualquier otra actividad, por ello es normal que en el desarrollo del juego puedan darse situaciones fronterizas entre la regla como norma y la regla como organización.

d) *Logro.* Todo juego tiene algún tipo de logro; en el juego simbólico el logro es ser reconocido en un personaje, reproducir un modelo, colaborar en el desarrollo de una situación... Pero el logro se constituye en un objetivo para el jugador, constituyen-

do una meta que se vincula a la experiencia, no tanto al resultado, como ocurre en los juegos de reglas. Vivir la experiencia es razón suficiente para jugar a juegos motores simbólicos.

Por consiguiente, y tras mencionar estas características del juego motor simbólico, podemos afirmar que por medio de este modelo se pueden alcanzar objetivos pedagógicos, así como organizar su didáctica para cumplir con fines educativos a partir de la relación lúdica símbolo-motricidad.

3. El juego de reglas

El *juego de reglas* es uno de los períodos de juego que cuenta con menor dedicación por parte de la literatura específica y la investigación (Marchesi, 1985:368; Linaza, 1987:20)²⁰⁵; la razón parece ser que este tipo de juego está más próximo, en parte, al comportamiento del adulto, está muy vinculado a lo social y cultural, pudiendo suponer esto menor interés científico. Sin embargo, el juego de reglas da acceso a la realidad social y viaja de la imposición e imitación a la autonomía y a la comprensión del sentido de la regla, como contenido y como medio para la relación entre las personas que juegan. En este apartado nos ocuparemos en describir cómo es el proceso de la regla a través de la edad y también cómo es la calidad de cada uno de sus diferentes pasos; ello supondrá el estudio pormenorizado de la regla y su vínculo con el desarrollo moral. Finalmente, relacionaremos el juego motor con el *juego de reglas*, el *juego deportivo*, los *juegos cooperativos*, los *juegos alternativos*, y valoraremos la presencia de lo motriz como fuente y organización de estas actividades. En conjunto, se trata de acometer el juego motor de reglas integrando el desarrollo cognitivo y moral, y su contexto sistémico lúdico específico.

La regla introduce una forma de juego organizado a partir de la interrelación entre los jugadores, y describe una lógica de comportamientos, que es la del propio juego como sistema. Es decir, el juego condicionará los comportamientos que se harán dependientes del sistema al que pertenece. Así, los roles de juego serán los que, normalmente, se esperan y encajan en las expectativas concordantes con el sistema *juego de regla*. Esto confiere a la regla una naturaleza de medio y de sistema para el juego; de medio, porque posibilita el que un grupo de niños puedan jugar a algo de interés juntos; y de sistema, porque constituye un convenio abierto a las variaciones y novedades que los mismos jugadores deseen introducir o, en última instancia, a la evolución de un juego en el tiempo.

205. Marchesi, A. (1985). "El desarrollo moral". En *Psicología evolutiva*, vol. 2. Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M. Alianza. Madrid. Linaza, J.L. (1987) en el capítulo I de la obra compartida con Maldonado, A. *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Antrhopos. Madrid.

Capítulo V. Juego motor y su didáctica

La didáctica del juego motor tiene un marco de referencia que es la didáctica de la educación física; es decir, el juego motor construye sus conocimientos de aplicación dentro de este campo científico, aportándole sus peculiaridades, por lo que no supone ninguna concepción teórica general nueva, pues se limita por los presupuestos didácticos. Podemos afirmar que no es una didáctica *del* juego motor, sino una didáctica que se matiza con relación a la naturaleza de los juegos motores. Por consiguiente, dejando aparte conceptos de los que conforman la base sobre la que se construye el concepto de didáctica del juego motor, abordaremos algunas consideraciones acerca del aprendizaje y los juegos motores, así como distintos elementos de la teoría didáctica y su relación con ellos.

En cuanto a disciplina, la Educación Física construye sus conocimientos en torno a la motricidad, su naturaleza y límites. El comportamiento motor y las leyes que lo hacen posible y justifican suponen su campo científico. Junto a ello, la caracterización pedagógica de la Educación Física se la concede la conducta motriz; es decir, se trata de transformar al alumnado a través de la intervención basada en la acción motriz que, en nuestro caso, la organizamos en forma de juego motor. Por tanto, podemos afirmar que la Educación Física se justifica claramente por su contenido pedagógico.

El juego motor comparte y reafirma, como la Educación Física, la vuelta sobre el ser humano y sus potencialidades. Cecchini (1996:59)³¹⁸ propone una educación física *personalizada*, siguiendo la idea de García de Hoz; en ella “se considera al ser humano como una persona que actúa físicamente en su entorno (...). Un ser que organiza activamente la información y que elabora hipótesis de acción a partir de la exploración activa del medio”. Esta concepción se aleja radicalmente del rendimiento porque atiende a la adaptación singular y a las capacidades del alumnado, no sólo cognitivas sino como sujeto de las realidades sociales. De esta manera, el protagonismo de la educación recae en “la acción motriz personal”.

El juego motor representa una opción pedagógica de intervención sistemática e intencional sobre el ser humano, con fines previamente asignados y tan necesaria como otras opciones educativas, siendo uno de los medios más característicos de la Educación Física y empleado, igualmente, por otras áreas en la educación. Generalmente, la necesidad de la educación y, por tanto, su justificación última, se fundamenta en dos vías: la inmadurez del ser humano al nacer y, por otra parte, la debida a los requerimientos y preferencias corporales de la sociedad en la que vive. El juego no ha

318. Cecchini, J.A. (1996). *Personalización en Educación Física*. RIALP. Madrid.

escapado a esta visión tradicional; de ahí que el juego motor, en su marco de la Educación Física, se ocupa de “(...) sistematizar dichas (las) conductas motrices en orden a conseguir objetivos educativos” (Contreras, 1998:25)³¹⁹, lo que hace necesario precisar en qué contexto humano, que no es otro que “(...) el individuo en acción como manifestación de su personalidad” (Contreras, 1998:26), pero tomando como referente la situación.

Ahora, podemos llamar la atención acerca del hecho de la trascendencia social de la acción, insistiendo en esta idea, pero más allá de la mejora de la misma persona; el juego motor, como constructo social, adquiere sentido en la transformación que supone para las personas actuar en su medio humano, con su carga de cultura y de cambio social.

Por tanto, juego motor y Educación Física se enmarcan en la cultura, a la cual se ciñen, se dirigen a la motricidad como hecho y referente educativo, y pretenden abarcar más allá del individuo considerando la intencionalidad de sus actos, o lo que es lo mismo, la acción humana, lo cual hace necesaria una educación integral.

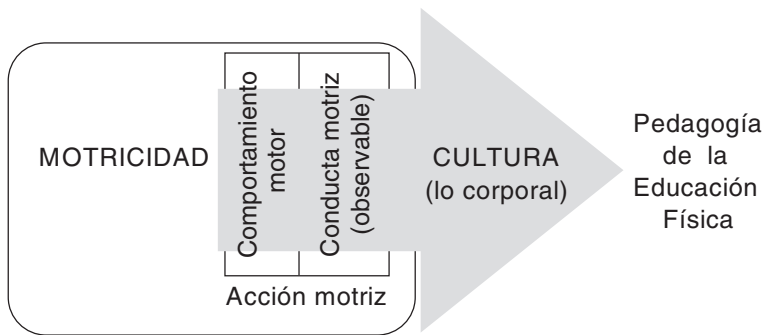


Figura 42: El juego motor emplea concepciones corporales de contenido cultural.

La concepción de una educación física con un carácter eminentemente pedagógico nos conduce al problema de la instrucción frente a la formación que, en nuestra opinión es una falacia teórica que la práctica siempre resuelve de manera compartida. Precisamente, la concepción de la educación física nos conduce a la consideración de los contenidos que la distinguen, epistemológicamente, y que constituyen su currículo más original, como son: el desarrollo de las cualidades físicas, el aprendizaje de habilidades motrices, y la expresión corporal. De esta manera, se vislumbran dos grandes objetivos de la educación física para considerar en el ámbito de la escuela (Fernández Calero y Navarro, 1989:135)³²⁰; el primero engloba a las capacidades motrices; y, el segundo, a la capacidad de comunicación: 1) *educar aptitudes corporales*; y 2) *formar actitudes de relación*.

319. Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física*. INDE. Barcelona.

320. Fernández Calero, G. y Navarro Adelantado, V. (1989). *Diseño curricular en educación física*. INDE. Barcelona.

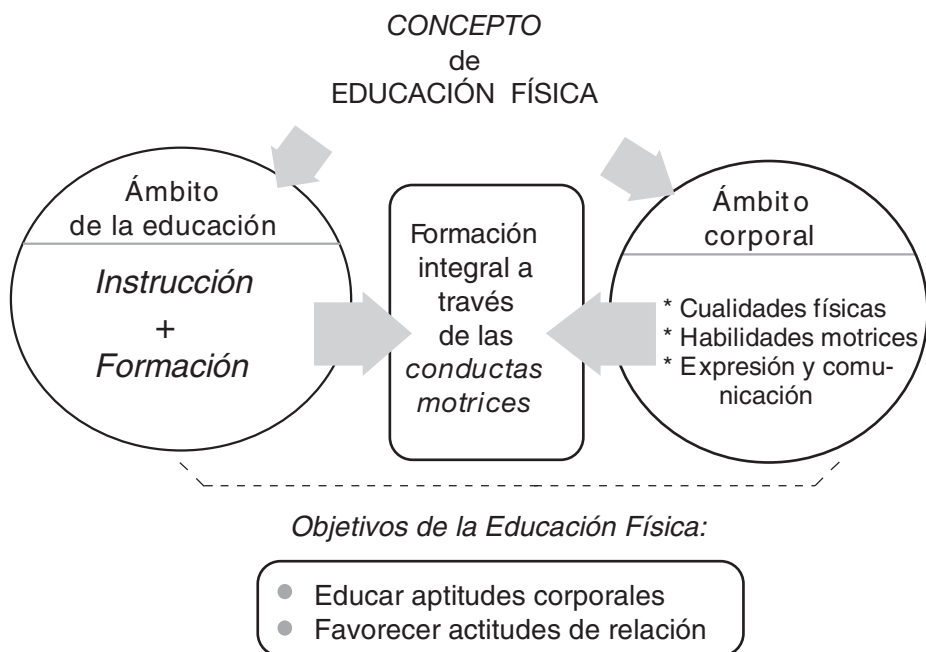


Figura 43: Configuración del concepto de *educación física*

El juego motor y su didáctica no es ajeno a las variaciones del pensamiento pedagógico ni a los cambios culturales. Por ello, los profesionales de la educación física conciben su uso didáctico de manera muy diversificada, aun dentro de un marco general que, por otra parte, intenta asegurarse por medio de las normativas que regulan la ideología, estructura y desarrollo de la enseñanza. Por tanto, nos enfrentamos a un contexto semicerrado para el desarrollo de una didáctica específica; lo contrario, pensar que se trata de un currículo completamente abierto, sería una concesión excesiva al fenómeno.

Educación, y educar a través de la acción motriz son tareas perfectivas, óptimas; al final de la acción educativa esperamos que el educando haya alcanzado nuevas metas; todo ello, supone definir intenciones educativas. Podemos definir los objetivos de nuestra intervención describiendo la especificidad del área educativa; sin embargo, atender en los programas únicamente a los propios contenidos no contribuye a concretar un cuerpo educativo integral; es construir la acción educativa en compartimentos estancos que no conducen a una interpretación metodológica adecuada. Sería, en este caso, un empleo del juego motor reduccionista que solamente considera los con-

tenidos específicos de enseñanza, pero no integra el resto de las variables que coadyuvan a una educación completa. Además, otros aspectos didácticos comportan igualmente objetivos y organización de la enseñanza respecto a otras áreas, como las relativas a la interacción docente-discente, las actitudes, los valores, las situaciones de enseñanza, la globalización, la interdisciplinariedad, etc. De ahí que el currículo atienda al desarrollo de capacidades generales, que no siempre corresponden a conductas mensurables o específicas, y que se pretenden alcanzar a lo largo de un período de tiempo prolongado.

Podemos afirmar, entonces, que el juego motor se ajusta a las tres concepciones de ideología de investigación educativa que proponen Arnal, del Rincón y Latorre (1992:39)³²¹ y que tienen su reflejo paralelo en la didáctica de la educación física, tal y como, por su parte, postula García Ruso (1997:35)³²², siguiendo a Kirk (1990)³²³, y que asume igualmente Contreras (1998:47)³²⁴:

- Perspectiva tradicionalista.
- Perspectiva empirista-conceptual.
- Perspectiva reconceptualista.

Estas perspectivas configuran métodos, que atienden a la investigación y a la enseñanza. Para García Ruso (1997:35-43), la *perspectiva tradicionalista* se caracteriza porque el profesor es el único gestor del currículo, siguiendo directrices de los especialistas, con un currículo puramente técnico, ahistórico y alejado de la cultura, conductual; la autora menciona en esta línea de investigación a Graham y Heimerer, Siedentop y Pieron, y Toussignant y Brunelle. La *perspectiva empirista-conceptual* se caracteriza por aplicar al currículo los conocimientos de distintas disciplinas que imponían sus teorías; de esta manera, en la escuela se intentaba orientar los programas con los avances del aprendizaje motor, la psicología del deporte, la historia de la educación física, la física biomecánica, etc.); por tanto, se trataba de investigaciones que provenían de estudios de hechos relativos al amplio campo de las actividades físicas, no vinculados, normalmente, a la práctica de la enseñanza; García Ruso incluye en esta perspectiva a Arnold (1991:35-38)³²⁵ con su *racionalidad del conocimiento, proceder racional* y su defensa de los *valores morales en el deporte*. La *perspectiva reconceptualista* se caracteriza por atender al cambio social a través de la educación; va más allá del *interés práctico* para alcanzar el *interés emancipador* (Grundy, 1991:30-39)³²⁶, implica una forma de razonamiento dialéctico, tal y como considera

321. Anal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor. Barcelona.

322. García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. INDE. Barcelona, pp. 35-43.

323. Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Universitat de València.

324. *Op. cit.*

325. Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Morata. Madrid.

326. Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata. Madrid.

Kemmis, por lo que corresponde a una corriente sociocrítica, cuyas referencias más conocidas son Kirk (1990)³²⁷ y, en España, Devís (1992, 1996)³²⁸. En esta misma línea, Torres Santomé (2000)³²⁹ desvela los discursos explícitos del marco curricular español y cómo el juego y el juguete se han transformado en beneficio de una enseñanza instrumental, alterando sus valores más intrínsecos para el desarrollo infantil y de la sociedad. Por tanto, comprobamos cómo las tendencias pedagógicas de la educación física viajan paralelas a los paradigmas de investigación educativa³³⁰, ya que responden a la evolución del pensamiento pedagógico.

Pero el pensamiento de los profesores, o teorías implícitas (Marrero, 1993:243-276)³³¹, es más abierto; detrás de cada enseñante reside un pensamiento particular que llega a encontrar hasta cinco tipos de *teorías* [(*interpretativa, emancipatoria, expresiva, dependiente y productiva*), Marrero (1993:251)].

Hasta aquí, hemos apuntado la dirección que el juego motor posee, en nuestra opinión, en la educación y, por consiguiente, en la enseñanza. El juego motor no puede ser el recurso, el super-eje sobre el que todo adquiere sentido educativo; es mucho más que un recurso: es ideología, método, contenido y recurso³³². Por tanto, nos encontramos ante un elemento muy relevante de la didáctica de la educación física.

A continuación, ahondaremos en algunos aspectos que repercuten en la enseñanza con juego motores y que significan referencias con las que tomar decisiones didácticas; las primeras provienen del campo del aprendizaje motor, y son poco consideradas porque no constituyen las referencias más importantes (suelen ser las pedagógicas), las segundas, parten de la misma didáctica.

327. *Op. cit.*

328. Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. INDE. Barcelona. Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Aprendizaje Visor. Madrid.

329. Torres Santomé, J. (2000). "Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares". *Aula de Innovación Educativa*, 92, pp. 66-76.

330. *Op. cit.*

331. Marrero, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza." En *Las teorías implícitas*. Visor. Madrid.

332. Galera (1999:35), *op. cit.*, discute acerca de la concepción del juego como *recurso* o como *contenido*, decantándose por este último, al que relaciona con una pedagogía de proceso y concibe con entidad propia y autónoma, frente a la mejora de las capacidades de los jugadores respecto a las cualidades físicas y las habilidades motrices. En nuestra opinión, esta dicotomía en el pensamiento de los profesores no es real; existen muchos matices. No se trata de dos modelos dicotómicos, recurso-contenido, la didáctica y el mismo juego integran más posibilidades; nos hace afirmar esto los cinco tipos de teorías implícitas de los profesores (Marrero, 1993), a las que antes aludíamos, y un hecho que siempre nos ha resultado muy curioso: un grupo de profesores empleaba el mismo juego, los diez pases, de forma muy semejante y, sin embargo, decían ser opuestos en su manera de concebir la Educación Física. ¿Qué tendrá el juego?

1. El juego motor y el aprendizaje

El juego motor contiene habilidades y las situaciones a que dan lugar, de manera que provoca aprendizajes. Si bien este proceso muchas veces no es sistemático, puede serlo si se somete a la organización de su didáctica. La didáctica del juego motor favorecerá determinados aspectos del aprendizaje, como, por ejemplo, motivación, transferencia y práctica motriz, atendiendo a cómo presente la reunión de tareas motrices contenidas en el juego. En general, todo el planteamiento del aprendizaje motor se justifica por la construcción de habilidades motrices enmarcadas en sus contextos. La habilidad motriz permite al jugador ser competente y tiene un fin determinado por el que se organiza el sistema nervioso; comporta aprendizaje, consigue eficiencia, y permite la adaptación al medio. En cualquier caso, el fin motor es la *competencia motriz* (Ruiz, 1995)³³³; sin embargo, las mayores consecuencias didácticas para el estudio y aplicación de la motricidad en la enseñanza provienen del análisis de los factores de influencia en el aprendizaje. Expondremos, brevemente, algunos de ellos, apuntando orientaciones acerca de cómo abordar su didáctica en el juego.

1.1. La transferencia y el juego motor

La *transferencia* es un fenómeno del aprendizaje que acontece cuando “(...) el aprendizaje de una habilidad motriz, o fórmula motriz, influye en la adquisición de otras habilidades” (Ruiz, 1994:124)³³⁴. En el caso que nos ocupa, entenderemos el juego motor como una verdadera *tarea motriz*, ya que contiene “consigna” (objetivo del juego) y “condiciones para la acción” (reglas del juego o propuesta derivada de la trama y recursos que se empleen), aunque es evidente que reúne sus propias particularidades³³⁵ como proceso continuo del desarrollo de todas las acciones, por lo que se ajusta más a métodos que implican la mínima o ninguna intervención del profesor, que comportarían la parada de este proceso. Cualquier juego motor, será, o no, apropiado con relación a las tareas inmediatas, a las tareas próximas, o al aprendizaje en un período relativamente próximo de tiempo; estas circunstancias pueden provocar una transferencia positiva o negativa. Por tal hecho, es indispensable que se atienda al tipo y organización de la tarea motriz, o al contenido de las habilidades que comprende el juego motor, con el objeto de favorecer nuevos aprendizajes de una manera más eficaz, o de evitar interferencias de aspectos de un juego a otro.

Si aceptamos que el fenómeno de la transferencia es un hecho posible, como tal, debemos aceptar también la existencia de un programa motriz general, de manera

333. Ruiz, L.M. (1995). *Competencia motriz*. Gymnos. Madrid.

334. Ruiz, L.M. (1994). *Deporte y aprendizaje*. Aprendizaje-Visor. Madrid.

335. Desde luego, el juego motor, desde el punto de vista didáctico, no es una tarea motriz; es más que ésta.

que un conjunto de programas serían los responsables de gran parte de la organización y almacenamiento de la información y explicaría su fenómeno de generalización. Esta tesis, que corresponde a Schmidt (1991)³³⁶, intenta interpretar cómo hay patrones de movimiento que poseen una estructura interna más estable y que puede verse alterada funcionalmente ante algún requerimiento motor, pero siempre manteniendo su estabilidad estructural. Este reconocimiento funcional de grupos de respuestas que poseen el mismo patrón motor y una misma estructura fue mencionado por Shapiro y Schmidt (1982)³³⁷. Para Schmidt, la memoria almacena dos tipos de esquemas: evocador y de reconocimiento; el primero es productor de la acción y el segundo evaluador. Ambos esquemas parecen verse favorecidos por prácticas variables y abundantes, lo cual ayuda a explicar la transferencia.

Para favorecer la transferencia se pueden promover condiciones de actuación dirigidas a gestos comunes (juegos de persecución-juegos de relevos, juegos de eliminar con pelotas-juegos de manejos de móviles...), o que contengan estructuras temporales semejantes (juegos deportivos de una misma familia o grupo estructural), o que posean discriminaciones espaciales similares (trayectorias de pelotas altas, bajas, medias...), o con tipos de coordinaciones que entrañen mecánicas equivalentes (levantar pesos, empujar compañeros, transportar objetos...), o con requerimientos de instrumentos semejantes (palos-picas, patines-deslizamientos, balón gigante-balones medianos...) o que se basen en principios comunes (biomecánicos, estratégicos...).

Un aspecto didáctico de gran importancia que asociamos al fenómeno de la transferencia motriz es el aprendizaje significativo, pues *aprender a aprender* comporta y desentraña para el sujeto que aprende los mecanismos y estrategias que se encierran en la actividad; de esta manera, la evocación y requerimiento del esquema motor correspondiente se ve facilitado por elementos que demuestran una interconexión. En cuanto a las aplicaciones didácticas, podemos mencionar: 1) plantear habilidades diferentes pero con elementos comunes, por lo que se han de seleccionar los juegos cuando persigamos objetivos en este sentido; 2) practicar en contextos de juego y situaciones similares; 3) desvelar los papeles principales de los juegos, sus opciones, o las funciones de los alumnos implicados en su práctica; 4) enseñar a los alumnos a que analicen las situaciones de los juegos; 5) ayudar a los alumnos a comprender los principios que contienen las situaciones de juego; 6) enmarcar las situaciones de aprendizaje con situaciones reales, que hayan ocurrido durante el juego realizado.

Podemos concluir diciendo que la transferencia en el juego motor es un fenómeno que se promueve a través de variabilidad en la presentación de las prácticas³³⁸ y del análisis reflexivo de las situaciones, debiendo favorecer e identificar los aspectos generalizables que pudieran contener.

336. Cit. por Ruiz (1994:40), *op. cit.*

337. Cit. por Ruiz (1995:54), *op. cit.*

338. Véase Oña, Martínez Marín, Moreno y Ruiz (1999). *Control y aprendizaje motor*. Síntesis. Madrid, pp. 223-225; también, Ruiz (1995), cap. 5. *Op. cit.*

1.2. Motivación, activación y juego

La *motivación* es el resultado de la interacción entre las demandas de ciertas situaciones y los motivos propios. El juego motor, debido a su carácter recreativo y a la diversión que comporta, puede producir problemas en la motivación, debiendo establecer un equilibrio entre la *activación* generada y la puesta en práctica del juego. Hay un grupo de factores que influyen en la motivación y que pueden servir para organizar recursos didácticos, como los factores ligados al alumno (conocer al alumno), ligados a la personalidad del profesor (ambiente que sea capaz de crear, entusiasmo), ligados a la actividad (tipos de actividades lúdicas, y no lúdicas), ligados a la tarea (adaptación de la tarea, de nuevas situaciones para el juego), y ligados a las condiciones materiales (material autoconstruido, material novedoso...).

Didácticamente, la motivación es un problema de transmisión de metas, incentivos y motivos, que junto a los factores personales del alumnado, conforman el conjunto del problema. En definitiva, el alumno ha de conocer cuál es el logro del juego para dirigir sus iniciativas. El juego motor permite al niño actuar sobre su entorno, pues las tareas no son cerradas y provocan adaptación de las conductas motrices, de manera que supone un fuerte incentivo. Otro aspecto que se concita en el juego motor es la curiosidad y la satisfacción de experimentar situaciones, ya que resulta ser una actividad exploratoria o siempre con matices diferentes. Todo ello, configura un nivel alto de excitación en el juego; es decir, de *activación*.

Unido a la motivación, entonces, es preciso distinguir el concepto de *activación*, ya que ésta supone un nivel de excitación determinado que, didácticamente, interesa regular. La *activación* es una característica de la motivación, es decir, que cualquier intervención motivadora comporta un grado de activación. Recuérdese el contenido de placer que encierra el juego y cómo la cultura lo asocia al entretenimiento y la diversión. Por consiguiente, hemos de buscar un nivel adecuado de activación con arreglo al tipo de tareas motrices que pretendemos realizar, porque podría darse el caso de que una alta excitación perjudicase el aprendizaje o la misma organización del juego. Podríamos decir, entonces, que niveles elevados de activación pueden afectar al aprendizaje de habilidades que exigen un control fino, o que necesitan tomas de decisión rápidas y numerosas; por el contrario, niveles elevados de activación pueden beneficiar el aprendizaje de tareas motrices con grandes requerimientos de fuerza, rapidez y repetición relativamente estereotipada. El caso del juego motor es especial, porque siempre concita situaciones divertidas, lo que conduce a una motivación alta de los alumnos ante la actividad. El juego motor puede tener ciertos problemas respecto a la activación, que serían producto de la presentación del juego, de los materiales que van a ser utilizados, o del recuerdo que tenga el jugador de experiencias placenteras semejantes anteriores. Por lo tanto, un grado de activación inadecuado puede suponer un problema para la atención, para el desarrollo del juego y para las nuevas situaciones a que diera lugar. Por ello, didácticamente, es recomendable la presentación ajustada del juego con relación al tipo de práctica, que no suponga largas esperas ni explicaciones muy precisas e insistentes.

El juego motor participa de las orientaciones generales para la motivación y activación que tiene la tarea motriz; como aplicaciones didácticas podemos mencionar las siguientes: 1) valorar el esfuerzo, aunque no se obtengan éxitos; 2) dar conocimiento de los resultados de la ejecución de forma verbal, vídeo, gráficos de situaciones; 3) conocer a los alumnos y su nivel de aspiraciones; 4) favorecer la participación del alumno en su propia enseñanza, interviniendo en la organización y modificaciones de los juegos; 5) utilizar recursos y materiales *nuevos* (tablones, fotografías, esquemas, vídeos, materiales no usuales o alternativos...); 6) dar refuerzo positivo y promover la reflexión constructiva para las actitudes menos deseables (motrices, actitudes afectivas y sociales) de los alumnos; 7) manifestar al comienzo de una sesión, o grupo de actividades, las expectativas referidas a los logros; 8) ayudar a los alumnos a buscar las causas de los éxitos y de los fracasos; 9) diseñar y seleccionar juegos divertidos e interesantes; 10) eludir las esperas, cuando se trate de un juego nuevo; y 11) jugar con los alumnos, aunque sea unos minutos.

1.3. Retención, memoria y juego motor

Quizá, el juego motor es la actividad que contribuya más a la consolidación de la memoria motriz, debido a su frecuencia de práctica en la infancia. El juego motor supone *retener*, es decir movilizar y mantener información para los requerimientos motores de la constante actividad lúdica del niño. Debemos preguntarnos si existe alguna actividad humana que se practique en la infancia que sea capaz de aportar más al aprendizaje que el juego; sin embargo, no todas las tareas se retienen de igual modo, ni necesitan los mismos requerimientos. Así, los juegos motores contienen habilidades que, por su carácter abierto, tienden a ser más *olvidadas* que las habilidades cerradas, más estables para la memoria motriz, como pedalear montado en bicicleta. Este problema nos conduce a otro: cómo hemos de plantear didácticamente los juegos motores, si ha de repetirse su práctica, o no.

Desde el punto de vista del aprendizaje motor, la repetición de las situaciones es necesaria para consolidar la habilidad motriz. En el caso del juego motor, las conductas motrices que se promueven y las situaciones en las que se enmarcan constituyen los estímulos que van a ser interpretados y organizados por nuestra memoria para responder a los requerimientos futuros; por ello, didácticamente, es preciso jugar en una sesión más de una vez a un mismo juego, si el interés de los alumnos es elevado, u organizar el mismo juego en la siguiente sesión. No interesa repetir por la repetición, sino repetir para favorecer el aprendizaje y siempre que acompañe el interés de los jugadores.

1.4. Información y juego motor

En los juegos motores, como en el resto de la enseñanza de cualquier actividad motriz existe conocimiento y práctica; el primero para organizar la segunda, ya que no somos autómatas, sino seres humanos que piensan y deciden. La *información* es un

factor de enorme influencia en el aprendizaje, pues significa el contenido de datos acerca de lo que se aprende, y entendiéndolo por ella las aportaciones en forma de consignas que, habitualmente, imparte el profesor. Distinguiremos tres funciones para la información: ganar la atención, proporcionar conocimientos, y dar a conocer objetivos de la práctica. La importancia de *ganar la atención* del alumnado es abrir la puerta para el resto del aprendizaje, así como para la captación de la calidad de la información. *Proporcionar conocimientos* es la función sustantiva de la información; además, supone la frontera para lo novedoso de un aprendizaje, el cual no existe si no hay algo inédito que se incorpore. Los conocimientos y su aplicación son el verdadero fundamento del aprendizaje; su naturaleza es, en primer lugar, cognoscitiva y, en segundo lugar pero unida a ella, su carga motriz. Esto no contradice el valor y uso de la motricidad, ya que ésta es indispensable para la construcción funcional del conocimiento (conocimiento práctico); por tanto, conocimientos y práctica motriz son complementarios en las estrategias y contenidos de la información de los juegos.

Para la enseñanza del juego motor, debemos destacar los tipos de información verbal o escrita sobre los demás (demostración-modelo o visual, táctil-cinestésica y auditiva). La información verbal contendrá *qué es y cómo se juega*, su organización, etc., siendo el contenido del mensaje lo que resultará más determinante. La información escrita tiene una función complementaria a la información verbal; puede cumplir también funciones de profundización o de apoyo como procedimiento de aprendizaje. También, la información escrita es un recurso muy rico; puede presentarse en forma de texto o gráfica, pero siempre ha de coadyuvar a la comprensión y a la ampliación de conocimientos, a la vez que permitir la incorporación de algún contenido por parte de los alumnos. La demostración es la presentación de una acción, en nuestro caso de juego, para ayudar a comprender al alumno acerca de cómo es lo que se pretende poner en práctica; comporta un problema didáctico, y es que quien demuestra sirve, inevitablemente, de modelo, lo cual trae consigo que el aprendizaje pueda quedar limitado por el mismo modelo. No postulamos un modelo de demostración completo, sino de ayuda visual; es decir, de demostración parcial, aunque pueda corresponder a una situación cerrada. Una manera de resolver el problema de la demostración es que sean los mismos niños los protagonistas de las situaciones que tratan de transmitirse o aclararse. Didácticamente, a pesar de la discusión ideológica acerca del uso de modelos, supone una ayuda para comprender mejor las situaciones más determinantes del juego; por consiguiente, en cualquier caso, no es un modelo que cierre las ventajas de otras estrategias, como la *enseñanza por resolución de problemas* y, en parte, a través del *descubrimiento guiado*, pero que hemos de emplear de manera complementaria.

Como aplicaciones didácticas, citaremos: 1) practicar y conocer lo conseguido; 2) facilitar a los jugadores la esencia del juego y sus consecuencias funcionales elementales (por ejemplo: perseguir y no ser capturado); 3) claridad en los logros al alcance de los jugadores; 4) demostraciones como un recurso más, con utilización de los alumnos y para aquellas situaciones de juego más complejas o confusas; 5) utilizar distintos canales de información, dependiendo del juego y del momento de aprendizaje; y 6) fijar la atención selectiva en un aspecto-clave del juego.

1.5. La práctica motriz y el juego

El juego motor, por su naturaleza, comporta una práctica variable, global y que contiene algún tipo de *reglas de acción*. Esta realidad del juego se explica por el tipo de habilidades abiertas que contiene, que reproduce situaciones parecidas pero nunca equivalentes; también, porque la organización de la práctica es completa, sin poder aislar ningún elemento del juego para su aprendizaje, sino que se realiza en su desarrollo y en contexto real; por su parte, posee unas *reglas de acción* que suponen establecer relaciones procedimentales acerca de cómo se organizan las acciones de juego.

La educación física escolar necesita de una práctica variable por razones metodológicas que se concretan en el principio neuromotor de transferencia y el principio conceptual del contenido de las reglas de acción. La transferencia es un fenómeno efectivo que podemos favorecer con el planteamiento adecuado de tareas motrices e, incluso, potenciando nuevos aprendizajes; las reglas de acción son normas comunes que subyacen tras la ejecución de cualquier tarea motriz, y que están relacionadas, didácticamente, con la acción porque son el nexo para resolver los problemas de juego. En los juegos con reglas (simbólicos de reglas, y de reglas), es preciso interrogar a los alumnos acerca de los elementos comunes (*principios*) que son las claves para resolver las situaciones de juego y que, a su vez, son válidos para otras situaciones lúdicas, aparentemente de otro género, pero que comparten una transversalidad que les da sentido y hace más comprensivo el aprendizaje. Por ejemplo, existe un principio general para jugar un 2×1 (*dos para uno*) en distintos juegos deportivos, que es que los atacantes se mantengan separados y se pasen la pelota solamente cuando el defensor, en inferioridad, salga a defender a uno de los dos jugadores; en un juego simbólico con reglas existe un principio que liga a los personajes que se representan con la lógica de sus acciones, como puede ser en el juego de persecución *el león y los antílopes*, que el antílope que esté a punto de ser capturado debe recibir las ayudas de sus compañeros que se organizarán para ello.

Respecto al interés metodológico acerca de si la práctica de los juegos motores debe ser libre o, por el contrario, debe haber intervención del profesor durante el desarrollo del juego, hemos de indicar que es una cuestión que atañe a la ideología del que enseña. En primer lugar, se ofrecen distintas ventajas e inconvenientes; sistemáticamente, las ventajas para una práctica libre son el descubrimiento y la construcción de una pedagogía organizada a partir del alumno; los inconvenientes son los peligros de caer en un modelo sin rumbo. Igualmente, las ventajas de presentar juegos de manera semi-libre, interviniendo antes y después pero nunca durante su desarrollo, son favorecer el aprendizaje y ayudar al alumnado a extraer del juego todas sus posibilidades; las desventajas son caer en proporcionar las soluciones de las situaciones-problema que plantea el juego. Por lo tanto, se trata de decisiones del profesor, aunque el juego, por su propia dinámica, siempre contenga un cierto grado de *libertad*.

Capítulo VI. El diseño de juegos motores

El diseño de juegos motores constituye un recurso de gran importancia cuando se trata de optimizar los juegos y de adecuarlos a los intereses didácticos. Diseñar juegos motores comporta una tecnología capaz de desvelar la lógica residente bajo las distintas formas de juegos y de los elementos que los conforman. Necesariamente, el diseño de juegos motores comportará un modelo, pues alude a la interpretación de una lógica y deberá tener potencia explicativa suficiente para el problema y aplicaciones que se pretenden abordar. Partiremos del problema que supone la selección de modelos teóricos con los que interpretar nuestro objeto, y de desarrollar las técnicas y aplicaciones prácticas consecuentes que permitan establecer la coherencia del conjunto del modelo, configurando así nuestro método. El diseño de juegos motores es un asunto que concierne a profesores y animadores, pero también al alumnado de los últimos años de la Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, y de los futuros profesores y animadores; en este último caso, se presenta como un *procedimiento* con el que abordar en la enseñanza contenidos relativos a técnicas, métodos, estrategias y recursos.

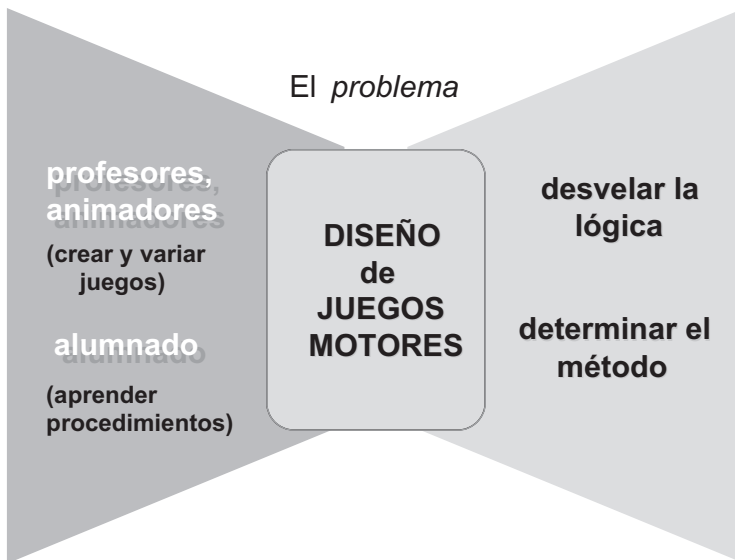


Figura 61: El *problema* del diseño de juegos motores.

Nuestro análisis se refiere al diseño de juegos motores simbólicos y de reglas, pues se ajustan al problema de la creación y variación, mientras que las actividades o *juegos* sensoriomotores corresponden a acciones motrices que se distinguen unas de otras simplemente por ser acciones distintas, no por introducir un cambio en ella misma y, por tanto, no se adecuan a una parte estructural o funcional de su composición como juego.

El diseño de juegos motores³⁹¹ podemos abordarlo desde dos procedimientos complementarios: invención o variación³⁹² de juegos.

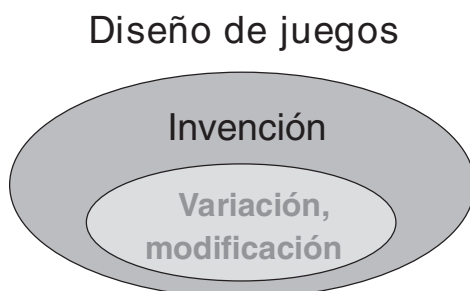


Figura 62: Procedimientos en el diseño de juegos.

La invención de juegos es la reunión de elementos estructurales capaces de generar una lógica de conjunto y de las situaciones, conservando el principio de incertidumbre. Por su parte, variar un juego es alterar un elemento, o elementos estructurales, produciendo un cambio en su funcionalidad, lo cual conduce a una continuación del juego pero manteniendo la lógica principal. De lo contrario, cuando se altera la lógica original, se trataría de un nuevo juego, ya no de una variante. La literatura actual también utiliza el concepto de *modificación* (Devis y Peiró, 1992:152), pero es coincidente con el concepto de *variante*, pues ambos conceptos se preocupan, didácticamente, del cambio y del proceso.

Por último, es preciso aclarar que el diseño de juegos simbólicos, por una parte, y el diseño de juegos de reglas, por otra, son modelos muy dispares, de manera que van a acometerse por medio de análisis muy alejados.

391. Navarro, V. (1997). "Análisis estructural/funcional de los juegos deportivos" (capítulo). En *Salud, deporte y educación*. ICEPSS. Las Palmas de Gran Canaria.

392. Resulta clásica la referencia en la literatura de los juegos motores a la *variante*. El concepto de *variante* alude a un cambio en el juego, una vez que éste se ha establecido de manera original.

1. Diseño de juegos simbólicos (juego de fantasía)

Abordaremos el juego simbólico, sin contenido de reglas explícitas; la razón es que el juego simbólico con reglas comparte dos concepciones para el diseño, pero que siempre se decanta en favor del símbolo ya que es el verdadero sentido profundo del juego. Por tanto, el diseño de juegos simbólicos que vamos a considerar tiene por objetivo el desarrollo de la fantasía, pues representa el contenido que se ha de promover. Desarrollar la fantasía supone la simbolización en contextos compartidos de significación, lo que permite jugar con otros.

Son cinco los elementos constitutivos de un juego motor de fantasía: *trama*, *personajes*, *lugar/objetos*, *contenido motor*, y *duración*. Los tres primeros son determinantes para el desarrollo del juego, los dos restantes son complementarios, pero no revisten mayor importancia que la que implica una mejor organización.

La *trama* es el eje principal del diseño de un juego motor de fantasía, porque en torno a ella se construyen todas las dinámicas y se enriquecen las situaciones. Una buena trama ha de ser corta, creíble y motivadora para el juego; debe contener algún tipo de reto o logro, que suponga la organización de los jugadores para acometerla y, además, permitir la distribución de papeles de juego. El contenido de la trama tiene que establecer una *realidad* para los jugadores; en consecuencia, la trama y su contenido debe ser habitual y familiar, parte de su vida de fantasía (dibujos animados, cuentos, películas de cine, sucesos conocidos...). Como indica muy bien Ortega (1992:178)³⁹³, el desarrollo del contenido de la imaginación, en los juegos socio-dramáticos, se realiza por tres vías: *real y cercano*, *real pero lejano*, e *imaginario*; con ello, la autora apunta las opciones de organización de la fantasía, que puede desarrollarse también por medio de realidades, más o menos próximas en el niño, que es, finalmente una cuestión social y cultural³⁹⁴. En cuanto a la narración de la trama, es un aspecto que requiere nuestra atención, porque ha de adaptarse a la edad de los jugadores; si se trata de niños de Educación Infantil y primeros años de Educación Primaria, la trama debe narrarse a modo de cuento, cuidando las entonaciones, las pausas, los gestos, la representación, etc. Cuando los jugadores tienen más edad, es posible narrar la trama con menos énfasis de representación de las situaciones, aunque siempre es un recurso bien recibido, pues resulta motivador. Muchas veces, el profesor se enfrenta al problema de la inspiración para inventar tramas; un buen recurso lo encontramos en la narrativa de cuentos y en la tecnología que pueden contener; es una fuente excelente para la creación de tramas la obra de Rodari (1973)³⁹⁵ *Gramática de la fantasía*, en la cual se recogen muchas técnicas de creación de historias.

393. *Op. cit.*

394. Precisamente, Ortega interpreta como una consecuencia social y cultural que se aplica a los juegos sociodramáticos los resultados obtenidos en el que las niñas juegan el 99% a juegos reales y cercanos, mientras que los niños lo hacen de manera más repartida (41% real y cercano, 21% real pero lejano y 38% imaginario).

395. Rodari, G. (1985). *Gramática de la fantasía*. Hogar del libro. Barcelona. Edic. original de 1973.

El elemento *personajes* remite a la trama; es decir, su referencia está en la historia, de ahí la importancia de ésta. Los personajes conducen la trama por medio de la representación de sus papeles, por ello es conveniente, para ayudar a aquélla, que estén bien definidos. Los personajes no están limitados en la trama; de hecho pueden surgir nuevos, lo cual nos confirma que la funcionalidad de los roles de juego es el verdadero motor de su desarrollo que, unido a la trama, soportan todo el peso del juego y, por tanto, deben ser los elementos más cuidados en el diseño.

El elemento *lugar/objetos* ayuda a crear el ambiente necesario para el desarrollo del juego. Es un espacio que resulta sugerente para los jugadores y en donde se disponen los materiales que permitirán las dinámicas. En cuanto a los materiales de juego, es preciso destacar que su uso no es convencional y que su empleo no corresponde, necesariamente, a un aspecto determinado de la trama; es un recurso muy recurrente en la organización del juego de fantasía que puede conducir al éxito, porque, si bien las acciones se dirigen por medio de los personajes, los soportes físicos con los que apoyan sus acciones son los elementos materiales. Por ello, es preciso reunir todo tipo de instrumentos, convencionales o no de educación física, autoconstruidos, de desecho, transformados, grabaciones de sonidos y músicas, juguetes, etc.

Respecto a la *situación motriz/no motriz y situaciones probables*, que se deriven del contenido motor, hemos de apuntar que es un aspecto del diseño del juego de fantasía susceptible de discusión. Es lógico pensar que si se trata de una clase de educación física han de promoverse objetivos motores, pero la realidad del juego de fantasía es que conocemos cómo empieza y prevemos las situaciones, sin poder controlarlas a partir de su inicio. Es decir, al ser los jugadores los protagonistas y responsables de cómo serán las acciones, la cuestión es qué ocurre con la significación de la motricidad. En nuestra opinión, las situaciones motrices quedan supeditadas al desarrollo de la trama que crean los jugadores, y que es una cuestión que se resuelve a favor del desarrollo de la fantasía. También existiría una postura teórica del lado del desarrollo de la fantasía que sostendría que ésta contiene elementos profundos en las experiencias de los jugadores y, aunque no como un modelo sistemático en nuestras clases, debe respetar las dinámicas que puedan surgir, quedando la significación motriz, en este caso, en un segundo plano; por consiguiente, no representa renuncia a la calidad de la motricidad, sino consideración a la realidad de este modelo de juego. Por tanto, en cuanto a las *situaciones probables*, sólo podemos preverlas de manera general, y para aquellas acciones que se esperan por el contenido principal de la trama.

El último de los elementos previstos en este tipo de juego es la *duración*. En realidad, la duración del juego es un problema de organización del tiempo que dediquemos a la sesión. Los juegos de fantasía no tienen dinámicas ajustadas a ningún patrón; de manera que éstas no son previsibles en cuanto a duración. Esta circunstancia comporta que el profesor, o animador, deba disponer de suficiente tiempo para su desarrollo, teniendo en cuenta que no tendrá fijada, a continuación, otra actividad que exija comenzar a una hora determinada. Se han de respetar las dinámicas del

juego de fantasía; no es posible cercenar un juego porque lo obliga el horario. También, otros aspectos que, didácticamente, han de cuidarse en la organización de dinámicas son: preparación de los materiales, ambientación, diálogos con los alumnos, incorporación de recursos durante el juego, etc. La atención sobre estos recursos favorecerá las dinámicas y conducirá a conductas motrices que, en un principio, se pudieran prever, así como a distribuir su tiempo.

En la Educación Primaria, es preciso compensar el contenido de los programas con más juegos de fantasía. La actual cultura deportiva ha relegado, en la práctica, a los juegos simbólicos, creando su sustituto en los juegos de reglas, los cuales deberían compartir espacio lúdico con aquéllos y no ostentar situaciones de privilegio. De todos los juegos simbólicos, los más perjudicados son los juegos de fantasía, porque existe en la educación un ansia mal entendida de *hacer mayores* a los niños.

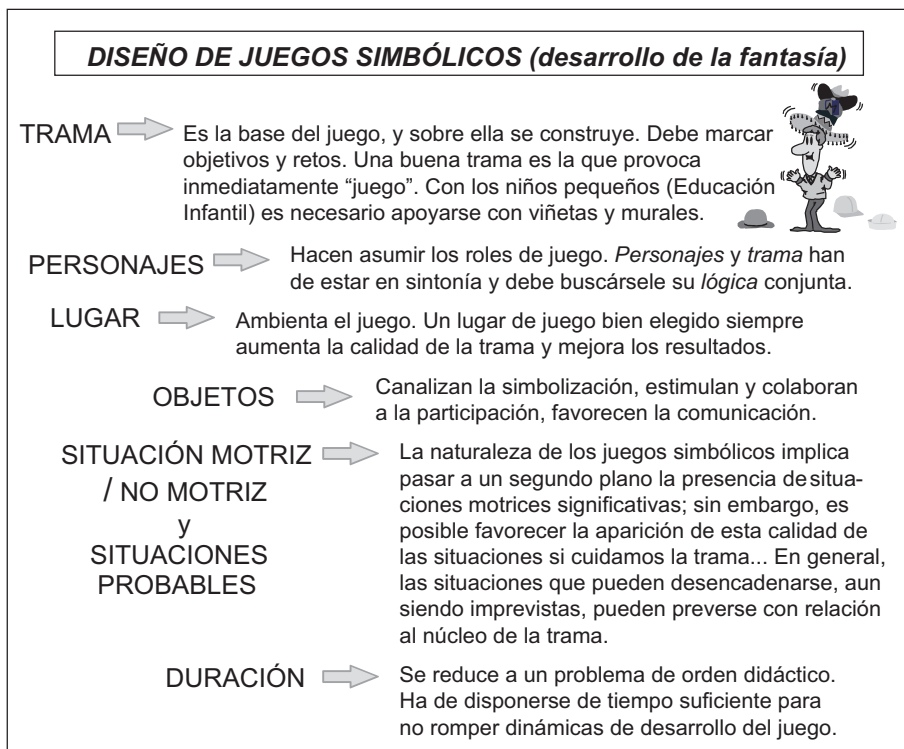


Figura 63: Elementos para el diseño del juego motor de fantasía.

Para la creación de juegos de fantasía se pueden organizar talleres de diseño. En nuestro caso, con el fin de ayudar a que los profesores en formación dispongan de un

método de construcción de narraciones, empleamos las técnicas de Rodari, a las que antes aludimos. A continuación, proponemos una ficha para la elaboración del juego:

JUEGO MOTOR de FANTASÍA	
Nombre:	TRAMA: Personajes: Lugar: Desarrollo probable:
Material:	

Figura 64: Ficha para un juego motor de fantasía.

2. Diseño de juegos motores de reglas

El diseño de juego de reglas comprende a todos los juegos motores que se basan en la regla; lo que supone que este procedimiento es aplicable a juegos infantiles de reglas, *juegos cooperativos*, *juegos alternativos*, y *juegos deportivos*. La regla incorpora dos aspectos que dibujan un cuerpo teórico singular para sus juegos: 1) los elementos que componen la estructura y su convenio de relaciones; 2) la funcionalidad que se deriva del sistema *juego motor de reglas*.

El juego motor es susceptible de distintos tipos de análisis, pero en el ámbito de las actividades físicas interesa más aquél que es capaz de explicar el porqué de las acciones motrices; en nuestro caso, a su vez, interesa desvelar por qué un juego, su diseño, o los cambios a los que se le somete, producen un determinado resultado. Por tanto, es preciso seleccionar y adaptar un modelo que se ajuste a nuestro objeto

de estudio: la estructura y relaciones de los juegos motores y sus consecuencias en el comportamiento lúdico de los jugadores.

La perspectiva teórica de análisis que manejamos es el *estructural-funcionalismo* (Radcliffe Brow, 1935)³⁹⁶. Esta concepción es una síntesis del funcionalismo y el estructuralismo, que reconoce a las culturas como sistemas sociales en los que se considera la interrelación estructural de sus elementos constitutivos, se antoja capaz de ayudar a comprender la relación existente entre los tipos de juegos motores basada en el principio de estructuras semejantes-consecuencias funcionales de géneros próximos. Como consecuencia de esta consideración acerca de la relación estructura-función, admitimos la *teoría de sistemas* (Bertalanffy, 1968; Luhmann, 1984)³⁹⁷ y reconocemos su capacidad para arrojar luz sobre el modelo de nuestro interés. En cualquier caso, no pretendemos postular un modelo a través del cual se pueda explicar todo la realidad del juego motor de reglas, sino solamente atender al problema del diseño de este tipo de juegos.

La concepción que proponemos es estructuralista porque reconoce un conjunto de elementos con relaciones entre sí; y es funcionalista porque considera distintos niveles de interrelaciones sistémicas, pudiendo afirmarse que la función de cada parte de la estructura se manifiesta en la contribución de dicha parte al mantenimiento del juego motor de reglas. Por tanto, los pasos del modelo se resumen en: 1) análisis estructural; 2) estudio de las consecuencias funcionales; y 3) formulación de problemas y soluciones para el diseño de juegos.

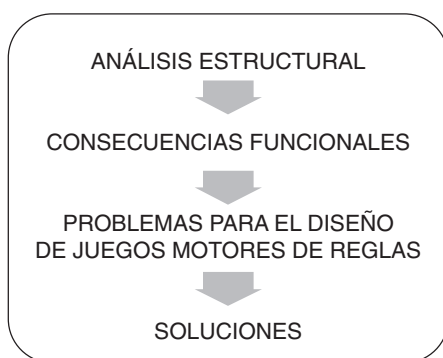


Figura 65: Proceso del modelo.

396. Radcliffe-Brow, A.R. (1935) *On the concept of functionalism in the social sciences*. *American Anthropologist*, 37, pp. 394-402.

397. Bertalanffy, L. (1986). *Teoría general de los sistemas*. FCE. México. Edic. original de 1968. Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de una teoría*. Paidós/ICE-UAB. Barcelona. Edic. original de 1984.

La teoría general de sistemas permite implicar a todos los factores explicativos que concurren en la acción motriz y su contexto; es decir, la acción motriz, los practicantes y el entorno en el que se desarrolla esta acción. Nuestra concepción sistémica reúne los elementos estructurales y sus relaciones, sus diferencias e interacciones, niveles y significación cultural; en este sentido, sostenemos que se trata de un sistema social, pues todo el sistema se regula y organiza con referencias sociales y culturales, ya que el juego motor de reglas participa de elementos presentes en otros modelos sociales, aunque no con el mismo significado cultural.

Los elementos estructurales que, como máximo, puede contener un juego motor de reglas son: *espacio, tiempo, jugador, oponente, compañeros, adversarios, meta/as, móvil/es, implemento/os, artefacto, y reglas*³⁹⁸. Sin embargo, no todos los elementos del sistema están dotados del mismo efecto sobre los demás; nuestro sistema muestra niveles diferentes e interrelaciones que indican cuál es su singularidad y, además, la realidad de prioridades en el momento del diseño del juego. Por tanto, el sistema *juego motor de reglas* es abierto, respecto a sí mismo y a sus relaciones extrasistémicas. Reconocemos su *autorreferencia* (Luhmann, 1990:44) en la medida en que un juego motor de reglas puede cambiar su estructura al ser alterada por los mismos jugadores mientras juegan; y también, un juego puede variar su estructura con arreglo a sucesos y modas que puedan terminar afectando al juego. Consideramos que los niveles, o jerarquización, del sistema se distinguen por su trascendencia en la funcionalidad del sistema; de tal modo que los elementos concernientes a intervi-

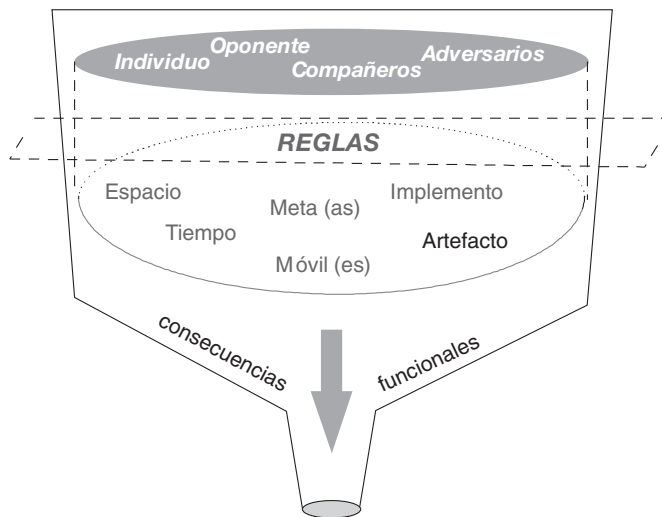


Figura 66: Sistema *juego motor de reglas* y sus niveles de diferenciación.

398. Marchal (1990). *Jeux traditionnels et jeux sportifs*. Vigot. Paris, pp. 13-15. Propone *variantes* que se pueden aplicar en estructuras comunes de juegos: variables especiales, temporales, corporales, relacionadas, sobre el sistema de puntuación, y variables pedagógicas.

nientes en la acción (*individuo, oponente, compañeros, adversarios*) y a la organización de la interrelación (reglas) son más determinantes para el sistema que lo puedan ser el *espacio, tiempo, meta*, etc. De esta manera, se reconoce que los protagonistas de la acción y la organización del contexto comportan la mayor responsabilidad del sistema, mientras el resto de elementos son circunstancias de éste. Por consiguiente, el sistema tiene dos niveles que, a su vez, muestran las relaciones más directas con otros sistemas exteriores al nuestro, como lo pueda ser el sistema *deporte*, o más aún el sistema *cultura*. La diferenciación del rol y su comunicación motriz (Parlebas, 1981; Hernández Moreno, 1995)³⁹⁹, así como la regla, como modelo de organización, son los elementos superiores del sistema.

El modelo comparte la interpretación funcionalista, lo que nos conduce a cuestionar si la función resultante del sistema será la suma de todas las partes, o bien la abstracción del jugador. Nos inclinamos por esta última, por razones psicológicas de comprensión de las situaciones, y de rapidez en las acciones. Las razones psicológicas son las apuntadas por los teóricos de *la Gestalt*, pues el juego motor de reglas es una estructura signifiante para el jugador y relativa a la organización de conjunto de un campo perceptivo; la comprensión de las acciones, se explica porque no todos los jugadores poseen el mismo grado de comprensión de las situaciones de juego ni barajan el mismo número y nivel de experiencias motrices; y respecto a la rapidez de las acciones, el problema se complica con la captación completa del juego. Por todo ello, consideramos que la funcionalidad que se deriva de las acciones de juego no resulta completa para el problema global del juego; de modo que el jugador, para organizar su juego, emplea referencias provenientes de dos vías: del problema general del juego y del problema concreto de la situación a la que se enfrenta. Por tanto, el asunto de fondo es estratégico, pudiendo decirse que las soluciones funcionales a los problemas de diseño de juegos motores de reglas son la respuesta a las posibilidades estructurales, las necesidades del juego y a las intenciones y capacidades del jugador.

Las consecuencias funcionales que se derivan de la estructura de elementos presentes en un juego motor de reglas responden a un número limitado de combinaciones, no a una combinatoria de consecuencias que proviene de la reunión de sus elementos; esto quiere decir que, en la realidad, no todas las combinaciones de elementos dan lugar a verdaderos juegos, porque podrían originarse situaciones imposibles de jugarse al no contener suficiente incertidumbre, o un grado de complejidad que supera la capacidad de los individuos. La combinación de elementos es limitada con relación a aquellas situaciones lógicas de juego que pudieran generarse; por tanto, las consecuencias funcionales manifiestan un efecto de embudo; es decir, conforme los elementos estructurales combinan sus opciones, se limitan, a su vez, las consecuencias que se pueden derivar de ellas y que son capaces de construir verdaderas situaciones lúdicas.

399. Parlebas, P. (1981), *op. cit.* Hernández Moreno, J. (1995). *Análisis de las estructuras de los juegos deportivos*. INDE. Barcelona

La concepción de niveles del sistema, a la que aludíamos anteriormente, explica de manera satisfactoria por qué existen relaciones de prioridad de elementos en el diseño de juegos motores de reglas. Cuando un protagonista de la acción lo es, se promueven, simultáneamente, las circunstancias que permiten este concepto; así el jugador necesita un espacio, un tiempo y un logro para definir su acción. Sólo faltará un elemento capaz de reunirlos estableciendo sus relaciones: las reglas. En el pensamiento del diseñador de juegos motores de reglas surgen juntos estos elementos y, de esta manera, se crean situaciones con sentido. El resto de los elementos son secundarios para el diseño de estos juegos, pudiendo jugarse a un juego de distintas formas, sin alterar su esencia original. Podemos jugar a un mismo juego con una o más pelotas, con un implemento u otro, con un artefacto u otro, sin cambiar sustancialmente. Otra cuestión, más compleja y de orden estratégico, es cuando coinciden, físicamente, *meta* y *artefacto*, como ocurre con la portería, pero siempre prevalece el elemento *meta* ya que ésta representa el logro, por lo que pudiera darse que, en un momento determinado de un juego, las acciones se organicen para conseguirlo y no atendieran al artefacto⁴⁰⁰.

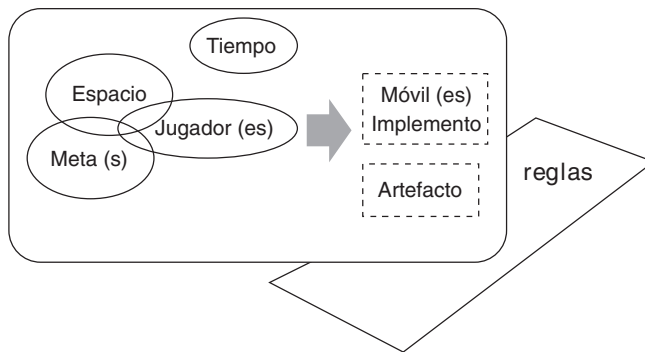


Figura 67: Prioridades de elementos para el diseño de juegos.

2.1. Análisis estructural y consecuencias funcionales del elemento *espacio*

El elemento *espacio* representa el lugar de acción e interacción, lo que conduce a consecuencias derivadas del uso de cada espacio; de esta manera, hay espacios que necesariamente deben ser regulados, como el espacio inmediato, y otros que hacen posibles las acciones individuales y colectivas. Este elemento se puede analizar

400. Éste es el caso de un juego de equipos en el que hay que derribar un poste situado dentro de un círculo, el cual es defendido por dos jugadores, cuando los jugadores de un bando realizan pases para asegurarse la pelota, que intentan interceptar los adversarios, antes de lanzar sobre el palo vertical. De esta manera, no se atiende directamente al artefacto (poste), sino al logro, como cuestión de mayor importancia estratégica. También es el caso de un equipo de baloncesto interesado en retener el balón y que elude, intencionadamente, atacar la canasta contraria.

por su permanencia en: espacios fijos (formalizados), espacios divididos o restringidos (en tiempo o número de jugadores), espacios cambiantes y espacios compartidos. Según este último criterio, las acciones motrices se organizan de manera más estable e, igualmente, otorgando mayor importancia de uso a unos espacios que a otros, como es el caso del espacio de tránsito, pero cuya relevancia de espacios no viene obligada por la regla. El uso de espacios como vía de paso, pero sin interés estratégico, es un *mal* funcional del espacio fijo, porque es necesario que éste se perciba estable por parte de los jugadores. La restricción de un espacio, o espacios, comporta usos específicos de éstos, porque se convierten en lugares donde aumenta la calidad de las acciones. Sin duda, el espacio cambiante, o espacio que cambia su calidad durante el desarrollo del juego, supone la mayor dificultad para organizar las acciones de juego. Cuando el espacio es compartido, las acciones de los jugadores que se oponen acarrearán dos consecuencias principales: regulación del espacio inmediato (cómo es, o no, el contacto), y la organización colectiva de oposición directa.

TABLA 23: TIPOS DE ESPACIO Y CONSECUENCIAS FUNCIONALES

ESPACIO	
Tipos	Consecuencias funcionales
<i>Espacio inmediato</i> (... espacio del contacto físico)	– La intervención sobre el oponente necesita regularse.
<i>Espacio próximo</i> (... espacio de acción individual)	– Organización de la acción individual (orientación corporal, ubicación espacial, definición de la acción).
<i>Espacio lejano</i> (... espacio de acción colectivo)	– Condiciona la organización colectiva.
<i>Espacios fijos</i>	– Mayor control del espacio por parte de los jugadores. – Favorece el “espacio de tránsito”.
<i>Espacios divididos o restringidos</i>	– Aparición de usos específicos del espacio por parte de los jugadores. – Alternancia de las acciones de juego.
<i>Espacios cambiantes</i> (espacios que cambian su uso o morfología)	– Incremento cualitativo de la acción de juego.
<i>Espacios compartidos</i> (espacio no dividido)	– Interacciones entre todos los jugadores.

2.2. Análisis estructural y consecuencias funcionales del elemento *tiempo*

Tradicionalmente, los juegos motores de reglas no presentan el elemento *tiempo*; sí, en cambio, el deporte. En la historia de los juegos siempre se prescindió del tiempo

porque no era común su medida y, cuando se consideraba, era en función de su término⁴⁰¹, pero no dentro de su propia dinámica estructural. Un claro ejemplo de la ausencia estructural del elemento *tiempo* son los juegos tradicionales infantiles, en los cuales encontramos tres explicaciones; la primera se basa en que no es un elemento imprescindible para jugar; en segundo lugar, que el tiempo no ha sido un elemento mensurable a lo largo del devenir de las culturas, ni tampoco ha sido un centro de interés para los niños; en tercer lugar, el desarrollo, pues los niños no adquieren una conciencia precisa del tiempo hasta los 8-9 años. Ahora bien, pueden ser diseñados juegos incluyendo el tiempo como elemento; para ello, se barajan opciones de duración y límite; en el primer caso, las consecuencias funcionales influyen en la calidad de la toma de decisiones; cuando el tiempo indica cómo finaliza el juego se buscan acciones con las que acumular *ganancia* y, cuando el tiempo se limita para las mismas acciones de juego, se organiza el control de las acciones de los jugadores, pero siempre a través del ritmo o tiempo interno del jugador.

TABLA 24: TIPOS DE TIEMPO Y CONSECUENCIAS FUNCIONALES

TIEMPO	
Tipos	Consecuencias funcionales
<i>Tiempo corto</i>	– Exigencia de mayor calidad en la toma de decisiones.
<i>Tiempo largo</i>	– Mayor tiempo para la toma de decisiones y organización de la estrategia.
<i>Tiempo a término</i>	– Acumulación de <i>ganancia</i> parcial y/o final.
<i>Tiempo sin término</i>	– Progreso en la ganancia que define el <i>ganador</i> , o el momento en que se encuentra el juego.
<i>Tiempo no limitado</i> (en la acción de juego)	– Mayor control de las acciones para administrar el tiempo de juego.
<i>Tiempo restringido</i> (en juego)	– Aumento de la complejidad de las acciones para ajustarlas a la proximidad del límite temporal.
<i>Tiempo limitado</i> (en juego)	– Aumento de la fluidez de las acciones.
<i>Tiempo interno</i>	– Regulación personal del tiempo para la acción.

401. Por ejemplo, en el juego de *pelotamano* de Lanzarote (juego tradicional de adultos), se jugaba por la tarde, hasta que se ponía el sol, pero no posee un sistema de puntuación que se base en el tiempo, solamente en puntos y *rayas*.

TABLA 36: EL ESPACIO DE TRÁNSITO: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

Rasgo del espacio	...si deseo solucionar	Solución para el diseño
Espacio de tránsito	... si deseo mejorar la utilización del espacio de tránsito:	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución del espacio general de juego. - Inclusión de la consecución de alguna meta u objetivo a conseguir en el espacio de tránsito.



Figura 74: En el primer ejemplo, los jugadores no hacen uso del espacio central, porque estratégicamente son más vulnerables ya que, si les golpeasen con la pelota, pasarían a integrar el otro equipo.



Figura 75: En el segundo ejemplo, hemos incluido un nuevo logro, consistente en otra pelota dentro de una cesta que se puede utilizar para lanzar a un adversario y “ganar vidas” (crédito del que se hará uso si te golpeasen con la pelota), lo que, una vez sucedido, obliga a reintegrar la pelota a la cesta.

El problema de la calidad de la acción

Las acciones individuales de los jugadores comportan una calidad acorde con los problemas que se presentan en el juego y que son producto del convenio que dictan las reglas; sin embargo, es posible mejorar cualitativamente las acciones alterando el espacio, en busca de mayores índices de calidad en la toma de decisiones.

TABLA 37: LA CALIDAD DE LAS ACCIONES INDIVIDUALES: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

Rasgo de la acción	...si deseo solucionar	Solución para el diseño
Acciones individuales	...si deseo aumentar la calidad de las acciones individuales:	<ul style="list-style-type: none">- Reducción del espacio general de juego.- Formalización de espacios (para un mismo tipo de juego).



Figura 76: En el primer ejemplo, un grupo de jugadores (equipo oscuro) intenta alcanzar el fondo opuesto del terreno de juego, y los adversarios (equipo claro) se lo impide; si un jugador del equipo claro toca a un oponente, se queda sentado en ese lugar, pudiendo ser “salvado” por un compañero.



Figura 77: En el segundo ejemplo, introducimos la formalización de los espacios en la periferia, que contiene un espacio en el que se puede penetrar pero también ser capturado por un oponente; el espacio central está dividido en dos, siendo el espacio más cercano a la meta que intenta conseguir cada equipo el único en donde los jugadores pueden ser capturados.

El problema de la calidad de las interacciones

La calidad de las interacciones es un problema estratégico porque permite a los jugadores resolver con más fluidez las situaciones de juego; toda acción motriz remite a algún objetivo que la dirige y un contexto en el que se desarrolla, configurando una situación de juego. Los juegos admiten una gran riqueza de situaciones de interacción que se derivan de la oferta amplia de redes de comunicación que muestran, lo cual permite también cumplir con objetivos pedagógicos, como intercambiar jugadores entre equipos para evitar la concepción dualista.

TABLA 38: LA CALIDAD DE LAS INTERACCIONES: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

Rasgo de la interacción	...si deseo solucionar	Solución para el diseño
Calidad de las interacciones específicas	...si deseo aumentar la calidad y frecuencia de las acciones colectivas:	<ul style="list-style-type: none"> – Introducción de nuevos roles. – Creación de situaciones de desventaja numérica para explotar las situaciones. – Incluir cambios de un grupo a otro entre oponentes durante el desarrollo del juego. – Disminución del espacio ponderada, para los mismos objetivos de juego.
Intercambios de jugadores	...si deseo fomentar el espíritu de gran grupo:	<ul style="list-style-type: none"> – Que la ganancia del juego se resuelva obteniendo jugadores de otro equipo, pero pudiendo, igualmente perderlos.



Figura 78: En el primer ejemplo, dos equipos se capturan y hacen “prisioneros”; éstos pueden “salvarse” tocando a un oponente libre que pase por su espacio próximo.

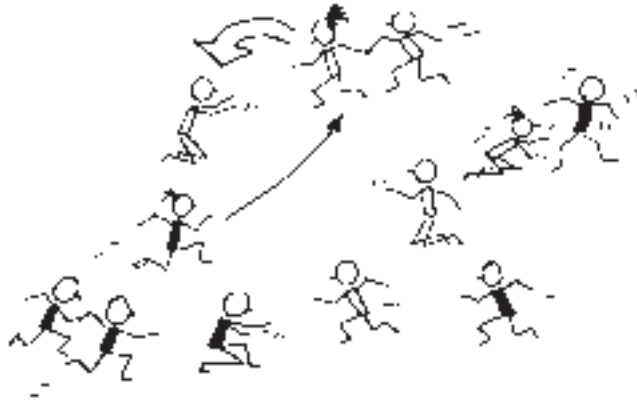


Figura 79: En el segundo ejemplo, los jugadores libres tienen una nueva opción: pueden ir de la mano y pasar por encima a un compañero “prisionero”, salvándole y cambiando su rol. Esta opción aumenta la calidad de las interacciones porque complica el problema motor.

El problema de la fluidez

La fluidez en las acciones de juego es el mejor indicador de que la estrategia se aplica con un óptimo nivel de madurez. Sin embargo, la fluidez también será indicativo de un inadecuado o adecuado diseño del juego.

TABLA 39: LA FLUIDEZ DE LAS ACCIONES COLECTIVAS: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

Rasgo de las acciones	...si deseo solucionar	Solución para el diseño
Fluidez de las acciones colectivas	...si deseo aumentar la fluidez de las acciones colectivas:	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción de muchos focos de acción (descentralización). - Creación de espacios para recuperar algún papel de juego. - Introducción de espacios cambiantes (lugares en los que según el desarrollo del juego, o de la nueva situación, se deben realizar las acciones previstas). - Incorporación de nuevos objetivos que diversifiquen las acciones (por ejemplo: introducción de uno o mas móviles; accesos de jugadores a espacios).



Figura 80: En el juego tradicional *el cintazo*, un jugador con raqueta persigue a otro, golpeándole en el “trasero”. Cualquier jugador (perseguido o perseguidor) tiene obligación de dar una vuelta completa al grupo, pudiendo (después de dar esa vuelta) ocupar un sitio vacante, y el perseguidor dejará la raqueta en las manos de un jugador del círculo, que la puede ocultar a conveniencia tras su espalda. La sorpresa del juego reside en que el jugador que acaba de recibir la raqueta espera que pase a su altura un jugador con raqueta, con el fin de golpearle a él; y así sucesivamente.

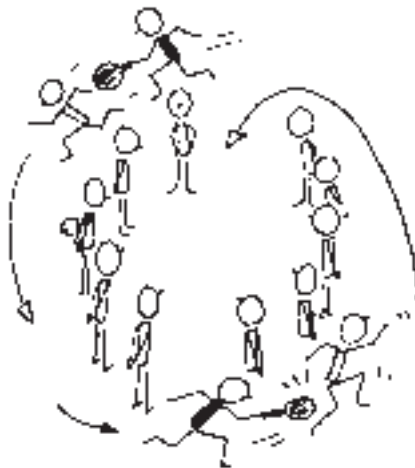


Figura 81: En el segundo ejemplo, hemos incluido un nuevo foco de acción jugando con tres raquetas; de manera, ahora son cinco los jugadores implicados, y el juego adquiere gran fluidez; las situaciones son todavía más divertidas, puesto que se pueden dar persecuciones de tres y cuatro jugadores a la vez que se golpean en el “trasero”.

El problema del número de móviles

El móvil es un elemento capaz por sí mismo de concentrar todas las acciones de juego; pero no toda la estrategia de los juegos motores de reglas se centra en el móvil, aunque suele ser el principal condicionante para la distribución de los roles. El incremento del número de móviles es una solución tan beneficiosa como peligrosa para el óptimo diseño del juego. Es evidente que con el aumento de un móvil, o dos, mejora la comunicación motriz, la frecuencia de opciones, e incluso el nivel de incertidumbre; sin embargo, se ha de ajustar a otras variables. A nuestro juicio, estas variables son: las dimensiones del espacio de juego y sus formalizaciones, si las hubiera; el número de jugadores que participan en el juego; y, por último, la dificultad en las acciones que genere el nuevo diseño. Para un correcto diseño del juego es preciso tener en cuenta estos tres factores a la vez, porque toda acción se ajusta al espacio y su uso, a las personas que intervienen, y al objetivo que los jugadores se propongan para solventar el problema estratégico.

En cuanto a cómo ha de hacerse el incremento de móviles y qué número será el adecuado para cada juego, éste ha de ser progresivo en número, comprobando el espacio que se domina y el número de jugadores adecuado. Estos dos parámetros siempre determinan un número de móviles máximo, excedido el cual no se garantiza un equilibrio entre el control de las acciones de juego y la incertidumbre. El indicador principal para conocer si nos encontramos en un número inadecuado es, precisamente, la fluidez de juego; de esta manera, es preciso hacer uso de la progresión de la situación para no caer en un diseño precipitado. El ejemplo del juego denominado *balón-tiro*, *pelota quemada*, *brilé*, etc. es uno de los más elocuentes, pues de todos es conocida la escasa fluidez que representa jugar a este juego con una sola pelota; sin embargo, ésta mejora mucho con dos y tres móviles, pero cuando se llega a cuatro pelotas, se construyen situaciones que son incontrolables para los jugadores, que sólo es posible llevar a cabo en casos excepcionales.

Un caso muy particular es cuando el aumento de móviles se realiza para evitar las grandes pausas e imprecisiones que tienen los niños que todavía no poseen un dominio mínimo del móvil que manejan. Esta circunstancia es más un intento de que haya algún móvil en disposición de jugarse que no resolver la estrategia que supone el problema del número de ellos en juego; se trata, entonces, de razones exclusivamente pedagógicas.

Por último, el móvil admite una posibilidad para el diseño del juego muy interesante cuando se introducen opciones de valor para distintos móviles. Por ejemplo, con utilización de pelotas, podemos dar la posibilidad de una acción para una pelota de color rojo, y otras diferentes para otras dos pelotas de color blanco. Este modelo de opciones de valor para distintas pelotas supone mayor atención al juego y aplicación de situaciones con más carga cognitiva.