

Líneas de investigación del juego motor y modelos de estudio en el ámbito de la Educación Física española (1990-2007)

VICENTE NAVARRO ADELANTADO
Universidad de La Laguna, España

CARMEN TRIGUEROS CERVANTES
Universidad de Granada, España

Introducción

La evolución del juego motor representa la herencia de una manera de entender, en España, el juego dentro del campo de conocimiento de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Este fenómeno de cambio trajo consigo la emergencia de nuevas perspectivas para la Educación Física, con sus transformaciones y su aparición en la ciencia de los últimos veinte años. La investigación dirigida al juego motor se inició en la década de 1990 como fruto de los primeros programas de doctorado específicos.

Este trabajo recoge cuatro perspectivas de investigación sobre el juego motor (psicológica, praxiológica, conductual y pedagógica), con sus diferentes enfoques, y alude a algunos modelos, de manera paralela, sin los cuales sería imposible comprender el porqué de los planteamientos investigadores. Finalmente, se realiza una síntesis más detallada de algunas investigaciones enmarcadas en sus correspondientes enfoques.

1. Las direcciones de la investigación y los modelos del juego motor en España

Si bien la Educación Física española ha sido de tradición pedagógica, el asentamiento de los estudios universitarios se ha diversificado por medio de dos titulaciones universitarias diferenciadas, lo cual explica, paralelamente, cómo el campo de conocimiento ha seguido también dos enfoques (pedagógico, y de las ciencias de conglomerado relativas a la actividad física y el deporte), y esto, finalmente, ha condicionado la producción de la investigación.

Las disciplinas y perspectivas abordadas en investigaciones específicas de nuestro interés son las que toman como objeto el juego motor con repercusión en el campo educativo, y se distribuyen entre planteamientos clásicos y novedosos. La perspectiva pedagógica muestra un corte cualitativo y de valor crítico (Trigo, 1994; Costes, 1995; Blández, 1996; Trigueros, 2000; García-Monge, 2005). Más novedoso es el

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/4 – 10 de junio de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



enfoque del juego modificado y el contexto de la enseñanza comprensiva (Devís y Peiró, 1992; Devís y Sánchez, 1996). También como teoría novedosa y de análisis social, surge, por influencia francesa, la praxiología motriz (Parlebas, 1981, 1988, 2001; Lavega, 1995; Etxebeste, 2001; Hernández-Moreno, Navarro, Castro y Jiménez, 2007). Más clásica es la línea de la psicología cultural (Bruner, 1972, 1991, 1997) y el desarrollo social de la regla (Piaget, 1932, 1946; Linaza, 1981; Linaza y Maldonado; Garoz, 2002). Más reciente es la línea de la psicomotricidad relacionada con los programas de intervención con juegos motores (Garaigordobil, 1990, 1992, 2004, 2005).

En lo relativo a la complementación paradigmática, hemos de señalar la complementación de Olaso (1994), referida a la etnografía y la sistémica; asimismo, el análisis de las conductas motrices lúdicas de Navarro (1995; 2002b), referido el primero al desarrollo lúdico y sus conductas y un modelo de aproximación praxiológica y, el segundo, al análisis de las conductas motrices tras una intervención con modificación de un juego en niños con NEE; o también, de Navarro (2006), para el análisis de indicadores socioculturales del juego motor –entre ellos, varios de carácter praxiológico– en la comparativa, tras 40 años, de dos grandes períodos de propuestas de juegos. Por último, la complementación de Castro (2001), concerniente a la etnografía y el análisis praxiológico.

Los modelos de mayor impacto del campo del juego motor se han centrado en: la enseñanza del juego al deporte, la modificación de juegos, el aprendizaje social del juego tradicional en la escuela, las aplicaciones de la praxiología motriz a los programas educativos y a la catalogación de juegos y deportes tradicionales, los juegos alternativos como opción para el cambio, los juegos multiculturales como integración social y conocimiento de otras culturas, los juegos vinculados al aprendizaje de otros contenidos curriculares y de sus recursos, los juegos como integración del alumnado con discapacidad, los procedimientos para diseñar juegos motores, y los juegos y su configuración en modelos teórico-prácticos.

En el primer caso, el juego en la enseñanza del deporte, se trata del enfoque más clásico del juego motor, describiéndose diversos modelos prácticos para aplicar en programas de aprendizaje (Chávez, 1964; García Fogeda, 1982; Blázquez, 1986; Fusté, 1996). En cuanto a la modificación de juegos, significó la llegada de un modelo comprensivo de aprendizaje de los juegos y deportes (Devís y Peiró, 1992; Devís y Sánchez, 1996), donde la referencia no es el deporte sino el mismo juego y las situaciones. Por su parte, el juego tradicional se configuró como un referente susceptible de trasladarse al aprendizaje en la escuela (Grupo Adarra Bizkaia, 1984; Vizuete y Gutiérrez, 1986; Santamaría, 1987; Moreno Palos, 1993; Trigo, 1994; Granda *et al.*, 1995; Garrote, 1999; Bustos *et al.*, 1999; Gómez i Navarro, 2000; Lavega, 2000; etc.); esta orientación ha representado un espacio de reconocimiento social y curricular de este tipo de juego, construyendo una pedagogía de valoración cultural.

La aplicación de la praxiología a la enseñanza de los juegos en la Educación Física significó un cambio de perspectiva curricular de los contenidos (Currículo de Primaria de Educación Física de Aragón. BOA, n.º 80, 5 de julio de 2005; Méndez, 2000a, 2000b; Lagardera y Lavega, 2003).

Por su parte, es destacable la aportación de los juegos alternativos como opción necesaria para reequilibrar la hegemonía de los modelos establecidos de juegos, apoyándose en los juegos cooperativos (Bantulá, 1998; Omeñaca y Ruiz, 1999), siguiendo la línea de Orlick (1986, 1990); igualmente, tienen repercusión los juegos no competitivos y de animación (Guitard, 1990; Méndez, 1994; Velázquez *et al.*, 1995; Miranda y Camerino, 1996), así como unidos a la recreación (Ruiz Alonso, 1993, 2000; Velázquez y Martínez,

1994; Ruiz y García Montes, 2001). También, el modelo denominado *juegos multiculturales*, con objetivos dirigidos a la integración y conocimiento de las culturas (Bantulá y Mora, 2002; Agudo y otros, 2003; Mora, Díez y Llamas, 2003).

Es reseñable el proceso seguido por el juego como contenido de enseñanza relacionado con otros contenidos curriculares de la Educación Física (Luque y Luque, 1995; Baroja y Sebastián, 1996; Sáez, 1997; Trigueros, 1998; Escribá, 1998; García López *et al.*, 1998, 2002; Bravo, Fernández y Merino, 1999; Sales, 1999; Fraile *et al.*, 2001; Méndez, 2003), que significó un punto de madurez curricular del juego. Sin olvidar los procesos que estimulan la creatividad a través del juego y cómo llevarlo a la escuela (Trigo, 1997). Por otra parte, un modelo reclamado con fuerza en los últimos años, basado en el empleo de juegos motores para integrar al alumnado con discapacidad (Arráez, 1997; Ríos *et al.*, 1998).

Otra dirección del estudio del juego ha sido respecto al diseño de juegos motores como procedimiento (Navarro, 1997, 2002a). Este modelo permite reconocer la lógica que articula un juego, y facilita la comprensión de las consecuencias funcionales que se derivan de las modificaciones que se establezcan. Finalmente, como propuesta de un modelo teórico que trasladar a programas de juegos motores, encontramos a Galera (1999).

A continuación, haremos un resumen y valoración de cada una de estas perspectivas y enfoques, agrupadas en: perspectiva psicológica del juego motor (enfoque de la psicología del desarrollo, y enfoque de la psicología cultural), perspectiva praxiológica del juego motor (enfoque praxiológico y sociocultural, y enfoque praxiológico y etnográfico), la perspectiva conductual del juego motor (enfoque conductual en el sistema juego de reglas), la perspectiva pedagógica del juego motor (enfoque escolar, enfoque de la diversidad, y enfoque de la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos).

2. La perspectiva psicológica del juego motor

Esta perspectiva se ha enfocado en tres líneas, correspondientes a dos investigadores, que citaremos por orden de aparición: la primera línea se presenta con dos trabajos: el primero obedece al desarrollo psicomotor y la evaluación de los programas de juegos; el segundo, alude a los efectos de la cooperación y los programas de juegos. La segunda línea está dirigida a las relaciones entre el desarrollo psicomotor y el desarrollo intelectual. La tercera línea, se centra en la psicología piagetiana con enfoque cultural. Las tres primeras investigaciones (dos líneas de investigación) han sido acometidas por la profesora Maite Garaigordobil, y la última por el profesor Ignacio Garoz.

2.1. El enfoque de la psicología del desarrollo con aplicación psicomotriz

La Dra. Garaigordobil nos aporta una muestra de dos líneas de investigación. En su primera investigación (Garaigordobil, 1994, 1999a) emplea un método observacional, con el fin de diseñar un instrumento de evaluación del desarrollo a partir de funciones psicomotrices. En la segunda investigación, trata de conocer el desarrollo psicomotor y el desarrollo intelectual, lo que acomete por medio de un análisis correlacional. En la tercera investigación, aplica un pretest y un postest con grupos de control, persiguiendo conocer el efecto de unos programas de juegos cooperativos en el desarrollo emocional, social, intelectual, y psicomotor.

La aportación minuciosa de las funciones psicomotrices, que obtiene Garaigordobil, le permite trasladar la relación de funciones y sus subapartados a la misma intervención, de ahí un valor de gran relevancia en la primera de sus investigaciones y que resulta directamente de interés para la escuela entre los 6 y 8 años.

En su segundo trabajo (Garaigordobil, 1999b), aborda el difícil tema de las relaciones entre el desarrollo psicomotor y el desarrollo intelectual, cuestión que fue de intensa mención en los comienzos de la psicomotricidad. Garaigordobil explora distintas funciones psicomotrices y aplica diversos instrumentos, como una batería de evaluación mediante observación sistemática, una escala de inteligencia para niños, y tests de inteligencia no verbal. Los resultados manifiestan la dificultad a la que aludíamos, que se expresa en la complejidad de estas relaciones de las funciones psicomotrices y las inteligencias verbal y no verbal; la complejidad parece aumentar, además, con relación a la edad, lo cual indica que la construcción y representación de la motricidad de manera global es un asunto más clarificador en las primeras edades que a partir de los 9-10 años.

En el tercer trabajo, la profesora Garaigordobil (1993, 1995, 1995b, 1996, 2004, 2005) reúne una serie de investigaciones enmarcadas en una misma línea de investigación propia, lo que muestra a través de cuatro programas dirigidos a distintos factores (desarrollo social, intelectuales, madurativos, creativos, emocionales) y sus correspondientes variables para cada factor, y todo ello por medio de una serie amplia de instrumentos de evaluación organizados por grupos de edades. Los efectos positivos encontrados por la investigadora evidencian los valores que encierran los juegos cooperativos y su interés para los campos pedagógico y terapéutico.

2.2. El enfoque de la psicología cultural

El antecedente de este enfoque en España corresponde a Linaza y Maldonado (Linaza, 1981; Linaza y Maldonado, 1987) que, a su vez, siguen la perspectiva piagetiana de análisis del juego infantil con un enfoque bruneriano. Siguiendo esta línea original, el profesor Ignacio Garoz (2005) ha aplicado un enfoque psicológico piagetiano con interpretación cultural (Bruner, 1997, 2001). El deporte y el juego se encuentran unidos en esta investigación de la mano del hockey y el *palín*, permitiendo así la comparación en dos realidades culturales muy distantes.

Garoz dirige y realiza un estudio de campo con niños y adultos españoles y de la cultura mapuche, estudiando las reglas de estos juegos. Centra su investigación en la socialización en el juego y cómo ésta cambia, y la continuidad en las reglas entre los juegos y los deportes, bajo una perspectiva transcultural.

El interés se centra en tres aspectos del conocimiento: conocimiento práctico de las reglas; conocimiento teórico de las reglas; y, a modo de contextualización, el significado del juego. Para ello, Garoz aplica entrevistas semiestructuradas basadas en los niveles analizados por Linaza y Maldonado (1987). El contenido de las entrevistas se dirige a: representación del deporte o juego, criterio de elección del deporte o juego, papel de las reglas en el juego, criterios de éxito en el juego, integración y situación del hockey o *palín* en la sociedad, evolución y futuro. Las edades de los niños oscilan entre los 8 y los 14 años, para un total de 48 niños y 8 expertos adultos.

La investigación desvela que el conocimiento del juego es semejante, separadamente del juego en concreto; sin embargo, los contextos de juego producen variaciones en los niveles de conocimiento, y en los significados culturales; también, que se aprecian correlaciones entre la edad y el nivel de conocimiento teórico y práctico sobre la regla; y, finalmente, la fuerza del significado del juego tradicional frente al deporte moderno.

3. La perspectiva praxiológica del juego motor

En esta perspectiva, podemos distinguir un interés dirigido al juego tradicional, que se diversifica en dos enfoques: el sociocultural, y el etnográfico.

3.1. El enfoque praxiológico y sociocultural

La investigación del Dr. Etxebeste (2001) se centra en un amplio análisis praxiológico de los juegos vascos infantiles. Parte del informe ETNIKER *Juegos infantiles en Vasconia*, que procede del Atlas etnográfico *Juegos infantiles en Basconia*, impulsado por Barandiarán. Esta investigación es la primera que, en España, traspasa el análisis interno praxiológico para atender a la interpretación simbólica.

Etxebeste aborda su trabajo en dos partes: en la primera se interesa por las reglas internas y, en la segunda, por el contexto social y el simbolismo. Tras un análisis praxiológico de 861 juegos, el profesor Etxebeste acomete su análisis de manera interpretativa, abordando el análisis externo de las estructuras lúdicas y, para ello, estudia el espacio de juego, la relación entre los jugadores, el tiempo de juego, y los objetos para jugar. Este conjunto de aspectos, de alto valor de significación, es identificado por el autor bajo dos amplios conceptos: *jokoa* (competición) y *jolasa* (burla, fiesta, compartir). Tras el análisis de los datos desde este marco teórico, Etxebeste lo vincula con el género de los jugadores y con los juegos de apuestas, así como con los de animales. Este bloque de construcción para el análisis resulta de gran potencia, y evidencia que la praxiología motriz es capaz de reunir, coherentemente, la lógica interna con la lógica externa.

Respecto al espacio de juego, el autor encuentra concentraciones de juegos ligados al espacio de incertidumbre y riesgo frente a otros espacios carentes de incertidumbre y, a su vez, la calidad de constituir un espacio público o privado, que, más tarde, logra relacionar con el género de los jugadores. En lo relativo a la relación entre los jugadores, se advierte la predominancia de los juegos sociomotores frente a los psicomotores. El tiempo de juego lo desvela a través de dos concepciones del tiempo: lineal y no lineal, de gran interés, según sea un juego a término o no a término (sin final explícito en la regla).

Por su parte, el profesor Lavega (1995) fue el primero que, en España, trató de desentrañar las relaciones entre el análisis interno, que aporta la praxiología y sus conexiones sistémicas, con el análisis externo o sociocultural. Lavega comienza el análisis praxiológico y a continuación el sociocultural, y está especialmente preocupado por el proceso deportivizador y la influencia de la apuesta, para lo cual estudia el juego de *billles*. Postula un estudio contextualizador del juego tradicional, y reclama para la praxiología la comprensión del sistema interno (*lógica interna*) y para el análisis sociocultural el sistema externo. Como verdadero sistema estructural-sistémico, el investigador también reclama un planteamiento diacrónico del juego tradicional.

Navarro (2006) toma en parte elementos del análisis praxiológico junto a otros, de carácter sociocultural, que le ayuda a conocer qué ha ocurrido con las propuestas de juegos motores en la comparativa entre dos períodos comprendidos entre 1964 y 2004; y todo ello, por medio del análisis de propuestas de juegos motores plasmadas en obras significativas de estos dos períodos. El investigador encuentra avances en cuestiones como la aplicación del género al juego, variaciones en las formas de interacción motriz, en las fórmulas lúdicas grupales, y concluye desvelando una triada hegemónica en el juego motor por influencia de un tipo de deporte.

Por último, se han incorporado dos investigaciones en esta línea, ambas basadas en la comparación praxiológica. Hernández-Moreno, Navarro, Castro y Jiménez (2007) realizan una comparativa, con valor diacrónico y sincrónico, entre los juegos de la cultura aborígen canaria –de hace más de 500 años–, los juegos tradicionales de un largo período histórico, y los juegos y deportes tradicionales actuales. El análisis comparado se realiza por medio de 13 elementos praxiológicos, que desprenden una gran información acerca de los cambios en el significado de los juegos y deportes en la cultura canaria. Por su parte, el Proyecto Europeo *Cultura 2000, Juegos Tradicionales y Sociedad en Europa* (2006), que coordinó el Dr. Lavega, realiza una comparación entre elementos de la lógica interna y la lógica externa de los juegos tradicionales de 11 regiones europeas, a través de fuentes documentales, cuestionarios y entrevistas. Los resultados, entre otros, apuntan a problemas del juego motor como la hegemonía de las prácticas competitivas, o el proceso de deportivización.

3.2. El enfoque praxiológico y etnográfico

La investigación del Dr. Ulises Castro (2001) estudia el juego de *la pina*, que es un juego canario desaparecido, perteneciente a los juegos de *mazo y bola*, grupo del que hay muchas referencias todavía vivas en España. En cuanto al análisis etnográfico, la investigación sigue formalmente la aportación documental y de estudio de campo, aportando la información descriptiva oportuna, pero que estructura muy acertadamente con el análisis praxiológico. El trabajo de campo se organiza por medio de cada uno de los universales ludomotores de Parlebas y de la interpretación del espacio y el tiempo, con aportación gráfica y de un número muy importante de informantes, en la mayoría de los casos antiguos jugadores. Además, destaca la referencia a los valores y la violencia de *la pina*, interpretados como concepción rural de un valor variante (vulnerable al cambio), frente a un valor de principio (tendente a la estabilidad).

La aportación de esta investigación sobre un juego tradicional desaparecido se antoja una solución de gran interés para comprender cuáles son las claves para completar el estudio etnográfico, o al menos realizar hipótesis muy sólidas, acerca de la reconstrucción de los juegos motores con reglas.

4. La perspectiva conductual del juego motor

Esta perspectiva postula la conducta motriz como un concepto amplio que abarca al jugador y su acción; particularmente, se ha interesado por el peso de esa conducta en el sistema de reglas.

4.1. El enfoque conductual en el sistema juego de reglas

Veamos dos investigaciones dirigidas a la conducta motriz en el marco de un juego motor de persecución; ambas pertenecen al profesor Vicente Navarro (1995, 200b). El autor (1995) aporta una

complementación paradigmática al reunir un método de aproximación praxiológica con la interpretación sistémica y del desarrollo infantil (juego de reglas) en el juego.

Navarro (1995) plantea un diseño de equipos por conductas con tres variables independientes (estructura de juego, edad y género) con dos niveles cada una (dual-triada, 8-10 años, varón-hembra), tomando como variables dependientes las conductas exclusivas y no exclusivas de juego, con 18 niveles, pertenecientes a dos grupos de conductas (conductas exclusivas de juego, CEJ; y no exclusivas de juego, CNEJ), lo cual somete a una observación sistemática, amparada en el efecto de la regla sobre el comportamiento. El autor intenta encontrar las relaciones sistémicas del juego de persecución y conocer en qué medida está influido por lo exterior a la regla. Navarro (1995:297), reconoce el vínculo de la conducta no exclusiva de *tregua* con el tiempo de decisión estratégico, que se muestra como un tiempo aparentemente nulo para el juego, pero no vacío de contenido lúdico. La conducta de *evasión* la relaciona con la trampa y relativiza su empleo.

Igualmente, Navarro alude a la relación entre la edad y la manera de responder ante el juego, en dos sentidos: la comprensión de las situaciones estratégicas, y la madurez para responder a las exigencias de la regla. Cuando sondea cada una de las conductas propias de las reglas (CEJ), advierte, entre otros resultados, cómo las conductas motrices de captura (juegos de persecución) son más significativas en la estructura dual que en la triada y en el nivel de edad mayor, encontrando una clave cultural de preferencia por un dualismo presente en la práctica del juego. Igualmente, advierte del efecto del género cuando encuentra diferencias a favor de los niños en las conductas de éxito, pues las niñas se concentran en la práctica de conductas motrices sin relevancia estratégica. Concibe la estructura lúdica de triada como una rareza cultural, lo que implica que los niños, al no estar habituados, relativicen las trampas (conductas de *evasión*).

Por otra parte, Navarro (2002b) realiza otra investigación que intenta encontrar cómo integrar a niños con diferentes discapacidades por medio de una modificación de un juego motor. Y así emplea un juego de persecución, para cuatro grupos, contando cada uno de los ellos con un niño con algún tipo de necesidad educativa específica (NEE). El autor diseña una investigación bajo situaciones reales, y se pregunta qué aportan las estructuras de los juegos motores para conseguir la integración en la actividad lúdica de los niños. Para ello, toma el rol como centro de su análisis teórico y, como consecuencia, establece un diseño con modificación de cada experiencia de juego, lo cual realiza a través de la observación sistemática en vídeo y de la aplicación de un cuestionario *ad hoc* de preferencias, actitudes y expectativas sobre el juego y los compañeros. Para comprobar el efecto del desarrollo del juego, se vale de un sistema de categorías molares y moleculares procedentes de los roles y acciones propias de cada rol.

Para la modificación del juego, establece un rol de privilegio nuevo (*salvador*), que añade al ya existente (*capturador*) en el primer juego, comprobando cómo aumentó, significativamente, la participación de los niños con problemas en la segunda versión, y cómo los cuestionarios mostraron que las percepciones de ayuda o de igualdad de trato, en general, no eran cuestiones completamente asumidas por los niños del resto de la clase.

5. La perspectiva pedagógica del juego motor

La perspectiva pedagógica se muestra con diversos enfoques, que podríamos definir como: enfoque escolar, enfoque de la diversidad, y enfoque de la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos.

5.1. El enfoque escolar

La trayectoria pedagógica del juego motor se plasmó inmediatamente en tesis doctorales, como ocurre en el caso de Trigo (1994), que centró su trabajo sobre los programas de juegos tradicionales con escolares y adultos. También, la investigación de Costes (1995), acerca de la adquisición del significado de los cambios de roles y del desarrollo del juego y sus reglas. Para ello, analiza, a través de un método ecológico-interpretativo o naturalista, de estudio de caso, los procesos cualitativos de introducción de reglas en un juego tradicional, lo cual realizó con niños de 11 años, partiendo de una propuesta inicial de juego y con empleo de unos materiales que se facilitaban a los niños (1996, p. 344).

Posicionado en un paradigma interpretativo, García Monge (2005) está interesado en apreciar las posibilidades y limitaciones de los juegos motores de reglas en contextos reales, lo que acomete con un estudio de casos en un proceso de investigación-acción. Agrupa la intervención en cuatro temas, los cuales tienen especial relevancia en relación con las conductas de los escolares en situaciones de juego en la clase de Educación Física: "Juego bueno", "Habilidades en el juego", "Estrategias" y "Cultura lúdica". A través de estos temas, analiza al alumnado implicado, las motivaciones que éste tiene en el juego, la lógica del propio juego y la de los participantes, el aprendizaje que los juegos motores de reglas generan y la influencia de las diferentes estructuras de juego en las conductas que éstos crean en función de variables (espacio, tipo de interacción, intervención, materiales, fórmula de resolución del juego, etc.).

La Dra. Trigueros (2000), realiza un estudio fenomenológico centrado en comprender la realidad de los juegos tradicionales en el área de Educación Física, desde el análisis de tres grandes espacios: la percepción social de los juegos tradicionales por parte de los docentes y alumnos, la práctica real de aula centrada en los juegos tradicionales y los recreos, y los espacios socioculturales que les dan sentido. Este estudio se concreta en tres contextos diferenciados (urbano, urbano-rural y rural). La autora utiliza técnicas cualitativas de recogida de información recurriendo a los grupos de discusión para el estudio de las creencias y teorías del profesorado, a la observación participante de tiempos de recreo y entrevistas semiestructuradas para el análisis de las vivencias y percepciones del alumnado sobre los juegos tradicionales y el análisis de documentos, a la entrevista semiestructurada a docentes y alumnos, y a la observación participante de tres unidades didácticas para el estudio de la práctica de aula. Finalmente, Trigueros establece los significados que el juego tradicional posee en el contexto escolar, atendiendo a los protagonistas del mismo.

5.2. El enfoque de la diversidad

Arráez realiza excelentes aportaciones en el campo del juego motor y la diversidad, comenzando con la realizada en 1982 en la que identifica cómo la Educación Física –y el juego como estrategia metodológica– inciden en la modificación de conductas no deseadas y en la mejora del clima de aula por medio del análisis de entrevistas, la observación, y la aplicación de test sociométricos. En 1997 publica *¿Puedo jugar yo? El juego modificado. Propuesta para la intervención de niños y niñas con necesidades educativas especiales*, donde se recogen 151 juegos, resaltando los principios de integración y normalización; también la publicación *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos* (1998), donde plantea un programa de intervención motriz para la mejora del desarrollo motor de los niños ciegos de 5-6 años, mostrándose éste eficaz en la mejora de los aspectos motores y la consiguiente conformación de un

autoconcepto equilibrado, en la optimización del desarrollo socio-afectivo-emocional de estos niños, concretado en mayores niveles de participación, adaptación e integración en el grupo-clase.

5.3. El enfoque de la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos

El enfoque parte de la publicación del artículo *A model for the teaching of games in secondary schools* (Bunker y Thorpe, 1982; más tarde, Thorpe, Bunker y Almond, 1986), y experimenta su impulso en España con la publicación de un capítulo dedicado a los juegos modificados, bajo esta perspectiva de la enseñanza comprensiva, en la obra *Nuevas perspectivas curriculares de la Educación Física: la salud y los juegos modificados* (Devís y Peiró, 1992).

El enfoque denominado enseñanza *comprensiva*, centra su interés en el sentido táctico que posee cada una de las categorías que esta perspectiva atribuye a los juegos deportivos. El planteamiento corresponde al juego deportivo, y se basa en que los participantes lo comprendan y sean capaces de tomar decisiones, aunque la tendencia resulta ser menos constructivista y más de crítica hacia un tipo de deporte; de hecho, este enfoque ha tenido su evolución particular (Butler *et al.*, 2003).

Siguiendo a Devís, Peiró y Sánchez (*La enseñanza para la comprensión y otras alternativas de enseñanza*. En imprenta), la revisión realizada sobre la investigación en este campo se efectúa bajo el análisis de los estudios comparativos y los estudios interpretativos existentes en la enseñanza de los juegos deportivos. Los primeros estudios están centrados en la búsqueda de la eficiencia en la enseñanza, fundamentalmente, mediante diseños experimentales, y se dirigen más a la enseñanza deportiva con juegos deportivos, confrontando modelos de enseñanza (por ejemplo: Durán y Lasierra, 1987; Méndez, 1999, 2000). Los estudios interpretativos se basan en descripciones detalladas de la enseñanza y de la evolución de los aprendizajes basados en modelos alternativos abordando un contexto ecológico.

Dentro del estudio interpretativo, destaca Devís (1994, 1996), quien se basa en el desarrollo de un proyecto curricular, con chicos y chicas de 11-12 años, centrado en un modelo horizontal comprensivo en un contexto natural de enseñanza, para lo cual utiliza un estudio de multicasos con investigación colaborativa como estrategia metodológica. La investigación se organizó en fases, partiendo de una formación inicial sobre juegos deportivos, de la selección de un grupo para el trabajo colaborativo, y del desarrollo de un aspecto curricular durante un trimestre. Se obtuvieron informes en los niveles macrocontextual (currículo), microcontextual (centro escolar) y mesocontextual (clase, grupo). Todos los informes subrayan un proceso muy completo en el que se advirtió, entre otros aspectos, de la mejora en la fluidez de las acciones de juego de los alumnos, de la adecuación de la aplicación de la complejidad táctica, de la generación de principios tácticos, de las múltiples intervenciones en los procesos interactivos profesorado-alumnado, del empleo de diversas estrategias, del empleo de diversos procedimientos de evaluación, de las diferencias de género en la comprensión de algunos conceptos a favor de los chicos frente a las chicas, de la disfunción entre comprensión y calidad de las acciones, y de las diferencias en la presentación de los juegos.

Bibliografía

AGUADO, X., y FERNÁNDEZ, A. (1992): *Unidades didácticas para Primaria II. Los nuevos juegos de siempre*. Barcelona: INDE.

- AGUDO, D., y otros (2002): *Juegos de todas las culturas. Juegos, danzas, música... desde una perspectiva intercultural*. Barcelona: INDE.
- ARRÁEZ, J. M. (1997): *¿Puedo jugar yo?* Granada: Proyecto Sur.
- ARRÁEZ, J. M. (1998): *Motricidad, autoconcepto e integración con niños ciegos*. Granada: Universidad de Granada.
- BANTULÁ, J., y MORA, J. (2002): *Juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.
- BAROJA, V., y SEBASTIANI, E. (1996): *Unidades didácticas para Secundaria IV. Jugar, jugar, jugar*. Barcelona: INDE.
- BLÁNDEZ, J. (1996): *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- BLÁZQUEZ, D. (1986): *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- BRAVO, R., y otros (1999): *El juego: medio educativo y de aplicación a los bloques de contenido*. Málaga: Aljibe.
- BRUNER, J. (1972): "Nature and Uses of Immaturity", en: *American Psychologist*, 27, 8, pp. 1-22, en: LINAZA, J. L. (1984) (Comp.): *Acción, pensamiento y lenguaje*, cap. II. Madrid: Alianza.
- (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUNKER, D., y THORPE, R. (1982): "A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools", en: *Bulletin of Physical Education*, n.º 18 (1), pp. 5-8.
- BUSTOS, Mª y otros (1999): *Juegos populares. Una propuesta práctica para la Educación Física*. Madrid: Editorial Pila Teleña.
- BUTLER, J.; GRIFFIN, L.; LOMBARDO, B., y NASTASI R. (2003) (Eds.): *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport: An International Perspective*. Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- CASTRO, U. (2001): *Estudio etnográfico y de la lógica de las situaciones motrices de un juego tradicional desaparecido: la pina*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- CHÁVEZ, R. (1964): *El juego en la Educación Física*. Madrid: Doncel.
- COSTES, A. (1995): *Estudi observacional de les tasques semidefinides y de les modificacions de rols consegüents en un joc tradicional sociomotriu*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- (1996): "El juego del Bélit. Un estudio de caso", en VILLAR ÁLVAREZ, Fernando del: *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*, pp. 341-382. Universidad de Extremadura.
- DEVÍS, J. (1994): *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- DEVÍS, J., y PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- DEVÍS, J., y SÁNCHEZ GÓMEZ, R. (1996): "La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales", en MORENO, J. A., y RODRÍGUEZ, P. L. (1996) (Comps.): *Aprendizaje deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- ESCRIBÁ, A. (1998): *Los juegos sensoriales y psicomotrices en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- ETXEBESTE, J. (2001) : *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque*. Thesis (Ph. D.), Université Paris V - René Descartes-Sorbonne.
- FRAILE, A. y otros (2001): *Actividad física jugada*. Alcoy: Marfil.
- FUSTÉ, X. (1996): *Juegos de iniciación a los deportes colectivos*. Paidotribo: Barcelona.
- GALERA, A. D. (1999): *Juego motor y Educación Física*. Barcelona: CIMS.
- GARAIGORDOBIL, M. (1990): *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea.
- (1992): *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995a): *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo*. (8-10 años). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (1995b): "Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos", en: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1. 37-62.

- (1996): *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: CIDE-MEC.
- (1994): *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- (1999a): *Un instrumento para la evaluación-intervención en el desarrollo psicomotriz*. Vitoria: Agruparte.
- (1999b): "Evaluación del desarrollo psicomotriz y sus relaciones con la inteligencia verbal y no verbal", en: *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 8 (2), pp. 9-36.
- (2004): *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de 10-12 años*. Madrid: Pirámide.
- (2005): *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC).
- GARCÍA FOGEDA, M. A. (1982): *El juego predeportivo en la Educación Física y el deporte*. Madrid: Pila Teleña.
- GARCÍA LÓPEZ, A., y otros (1998): *Los juegos en la Educación Física de los 6 a los 12 años*. Barcelona: INDE.
- (2002): *Los juegos en la Educación Física de los 12 a los 14 años*. Barcelona: INDE.
- GARCÍA MONGE, A. (2005): *Desarrollo curricular del juego motor reglado en Educación Física escolar: estudio de casos en el segundo ciclo de Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- GARROTE, N. (1999): *Juegos populares. Análisis pedagógico y aplicación didáctica*. Valladolid: Diputación Provincial de Valladolid.
- GOMEZ I NAVARRO, Á. (2000): *Juegos tradicionales valencianos*. Valencia: Ajuntament de Valencia.
- GRANDA, J.; DOMÍNGUEZ, R., y EL QUARIACHI, S. (1995): *Juegos populares de la cultura bereber*. Ayuntamiento de Melilla.
- GRUPO ADARRA-BIZCAIA (1984): *En busca del juego perdido*. Cuadernos de Adarra, 9. Bilbao.
- GUITARD, R. M^o. (1990): *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ MORENO, J.; NAVARRO, V.; CASTRO, U., y JIMÉNEZ, F. (2007): *Catálogo de los deportes y juegos motores tradicionales canarios de adultos*. Barcelona: INDE.
- LAGARDERA, F., y LAVEGA, P. (2003): *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: INDE.
- LAVEGA, P. (1995): *Del joc a l'esport. El joc de bitlles al Pla d'Urgell (Lleida)*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- (2000): *Juegos y deportes populares-tradicionales*. Barcelona: INDE.
- LAVEGA, P. (Coord.) y otros (2001): "Estudi dels jocs populars/tradicionals a la vall del Corb (l'Urgell)", en: *Revista d'Etnologia*, 20, pp. 188-190.
- LINAZA, J. L. (1981): *The acquisition of rules of games by children*. Tesis. Oxford University.
- LINAZA, J. L., y MALDONADO, A. (1987): *Los juegos y los deportes en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos.
- MÉNDEZ, A. (1994): *Juegos dinámicos de animación para todas las edades*. Madrid: Gymnos.
- LUQUE, F., y LUQUE, S. (1995): *Guía de juegos escolares con compañeros*. Madrid: Gymnos.
- MÉNDEZ, A. (2003): *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- (1999): "Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión", en: *Revista Lecturas de Educación Física y Deportes* (revista digital), 16.
- (2000a): "Diseño e intencionalidad de los juegos modificados de cancha dividida y muro", en: *Revista Lecturas de Educación Física y Deporte* (revista digital), 18.
- (2000b): "Fundamentos para la elaboración de juegos modificados de bate y carrera", en: *Revista Lecturas de Educación Física y Deportes* (revista digital), 23.
- MORA, J.; DÍEZ, R., y LLAMAS, J. (2003): *Un mundo en juego. Propuestas didácticas para el trabajo de la educación intercultural desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- MORENO PALOS, C. (1992): *Juegos y deportes tradicionales en España*. Alianza: Madrid.

- NAVARRO, V. (1995): *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- (1997): "Análisis estructural y funcional de los juegos deportivos", en: *Salud, deporte y educación*, pp. 201-216. Las Palmas de Gran Canaria: ICEPPS.
- (2002a): *El afán de jugar*. Barcelona: INDE.
- (2002b): "El juego modificado como integrador con alumnos con necesidades educativas especiales", en: *Revista Lecturas de la Educación Física y Deportes* (revista digital), 47.
- (2006): "40 años de propuestas de juegos motores. Comparativa entre las propuestas tradicionales y modernas de libros-manuales de juegos motores", en: *Revista de Educación*, 340, pp. 787-808.
- OLASO, S. (1994): *El joc de pilota en la Comunitat Valenciana*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- OMEÑACA, R., y RUIZ, J. V. (1999): *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- OMEÑACA, R.; PUYUELO, E., y VICENTE, J. (2001): *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- (1990): *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- PARLEBAS, P. (1981): *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- (1984): *Psychology social et théorie des jeux: étude de certains jeux sportifs. La logique interne des jeux sportifs. Modelisation des universaux et étude cuasi-experimental*. Tesis de Estado. Universidad París V, Sorbona.
- (1987): *Sport en jeux*, pp. 190-212. París: Cemea. La traducción y divulgación del documento correspondió, en España al profesor Dr. Hernández Moreno.
- (1988): *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: UNISPORT.
- (2001): *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología matriz*. Barcelona: Paidotribo.
- PIAGET, J. (1932): *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. Edic. de 1983.
- (1946): *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E. Edic. de 1986.
- PROYECTO EUROPEO CULTURA 2000. *Juegos tradicionales y sociedad en Europa* (2006), en LAVEGA [Coord.]: Barcelona: Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- RÍOS, M., y otros (1998): *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- SALES, J. (1999): *Unidades didácticas para Primaria X. Vamos a jugar*. Barcelona: INDE.
- RUIZ, J. G. (1993): *La llave*. edición propia. Gijón.
- (2000): *Los bolos en Asturias*. Xixón: Alborá.
- RUIZ, F., y GARCÍA MONTES, E. (2001): *Desarrollo de la motricidad a través del juego*. Madrid: Gymnos.
- SANTAMARÍA, F. J. (1987): *El juego de bolos en las Sierra de Cazorla y Segura: un juego tradicional andaluz*. Cuadernos técnicos, 2. Málaga: UNISPORT.
- THORPE, R.; BUNKER, D., y ALMOND, L. (1986) (Eds.): *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: Loughborough University of Technology.
- TRIGO, E. (1994): *Aplicación del juego tradicional en el currículo de Educación Física*, vol. I, II. Barcelona: Paidotribo.
- (1997): *Juegos motores y creatividad*. Barcelona: Paidotribo.
- TRIGUEROS, C. (1998): *Las danzas y los juegos populares en el currículum de Educación Física*. Granada: Proyecto Sur.
- (2000): *Nuevos significados de juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación Física en centros de Educación Física de Educación Primaria de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- VIZUETE, M., y GUTIÉRREZ, J. (1986): *Juegos populares extremeños*. Cuadernos populares, 9. Mérida: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura.