

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Autorizada provisionalmente por Decreto PEN N° 23611/12/94 conf. Art. 64 inc. "C" Ley 24521

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Sede: Flores

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2016

Título: "Vivencias en las formas de juego de la Educación Física"

Estudiante: Ezequiel Andrés Alonso

Legajo: 14261

Correo electrónico: ezequielandresalonso@yahoo.com

Tutor Temático: Dr. Leonardo Gómez

Tutora Metodológica: Mg. Valeria Gómez

ÍNDICE

Resumen.....	1
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio.....	3
1.1 Área temática, rama y especialidad.....	4
1.2 Tema y subtema.....	5
1.3 Introducción.....	6
1.4 Problema.....	8
1.5 Antecedentes y Justificación.....	9
1.6 Marco teórico.....	23
1.6.1 Capítulo 1: El juego en la perspectiva del alumno.....	23
1.6.1.1 El concepto juego.....	23
1.6. 1. 2 Desenrollando el juego: sus fundamentos y finalidades.....	24
1.6. 1. 3 ¿Qué son las formas de juego? Una perspectiva de análisis novedosa.....	25
1.6.1.3.1 Variables de la “forma” del juego. Las dimensiones de esta investigación se presentan.....	28
1.6. 2 Capítulo 2: El juego en la Educación Física.....	31
1.6.2.1 El juego que interesa a la Educación Física.....	31
1.6.2. 2 Concepciones del juego en la Educación Física.....	33
1.6.2.3 Las formas de juego de la Educación Física.....	35
1.6.2.3.1 El juego cooperativo.....	35
1.6.2.3.2 Juegos tradicionales.....	36
1.6.2.3.3 Juegos populares.....	37

1.6.2.3.4 Situaciones lúdicas.....	38
1.6.2.3.5 Secuencia de actividades lúdicas (S.A.L.).....	40
1.6.2.3.6 Juegos deportivos.....	42
1.6.2.3.7 Juego expresivo.....	43
1.6. 2.4 Aclaraciones finales.....	44
1.7 Objetivos.....	45
2 Segunda Parte: Instancia de Validación Empírica.....	46
2.1 Tipo de diseño.....	47
2.2 Diseño del objeto: matriz de datos.....	47
2.3 Fuentes de datos.....	54
2.4 Universo y muestra.....	56
2.5 Instrumentos de recolección de datos.....	58
2.6 Plan de actividades en contexto.....	60
2.7 Cronograma de actividades.....	61
2.8 Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	62
3 Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	64
3.1 Resultados y análisis.....	65
3.2 Conclusiones y sugerencias.....	84
4 Anexos.....	91
5 Bibliografía.....	114

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación se direccionó en describir las vivencias de los alumnos y alumnas de tercer grado en las distintas formas de juego llevadas adelante en las clases de Educación Física. Se partió de una conceptualización del juego, posicionándose en la mirada de Pavía (2006) que define como una perspectiva centrada en los jugadores. Allí el autor halló dos interesantes componentes, el modo de juego y la forma de juego. Fue sobre la forma, que, tomándose las vivencias de los/as alumnos/as, se describieron sus rasgos componentes.

El tipo de diseño fue exploratorio, con un enfoque cualitativo. Se realizaron observaciones de clases, en las cuales el profesor de Educación Física del tercer grado propuso una forma de juego diferente en cada una de ellas, previamente pautada con el autor de esta investigación. Finalizada cada clase, se llamaban a tres o cuatro alumnos y alumnas que deseaban participar de las entrevistas. Se buscó un acercamiento, por parte del autor e investigador, desde una postura “curiosa”, alentando al diálogo abierto con cada alumno/a entrevistado, borrando un poco las formalidades e intentando reducir exigencias en las respuestas que ellas/os daban.

Se alcanzaron los siguientes resultados: en los juegos de la Educación Física las/os alumnas/os registran vivencias que van desde la cooperación a la competencia, encontrando algunas formas como regladas y arbitradas y otras más bien arbitrarias e irracionales, por momentos pueden presentarse situaciones de violencia y otras de ayuda mutua y tranquilidad, con acciones motrices donde lo expresivo juega un papel central, y otras donde la disponibilidad motriz de cada uno/a es lo esencial. Sucede algo similar con el componente lúdico como aspecto creador, en base aportes de Pavía (2006), su presencia es mayor solo en algunas formas de juego.

Entre sus conclusiones se hallaron que queda un camino por recorrer en torno al lugar que se les da a los alumnos y alumnas en la expresión de sus vivencias en las clases de Educación Física; si bien este trabajo mostró avances en ello, también mostró deficiencias. En especificidad con lo trabajado

aquí, la vivencia emocional es un aspecto que requiere ser conceptualizado desde la formación misma de los profesores y profesoras de Educación Física. Abrir el espacio de diálogo con los alumnos y alumnas fue sin duda un nuevo aporte a una educación universal, preocupada por la emancipación de las personas que buscan la reflexión a través del preguntar, y no del concebir respuestas ya dadas por otros/as.

PALABRAS CLAVES

Juego – Modo del juego - Formas del juego- Juego en la Educación Física-
Perspectiva del alumno/a– Sentido - Fuente de emoción- Tenor de las acciones – Carácter.

1. PRIMERA PARTE: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

1. 1 ÁREA TEMÁTICA, RAMA Y ESPECIALIDAD

Área temática:

Ciencias de la Educación

Rama:

Educación Física

Especialidad:

Didáctica de la Educación Física

1. 2 TEMA Y SUBTEMA

Tema:

Las vivencias de los alumnos y alumnas sobre las formas de juego en las clases de Educación Física.

Subtema:

Las vivencias que registran los alumnos/as en las distintas formas de juego en las clases de Educación Física del tercer grado del Nivel Primario.

1. 3 INTRODUCCIÓN

La elección del tema no ha sido una mera decisión impensada. Todo lo contrario, resultó bastante complejo para el autor definirlo concretamente. Éste se compuso de una doble raíz: por un lado, se hallaba la temática del juego en la Educación Física; por otro, cómo los alumnos toman la propuesta de juego en la clase, cómo la resignifican. Cabe decir que estos puntos conferían una “alta seducción epistemológica” para el autor, desde tiempos anteriores a llegar a terminar el Profesorado de Educación Física. Fue entonces, desde la cátedra de “Trabajo de Investigación”, con la gran colaboración del docente Mg. Leonardo Gómez, que se arribó a la unidad del tema: las dimensiones que los alumnos/as de tercer grado otorgan a las diversas formas de juego desarrolladas en clase.

No sólo existió un interés puramente cognitivo. Su labor profesional cotidiana en ámbitos “formales” y “no formales” de la Educación Física, lo enfrentan a diario con su curiosa incógnita. Actualmente desempeña su rol como profesor en Escuelas Públicas Primarias y en un club deportivo, en el espacio de Actividades Acuáticas. Por lo tanto, resolver la problemática de este Trabajo de Investigación, encuentra en el propio autor, un impacto práctico real y concreto.

Abriendo el plano de alcance, pueden esbozarse algunos otros contextos donde los resultados desarrollados pueden impactar:

- Primeramente: a los lectores de este trabajo. Alumnos y profesores de la Facultad de Actividad Física y Deportes de la Universidad de Flores; a su vez, a todos aquellos externos a ella, que puedan tener acceso. Por lo que puede alcanzar a otros Institutos de Formación Docente. Para los profesores especialistas en el tema, constituirá un aporte hacia sus estudios dado que la temática tratada es de reciente desarrollo en el campo de investigación de la Educación Física. Para aquellos no especialistas en el tema, podría resultarles de importancia ya que posibilita una revisión de los propios saberes acerca del juego y cómo se lo aborda en la clase. Por último, a los estudiantes de la Licenciatura de Actividad Física y Deportes, les puede ser útil como antecedente de sus trabajos de investigación, si es que desean abordar una problemática

relacionada. O, simplemente, esta investigación les representaría una herramienta de auto-observación y reflexión acerca de su praxis profesional.

- Profesores/as del ámbito donde se desempeña el docente-investigador: Sin duda que en las instituciones donde el autor mencionó que trabaja, sus colegas pueden tener acceso a ella, llevando a una revisión crítica grupal de sus prácticas profesionales. Esto también puede ser posible en la escuela donde se llevó a cabo la investigación, compartiendo entre los profesores y profesoras de Educación Física los resultados obtenidos, con los mismos impactos.

Propósitos prácticos- sociales

Se derivan los siguientes propósitos, a partir de lo arriba mencionado:

- Ampliar la mirada de los y las profesores/as de Educación Física sobre las diferentes formas posibles de juego, entre las que se hallan algunas de mayor reconocimiento social, y otras de reciente aparición, pero no por ello menos importantes.

- Repensar las propuestas de juego que los/as profesores/as llevan adelante en sus clases, tomando los aportes que los alumnos y alumnas otorgan sobre sus vivencias.

- Continuar el camino de la pedagogía transformadora, que se interesa en iniciar la emancipación, indagando a los propios actores acerca de las experiencias de aprendizaje en las clases de Educación Física. La comunicación cobra un papel determinante como medio para la participación crítica y democrática. “El alumno debe ver todo por sí mismo, comparar incesantemente y siempre responder a la triple pregunta: ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces? Y así, al infinito” (Rancière, 2007: 40)

1. 4 PROBLEMA

¿Cómo vivencian los alumnos/as de tercer grado las formas de juego desarrolladas en las clases de Educación Física de la Escuela Primaria?

1. 5 ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

La búsqueda del material bibliográfico que constituyeron antecedentes de la investigación se llevó a cabo en la Biblioteca de la Universidad de Flores (UFLO) y en diversos sitios de Internet. Éstos fueron:

- www.memoria.fahce.unlp.edu.ar, repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP);
- <http://www.uvadoc.uva.es/>, Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid;
- Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación, <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace>, se encontró un documento de propuesta política para el área de Educación Física en el Nivel Primario;
- <http://www.revista-apunts.com/es/>, Revista “Apunts. Educación Física y Deportes”;
- y la página www.efdeportes.com, “Lecturas de Educación Física y Deportes, Revista Digital”.

En la **UFLO** se encontraron trabajos de investigación, propios de la Licenciatura de Actividad Física y Deportes, que trataron parte del tema planteado, aunque ninguna resultó de relevancia teórica y/o empírica. En la página de la **UNLP** se hallaron algunas tesis de Maestría, las cuales sí aportaron a la comprensión del objeto de estudio. El repositorio de la **Universidad de Valladolid** aportó una tesis doctoral, la cual brindó parte del conocimiento tratado para un elemento específico en el marco teórico de este trabajo. Por último, de las **revistas digitales de efdeportes.com y revista-apunts.com/es**, se obtuvieron artículos científicos, informes y ponencias en congresos.

Por otro lado, es necesario destacar los encuentros con el profesor Leonardo Gómez, de la UFLO, Facultad de Actividad Física y Deportes, quien

fue el Tutor Temático de esta investigación. Junto a él, el autor diseñó el problema de investigación y fue quien lo orientó hacia la lectura pertinente, especialmente en trabajos hallados en Internet. A su vez, él brindó dos informes de investigación propios, que más abajo fueron señalados y citados repetidamente.

A continuación se enunció la síntesis de cada antecedente científico, en el orden en que fueron hallados, separados de acuerdo a los distintos espacios de búsqueda ya dichos. Luego se expuso una “discusión” del autor, resaltándose tanto los componentes en común como los diferentes con cada tesis.

“El modo de juego de los adolescentes en las escuelas rurales” de Ruiz Díaz Mónica, del año 2009, para la UFLO, fue el primero encontrado (recordar que los antecedentes de la UFLO, constituyen tesis de Licenciatura). La investigación problematizó cuál es el modo de juego predominante que adoptan los alumnos del nivel polimodal de la Escuela Técnica n° 4 de Ciudadela, Tres de Febrero, en el año 2006 en las clases de Educación Física. Entre sus objetivos se desatacó, además de determinar el modo de juego, identificar si el “modo lúdico” (Pavía, 2006) estaba presente. Llevó adelante un diseño exploratorio, sincrónico, no experimental, siendo una investigación acción. La fuente de datos fue primaria, recolectados a través de encuestas a docentes y alumnos (adolescentes), y observaciones de clases. También elaboró cuestionarios a modo de “autoevaluación grupal”, sobre el modo de juego con sus compañeros. Como conclusión arribó a que el modo lúdico fue el modo de juego predominante en las clases de Educación Física. Y sostuvo que hay variaciones en los modos de acuerdo a las actitudes de los jugadores, no quedando aquel determinado por el contexto.

“Los juegos y el aprendizaje de contenidos en la clase de educación física”, del año 2011 de Facundo Fernández Soricetti, constituyó otro de los trabajos de la UFLO. Su problema se formuló de la siguiente manera: ¿Cuáles son los contenidos que los/as chicos/as manifiestan aprender durante los juegos desarrollados en las clases de Educación Física del tercer grado del Instituto Barrio Marina, durante el período de dos meses de tiempo? Como

objetivos el autor se propuso identificar los contenidos desarrollados en los juegos, clasificar los tipos de juegos en clase e identificar contenidos de constitución corporal y construcción de juego sociomotor. El diseño fue de tipo exploratorio, no experimental, diacrónico. La fuente de datos primaria se elaboró siguiendo la observación directa y registro, a su vez, que los chicos realizaron autoevaluaciones escritas. Las preguntas allí indicadas contenían respuestas a elegir. Como conclusión llegó a aseverar que los contenidos de constitución corporal son mayores que los de construcción de juego sociomotor. Aunque éste último tiene mayor presencia en los juegos de cooperación, en comparación con los juegos de oposición. Por último estableció que la lógica interna determina modos de interactuar, los cuales influyen a su vez en los contenidos aprendidos.

“El juego en la clase de educación física”, de José Pignatelli, 2008, fue el tercer y último antecedente relevante para esta investigación hallado en la Biblioteca de la UFLO. Problematizó qué tiempo se destina al juego y qué tipos de juegos se realizan durante el desarrollo de la clase de Educación Física en el primer ciclo, en una escuela del GCBA, del barrio Recoleta, durante el 2007. Sus objetivos destacaron la identificación de tipos de juegos realizados en las clases de Educación Física, la determinación del tiempo dedicado a ellos, y la caracterización de cada tipo de juego. El tipo de diseño mostró ser exploratorio, con una fuente de datos primaria, recolectados los mismos por medio de observaciones no interactivas y entrevistas. Entre sus conclusiones expuso: el juego reglado fue el más utilizado, seguido por el de tarea y “mini deportes”. El mayor porcentaje de tiempo de clase dedicado al juego, fue una franja de entre 30 y 49%.

Pasando a la búsqueda a través de Internet, y allí en el sitio de la Memoria Académica de la Universidad Nacional de La Plata (www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se halló, en primer lugar, la tesis de Maestría de Ivana Rivero: **“Aprender a enseñar juegos motores con otros. De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física”**, del 2010. Su problemática estuvo puesta en qué sentido tiene el juego y el jugar en las clases de

Educación Física. La hipótesis sostuvo que los estudiantes de Educación Física desarrollan en su formación del profesorado un sentido contradictorio de la propuesta de enseñanza del juego motor: por un lado, “juegos no juegos” (actividades o deportes presentados como juegos pero que no todos pueden jugar), en el cual la intervención del docente está fundamentada a partir del reconocimiento del juego como recurso pedagógico. Por el otro, la propuesta de juegos populares o “juegos para divertirse”, que encuentra dificultad en la intervención del docente, carente de fundamento teórico. En cuanto a las decisiones metodológicas, fue una investigación de tipo cualitativa. Estudió los programas de las asignaturas de los formadores de profesores de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, y los entrevistó en profundidad durante treinta minutos. Fueron trece docentes. Se destacaron los siguientes resultados: los referentes teóricos empleados por los/as docentes no respondieron a la problemática del juego con finalidad educativa; según los/as formadores, lo lúdico refiere al juego y no al jugar; entre las reglas del juego y las reglas del jugar se halla la tensión que diferencia lo que el profesor propone como juego y lo que el alumno reconoce como jugar. La conclusión sostuvo que los profesores de Educación Física no enseñan a jugar juegos motores de un *modo lúdico* (Pavía, 2006), ya que ponen siempre el modo de jugar en subordinación a las formas que el profesor propone. Así el cuerpo queda al servicio del juego.

En el mismo sitio de internet de Memoria Académica de la Universidad Nacional de La Plata, se encontró el trabajo de Jorge Nella, titulado: “**¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: la búsqueda del saber jugar**”. Esta tesis, del año 2011, fue presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación Corporal. El problema planteó: qué condiciones de las prácticas de Educación Física posibilitan la producción de una forma de experiencia de juego, la cual a su vez, constituye una forma de construcción de saber. El trabajo se posiciona en el paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo del juego de los niños/as en las clases de Educación Física del Primer Ciclo de la Escuela Primaria. El diseño es exploratorio- descriptivo. Representó un estudio etnográfico, a partir del desarrollo de entrevistas a docentes y a alumnos, y observación de clases. Sus conclusiones sostuvieron que las

intervenciones docentes apuntan tanto a la socialización como a la construcción de la libertad y autonomía, entendidos no como procesos opuestos, sino complementarios y recíprocos. Sobre las intervenciones en el juego de la Educación Física aclara que éstas posibilitan enseñar tanto “el juego motor”, (elemento cultural que el docente propone) como el “jugar con otros” (más cerca de la socialización recién dicha). Por otro lado, determinó de gran importancia la deliberación conjunta entre docente y alumnos/as, tanto en la resolución de conflictos como en las instancias de juego. Remarcó que las decisiones de los alumnos, en el jugar, representa el sentido que la Educación Física puede hallar para su posterior intervención. Cerró con una interesante idea: rescatar el saber jugar, más allá de la presentación y elaboración de buenos y variados juegos.

Por último, se halló en ese mismo espacio virtual de la UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la tesis “**Explorando el juego y el jugar: Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego**”, de Valeria Varea (2012), para la obtención del título de Maestría en Educación Corporal. Estudió cómo se implica el cuerpo de los jugadores en el juego de la clase de Educación Física y en aquellos voluntariamente iniciados, en los recreos. Para el estudio se tomaron dos casos colectivos a analizar: uno de una escuela de gestión pública de la ciudad de Río Cuarto, Argentina, y el otro de una escuela privada de la misma localidad. Se realizaron observaciones de campo y entrevistas a alumnos, de tercer grado, ya que se supone que a esta edad ya pueden verbalizar lo que hacen y sienten, desapareciendo el lenguaje egocéntrico; fueron escogidos acorde a sus actitudes de apertura e interés. Las conclusiones arribadas denotaron que el mayor gusto a los juegos por los chicos/as fue el juego con otros; en la clase, los chicos mencionaron que se juega y se hace tareas, aunque hay veces en que las confunden, los niños casi siempre hicieron lo posible para agregar un “componente lúdico” en las clases; la forma de juego más gustosa está dada por su forma básica de movimiento implicada, siendo el correr la preferida; para explicar el gusto a los mismos, los niños se refieren a la forma externa de los juegos.

En la “Revista Digital EFdeportes.com” (<http://www.efdeportes.com/>), se halló el trabajo de Víctor Pavía, **“Sobre el juego y el jugar, algunas reflexiones en torno a las variables "forma" y "modo" como categorías de análisis”**, del año 2004. Este artículo científico expone claramente conceptos en torno a la problemática del juego, específicamente definiendo los conceptos de forma y modo lúdico. Estos conceptos de invención del autor, fueron base de posteriores estudios científicos, ponencias en congresos y publicaciones bibliográficas, tanto del autor como de otros (los mencionados Rivero (2010) y Nella (2011), Pavía (2006, 2010, etc.), entre otros).

También en ese espacio digital, se encontró **“El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego”**, de Víctor Pavía (2010). Constituyó un extracto de una conferencia en el marco del Congreso Pedagógico, aniversario de AMSAFE: “80 años en defensa de la educación pública” (Santa Fe, junio de 2009). El panel donde intervino el autor se llamó “Cuerpo, Juego y Cultura”. La pregunta que inició el desarrollo del tema fue: “¿A qué da el derecho al juego?”. Lo que llevó al análisis de tres partes: “El juego desde los documentos fundacionales”, “el juego como derecho en la cotidianeidad de la escuela” y “el derecho a jugar de un modo lúdico, noticias de una experiencia de investigación acción”. Como conclusiones, arribó Pavía (2010) a la necesidad de los docentes de revisar sus prácticas en torno al aprendizaje o “re-aprendizaje” de jugar de un modo lúdico, corriendo del viejo paradigma de sólo enseñar un juego para aprender algo “serio”. También planteó a los maestros a repensar qué funcionalidad tiene la escuela pública, específicamente como lugar de encuentro entre los alumnos/as, que entre otras cosas debería ser un espacio donde se respete el derecho a jugar de un modo lúdico.

En la página del Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid, se halló el **“Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física.”** Una tesis doctoral de Carlos Velázquez Callado, del año 2013, perteneciente a la Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Didáctica de la

Expresión Musical, Plástica y Corporal. El objeto general de la investigación fue analizar la concepción que los docentes de Educación Física españoles tienen del aprendizaje cooperativo y el modo en que lo implementan en sus clases en la educación obligatoria, identificando los principales problemas que se manifiestan durante su aplicación y las posibles respuestas que promueven su eficacia. El enfoque fue cualitativo, realizando un estudio de casos colectivos, representados por pequeños grupos de docentes. Los instrumentos de recolección de datos fueron la observación directa no participante de clases y las entrevistas a siete docentes, que tenían en común el haber impartido docencia de Educación Física en Primaria o Secundaria en los últimos tres años y haber empleado el aprendizaje cooperativo como metodología en sus clases. Entre las conclusiones: al hablar de aprendizaje cooperativo se hace referencia a los siguientes puntos: interdependencia positiva de metas, trabajo en pequeños grupos, aprendizaje individual, corresponsabilidad del aprendizaje de todos y de cada uno. Entre sus beneficios se hallan: promover en el alumnado habilidades sociales y conductas prosociales, favorecer su motivación hacia actividad motriz, mejorar su autoconcepto, incluir al alumnado con necesidades educativas específicas y posibilitar el alcance de objetivos motores. Las tareas docentes durante la implementación del aprendizaje cooperativo constituyen no en resolver problemas, sí en formular preguntas que orienten a los alumnos a resolverlos por sí mismos.

“Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad”, de Pere Lavega, Francisco Lagardera, Fidel Molina, Antoni Planas, Antoni Costes y Unai Saez de Ocariz; fue una investigación publicada en la revista “Apunts. Educación Física y Deportes”, 2006. Se preocupó por la visión del juego contextualizada del juego tradicional, considerando los componentes de su lógica interna y su lógica externa, ésta sería las condiciones socioculturales y los significados simbólicos que sus protagonistas le atribuyen. Se analizaron juegos tradicionales de 11 regiones de Europa. Sus conclusiones arribadas muestran: existe un gran repertorio de juegos psicomotrices y sociomotrices, con un alto componente competitivo, donde la mayoría son practicados por grupos masculinos o mixtos y sin presencia de capitanes o líderes, y muchos de ellos se están transformando en deportes.

Los instrumentos que se emplearon para recoger datos fueron: cuestionarios a ayuntamientos, clubes, colegios, hogares de jubilados, etc; entrevistas semiestructuradas a responsables políticos y directivos de organizaciones; vaciado bibliográfico; escritos en periódicos locales y revistas.

Por último, se destacó la comunicación de Leonardo Gómez, **“La construcción de las situaciones lúdicas en clases de Educación Física del Nivel Inicial”**, que se desprendió de un proceso de investigación iniciado en el 2014: “Las intervenciones docentes y la construcción de reglas en situaciones lúdicas”. Se interesó por el estudio de las situaciones de juego que gracias a la intervención de los docentes pueden ser consideradas lúdicas. Apuntó a que en las clases, las instancias que los docentes llaman juego no siempre lo son, y menos aún lúdicas. El método cualitativo constituyó un estudio de caso, observándose clases de educación física, registrándose con notas de campo, video filmaciones y grabaciones de voz de los diálogos entre niños y el docente. Desarrolló claramente el concepto de “situación lúdica”, en relación directa con los términos “pavianos” de forma y modo lúdicos, y categorizó las intervenciones docentes que permiten su construcción. Como reflexiones finales, expuso que las intervenciones fundamentadoras, reflexivas y deliberativas docentes, así como su participación en forma de jugador experto, generan la construcción de dichas situaciones. Sostuvo además, que el sentido del jugar de un modo lúdico es contrahegemónico.

Se continuó, luego de la revisión, con la discusión de cada antecedente, donde también se analizó brevemente las continuidades y discontinuidades entre ellos mismos. Con todo esto, podría decirse que la investigación profundiza su toma de posición.

Discusión de Antecedentes

Comenzando por los antecedentes de la Biblioteca de la Universidad de Flores, la investigación de Ruiz Díaz Mónica, **“El modo de juego de los adolescentes**

en las escuelas rurales", del 2009, no resultó un antecedente central para esta investigación, dado el abordaje de la problemática: ella cuestionó el "modo lúdico", aquí la preocupación se basó en las caracterizaciones de las formas de juego. Sí se coincidió en que en ambos tomaron el punto de vista de los alumnos/as; esto es propio del abordaje que inició Víctor Pavía, quien también ha sido mencionado entre los "Antecedentes". Ha marcado este autor una línea de investigación bastante creativa e innovadora en y para la Educación Física. Volviendo a Ruiz (2009), hubo semejanzas también en el método y la forma de recolectar datos: a través de cuestionarios a alumnos y observaciones de clases. Finalmente, ésta investigación no logra dar respuesta a lo que aquí se indagó.

Siguiendo con "**Los juegos y el aprendizaje de contenidos en la clase de educación física**", de Facundo Fernández Soricetti, del año 2011, se hallaron las siguientes semejanzas con el trabajo que usted/es está/n leyendo: su problema apuntó al juego de la Educación Física, aunque desde otra perspectiva, y el método fue exploratorio, desarrollando encuestas a alumnos (en forma de "autoevaluación") y observaciones de clases. Dirigiéndose ahora a las diferencias: se preocupó por los contenidos que aprenden los alumnos a través del juego, resaltando dos principales, el diseño fue diacrónico (este trabajo optó por el sincrónico). Se destaca por último, que "Los juegos y el aprendizaje de contenidos en la clase de educación física" presenta una cierta discontinuidad, tanto con el estudio anterior, como con varios antecedentes siguientes, y con este trabajo, inclusive. Soricetti dejó entrever una concepción de juego como medio para la enseñanza de otros contenidos (más abajo, será Rivero, en repetidas oportunidades, quien despejó dudas sobre el tema). Esto genera una contradicción, descrita sapientemente por Pavía en diversos estudios que luego fueron citados, dado que habría que preguntarse si realmente se está jugando, si los alumnos juegan con la propuesta que el docente llama "juego". O, si están llevando adelante una tarea, que el docente llamó "juego", pero que los alumnos/as no la tomaron así... Por lo que, desde este estudio ha habido un claro distanciamiento respecto a esta postura.

Por último de la UFLO, **“El juego en la clase de educación física”**, de José Pignatelli, 2008, presentó grandes diferencias. Si bien tomó como objeto de estudio al juego de la Educación Física, en primer ciclo, los tipos de juegos que clasificó no fueron los mismos acá desarrollados, y lejos estuvieron de serlo. Esto se debió a que, nuevamente, la concepción del juego allí concebida respondió a una concepción de juego como medio de aprendizajes de otros contenidos de la Educación Física, lo que enajena al jugar (más abajo se explicó este dilema). Como ejemplo, puede mencionarse la referencia al “juego tarea”, que signó en sus conclusiones. Así, a José Pignatelli se pudo hallarlo en discontinuidad con antecedentes “centrales” para este trabajo, venideros en este desarrollo. Por último, el método fue, en algunos puntos, similar: exploratorio, recolección de datos a través de observaciones de clases y entrevistas; en ésta última se diferenció.

Entre las tesis de Universidad Nacional de la Plata, **“Aprender a enseñar juegos motores con otros. De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física”**, de Rivero (2010), mantuvo una línea “paviana” (en honor a Pavía (2006)), que esta tesis adhirió, al plantear la problemática del sentido del juego y el jugar, teniendo en cuenta la mirada del jugador/a. Sobre las categorías teóricas de “juegos no juegos” y “modo lúdico”, este trabajo las ha tenido que desarrollar, por lo que parte de las ideas de esta autora fueron citadas. Fue de su posterior publicación bibliográfica de donde se han tomado sus aportes. En tanto los aspectos metodológicos, se encontraron en disonancia, dado que no se realizaron entrevistas a formadores de profesores/as aquí, ni se analizaron sus planificaciones de trabajo.

Otro de los autores que también ha avanzado en la problemática del juego desde la perspectiva de los jugadores fue **Jorge Nella**, también desde su tesina de la UNLP, del **2011**. Éste enfocó sobre las intervenciones del docente en las clases, pero no tuvo en cuenta ni las formas de juego ni qué dimensiones otorgan los alumno/as a ellas, por lo que la problemática la investigación en lectura quedó sin resolverse. Sobre el método empleado, hubo semejanzas en que se observaron clases, no así en que Nella realizó entrevistas, mientras que aquí fueron cuestionarios. Por último, su mención de

la forma de “juego motor y con otros”, en línea con Rivero (2011) como aquello que permite la construcción de saberes en el campo de la Educación Física, resultó un significativo aporte. Pero esta no fue tomada como una forma de juego específica, sino que constituyó la forma “general” de juego en la clase. La lectura del Marco teórico aclarará esta aseveración.

Valeria Varea (2012), con su tesis **“Explorando el juego y el jugar: Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego”**, no coincidió en el abordaje del problema, preocupada ella por la implicancia del cuerpo en los juegos. Fue interesante el método, semejante al de esta investigación: estudio exploratorio, de campo, no experimental, se realizaron entrevistas y observaciones de clases. Nuevamente, la mirada del jugar desde el jugador, fue otra variable a la que se adhirió, y que vino siendo continuidad con las tesis de Nella (2011), Rivero (2010) y Ruiz (2009). Por otro lado, se destaca un avance que alcanzó en sus conclusiones y que tiene gran relevancia aquí: los niños apuntaron a la forma externa del juego, para explicar el gusto a los mismos, por lo que hace más factible el abordaje del problema de esta tesina interesada en las vivencias de los alumnos/as sobre las formas de juego.

El artículo **“Sobre el juego y el jugar, algunas reflexiones en torno a las variables "forma" y "modo" como categorías de análisis”**, de V. Pavía (2004), desarrolló conceptos centrales para esta tesis. Cabe decir: se siguieron los avances que expuso en sus posteriores bibliografías (2006; 2010). Fue sobre su concepto de “forma” que esta tesis elaboró el tema; pero dicho autor no planteó nunca la problemática aquí estudiada.

Sobre la ponencia del congreso de Víctor Pavía, **“El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego”**, se mostró la continuidad que más se vino destacando: el jugar desde la perspectiva del alumno (Pavía la bautizó “perspectiva del jugador”), como elemento que permita repensar la intervención del docente de Educación Física, y también de otras áreas. Aunque, como se dijo, la investigación de Ezequiel Alonso indagó por las formas y las dimensiones por los alumnos allí otorgadas.

La tesis doctoral de Carlos Velázquez Callado, del 2013, **“Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física”**, fue un aporte relevante para la construcción del concepto del aprendizaje cooperativo, presente en un concepto que interesó aquí: el juego cooperativo. Este comprende una de las formas que se desarrollan comúnmente en la Educación Física, por ende, estudiada en este trabajo. Una publicación bibliográfica de él mismo, sí desarrolló la categoría de “juego cooperativo”, referenciada en el Marco Teórico más abajo. En cuanto al método, hubo coincidencias en realizarse observaciones para la recolección de datos, pero no en la entrevista a docentes.

La investigación de Pere Lavega et al. (2006) **“Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad”**, constituyó un caso similar a las dos anteriores: ha sido de gran aporte para la conceptualización de una de las formas de juego ampliamente dada en Educación Física: el juego tradicional. Respecto a la problemática en sí, no fue relevante para este estudio, dado que se alejó respecto de las dimensiones que los chicos/as le otorgan a los juegos de la Educación Física. El método también varió: no hubo observaciones en clases ni cuestionarios a alumnos/as, y su recolección de datos fue en otro tipo de instituciones públicas y privadas.

Sobre el trabajo de Leonardo Gómez, **“La construcción de las situaciones lúdicas en clases de Educación Física del Nivel Inicial”**, se han tomado sus aportes sobre la construcción realizada a una de las formas de juego en la Educación Física de reciente aparición, y que se halla en estrecha relación con la concepción del modo lúdico que Pavía (2006) estipuló. Ésta es la situación lúdica. Se mantuvo Gómez, en coherencia con los avances del autor recién dicho, además de Nella (2010) y Rivero (2011), dadas la perspectiva de análisis del juego de la Educación Física. Demás está decir que el objeto de estudio fue diferente al que está en lectura; ni tampoco hubo coincidencia en la recolección de los datos, ya que se preocupó por analizar los diálogos entre los niños y los docentes.

Relevancia cognitiva

Hasta aquí se han observado diversos avances en investigaciones acerca del juego en las clases de Educación Física, en diferentes niveles de la escolaridad. Pueden diferenciarse dos grandes grupos en el análisis de dicha temática:

- Por un lado, un enfoque más tradicional, donde el juego de los alumnos/as es tomado por el docente de Educación Física como un medio para la enseñanza de contenidos. Esto ha sido identificado como una incoherencia por autores de reciente aparición, a la cabeza de Pavía (2006), quienes sostuvieron que en realidad allí no se juega, la actividad no es un juego, sino una actividad de aprendizaje. Esto se opone al juego mismo, dado que la posibilidad de jugar que tienen los alumnos y alumnas se aleja.

- Por otro lado, se ubicó una mirada más novedosa, desarrollada justamente por esos autores que confrontan la anterior perspectiva. Los estudios del nombrado Pavía (2004, 2006, 2010), a los que se agregan Rivero (2010, 2011), Nella (2011) y Varea (2012), generaron un giro en la problematización del juego en la Educación Física al instalar el interrogante de “qué es necesario aprender para poder jugar”. Se inició el estudio de la denominada por Pavía (2006) “perspectiva del jugador”.

El trabajo de investigación en lectura optó posicionarse en este último grupo. Plantear qué rasgos construyen las formas de juego en las clases de Educación Física, otorgados por los alumnos/as, requirió considerar los aportes direccionados en la “perspectiva de los jugadores”; aunque se denotará en la lectura del Marco Teórico, que esa nomenclatura ha sido convertida en una “perspectiva de los alumnos/as”.

Cabe destacar que, a pesar de estos antecedentes de gran “ligadura”, este trabajo resultó un avance cognitivo para la comunidad científica que estudia el juego en la Educación Física, ya que no se halló respuesta al interrogante aquí emanado. En un plano de menor jerarquía, tampoco se encontró un estudio que abarque a las formas del juego propias del área educativa dicha.

A continuación, se expusieron los propósitos.

Propósitos cognitivos

- Aportar avances al estudio del juego y el jugar, a partir de la perspectiva transformadora iniciada por Pavía (2004, 2006, 2011), conocida como “perspectiva del jugador”.

- Incorporar las vivencias de los alumnos y alumnas en el estudio de las prácticas de juegos desarrolladas en las clases de Educación Física.

- Profundizar los conocimientos de las diversas formas de juego que se encuentran hoy en el campo de la Didáctica de la Educación Física.

1. 6 MARCO TEÓRICO

1. 6. 1 Capítulo 1: El juego en la perspectiva del alumno

1. 6. 1. 1 El concepto juego

Pero decidme, hermanos míos, ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacer?... Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí (Nietzsche; 2008: 23).

Antes de abrir paso a la concepción de “formas de juego”, fue necesario comprender el concepto de juego. La palabra mencionada presenta muy diversos significados, como se observó en el Diccionario de la Real Academia Española, en su 22ª edición (2001): puede indicar una acción (de jugar), un ejercicio recreativo sometido a reglas donde se gana o se pierde, la unión de dos cosas que otorga movimiento, un conjunto de cosas, un lugar o sitio donde se juega, entre otras.

Dada la polisemia del término, fue necesario seleccionar uno acorde al campo de estudio de esta investigación: la Educación Física. Tomando un referente en el área, Huizinga (2000; en Incarbone, 2003), se decidió optar por la acepción de juego como “actividad o acción”; dicho autor ampliaba:

Es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada por un sentimiento de tensión y de alegría, y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida cotidiana (Huizinga; 2000; en Incarbone, 2003: 65).

En forma de itinerario, el juego quedaría resumido así:

- una actividad o acción;
- con límites espaciales y temporales;
- con reglas libremente aceptadas;

- donde priman sentimientos de alegría y tensión, y una forma de ser distinta a la cotidiana.

Luego de este conciso análisis, en intento de brindarle una mayor comprensión se asomó un interrogante: ¿por qué y para qué el hombre y la mujer juegan?

1. 6. 1. 2 Desenrollando el juego: sus fundamentos y finalidades

Respondiendo al cuestionamiento, se tomó el avance de Vigotsky (1991; en Pavía, 2006), quien sostuvo que sólo se entenderá el sentido del juego si se comprenden las necesidades que éste brinda a las personas. En línea con él, Neef (1993; en Pavía, 2006) denominó llanamente al juego como un “satisfactor” de necesidades. Estas acepciones dan por tierra la creencia, muy difundida en el campo disciplinar de la Educación Física, del juego como una actividad con un fin en sí misma. Pero, ¿de qué estarían hablando?

Elías y Dunning (1995) manifestaron que los seres humanos desarrollaron un tipo de actividades con el fin de satisfacer el sentimiento de la emoción; ellas fueron denominadas, antiguamente, por Aristóteles, “miméticas”. El antiguo pensador griego, en su concepción de “mimesis” hizo referencia a que el ser humano puede generar una imitación de elementos y situaciones de la vida cotidiana dentro una esfera imaginaria. Basados en esta idea, Elías y Dunning, quienes ubicaron al juego entre dichas actividades miméticas, lograron ampliar el concepto describiendo que hay un trasladado de sentimientos desde el plano real hacia el imaginario, construido y/o creado. Se puede hallar una similitud con lo expuesto por Huizinga (2000), arriba citado, quien aseveró que en el juego primaba una conciencia de ser distinta de la cotidiana, de la habitual. (Reflexión aparte: puede observarse cómo, en intento de brindar una conceptualización de un objeto “x”, las causas se encuentran en estrecha relación con las características de dicho objeto. Así, los fundamentos del jugar, en definitiva terminan siendo características de éste). Volviendo,

Elías y Dunning sostuvieron que, si bien existen elementos de la realidad que permiten al ser humano conseguir placer y emoción, participar de actividades “miméticas” hace que los riesgos y peligros de la cotidianidad se reduzcan. Por ello la sensación de emoción y libertad pueden llegar a ser, fácilmente, superiores en ese espacio ficticio. Cabe decir también que, en palabras de los autores, no es sólo el juego la única actividad que se conoce dentro de las miméticas, también lo son las artísticas, recreativas y deportivas.

En resumen: la finalidad del juego se constituye en acceder a una vivencia emocionante y placentera, diferente (y en algunos casos, inalcanzable) respecto a otras actividades usuales, dado la disminución de sus riesgos y daños. Por último sobre este apartado de los fundamentos del juego, se hace mención de un proceso llamado “catarsis”, también introducido por Aristóteles, citado por Dunning y Elías (1995). Él sostuvo que el ser humano alcanza efectos vigorizantes y de amor propio si logra resolver sin daños una situación de tensión. Si estas situaciones de tensión se trasladan a un juego, entonces, dichos efectos de “catarsis” también se verán satisfechos gracias a esta actividad, y en mayor medida aún, ya que como se estableció, los peligros que se corren son menores.

Hasta aquí se ha definido qué es el juego y por qué y para qué el ser humano lleva adelante la acción de jugar.

Dado que la pregunta del problema se focalizó en las formas de juego de la Educación Física, específicamente, sobre las dimensiones que les otorgan los alumnos a ellas, se pasó entonces a intentar comprender qué son las “formas de juego”.

1. 6. 1. 3 ¿Qué son las formas de juego? Una perspectiva de análisis novedosa

El autor que implantó el término de “formas de juego” fue Víctor Pavía (2004, 2006, 2010). Es interesante aquí hacer una breve detención en su

posicionamiento que desarrolló como investigador de la práctica del juego en la Educación Física (aunque también lo hizo en los denominados “recreos” escolares). Influenciado por Garvey (1985; en Pavía, 2006), fue una “perspectiva del jugador” la que propuso, y constituyó en un rompimiento de la vieja mirada de estudio del juego y el jugar, aquella que siempre halló su fundamento desde la perspectiva o visión de los educadores (palabra que se vincula a la obra de Freire (2004)). Sostenida en los principios de la Didáctica, el interés clásico de esta “vieja escuela” fue responder: “¿Qué puede enseñarse a través del juego?”

En contraposición. “la perspectiva del jugador” intentó acercar a los investigadores y docentes interesados en el tema, hacia el jugar mismo. Mantuvo Pavía (2006) una coherente línea al puntuar una simple definición del juego como aquella acción que llevan adelante los jugadores. Superando los viejos paradigmas (que lamentablemente siguen presentes), la pregunta que vislumbró en los últimos años fue: “¿Que es necesario aprender para poder jugar?”. A partir de este planteo, y centrándose en las acciones de los jugadores, Pavía inició un estudio de dos componentes imprescindibles del objeto de estudio en cuestión: ellos son la “forma” y el “modo” de (otra vez) el juego.

“Forma y modo constituyen dos variables fundamentales para comprender el juego (...): la ‘forma’ pertenece al orden estricto de la actividad (el término ‘juego’ como sustantivo: el juego, los juegos), mientras que ‘modo’ pertenece al orden estricto del sujeto (vinculado con el uso de la palabra ‘juego’ como verbo conjugado: yo juego). (Pavía; 2006: 41)

Es coherente decir que es en el “modo” donde la perspectiva del jugador toma mayor posicionamiento, dado que implica de lleno al jugador, a su acción. De hecho, es imposible comprender el concepto de “modo”, sin hablar de perspectiva del jugador, y viceversa. Por otro lado, dada la preocupación de este trabajo por las características que las alumnas y alumnos otorgan a las formas de juego en la clase de Educación Física, fue indispensable posicionarse sobre dicha “perspectiva del jugador” que Pavía (2006) enunció.

Pero con una diferencia: en este estudio la focalización se colocó sobre los alumnos/as, y no sobre los jugadores. En otras palabras, sobre los actores de la clase de Educación Física. Así el autor optó por llamarla una “perspectiva de los alumnos/as”, en lugar de aquella nomenclatura paviana.

Ahora sí, habiendo “situado” los importantes avances pavianos en este proyecto, se pasó a una definición más detallada de lo que se venía antes intentando explicar: la forma de juego. Nuevamente Pavía (2010) entró en aparición. Consideró su acepción más elemental: aquella que la define como configuración o apariencia externa de cosas materiales; en este caso, claro está, se habla de la forma que tienen uno/s juego/s. Esta no se halla ajena de un contexto, manteniéndose inmutable y estática; por lo contrario, destacó el autor que es un producto de la construcción social, histórica y cultural, denotando allí la lucha de poderes hegemónicos y contrahegemónicos (términos fundados en la teoría del socialista Gramsci – ver Sacristán (2013)-; estas cuestiones fueron dejadas para otras investigaciones lindantes).

Pero, ¿para qué hablar de “formas” de juego en la Educación Física? Básicamente reconocer y/o diferenciar juegos, dados sus elementos materiales y simbólicos. Sostiene Pavía (2010) que, más allá de los cambios que puedan llegar a hacerse, y del tiempo y la geografía en que se *juegue* un juego, la forma posibilita al jugador reconocerlo, diferenciarlo o asemejarlo con otro/s juego/s. Describirla lleva a observar su composición: Pavía halló que se construye a partir de ciertos rasgos variables; los mismos contribuyen a la tensión propia del juego, en otras palabras, mantienen lo que allí es esperable de ocurrir (de acuerdo a experiencias anteriores). Ellas se mencionaron a continuación, aunque...

Antes fue ineludible otro pertinente señalamiento: el concepto de formas puede ser empleado desde diversos niveles, en relación con sus variables. Estos son los denominados “niveles de anclaje”, que aparecen en todo proceso de investigación, siguiendo el estudio de Samaja (1996; en Pavía, 2010). Pueden diferenciarse tres claros niveles: un nivel “supra- unitario”, donde la forma constituye al juego en general, es decir, la “forma” juego con sus diferencias respecto a otra actividad cotidiana. Y observen, es lo que ha hecho

hasta aquí esta investigación: trató de definir los límites del juego (respecto del universo de las actividades humanas cotidianas). En un “nivel de anclaje”, el estudio de la “forma” permite distinguir diferentes juegos. Por ejemplo: un juego deportivo, una mancha, una escondida, carreras, etc. Fue la tarea que más abajo también debió hacer esta investigación: desarrollar las formas de juego presentes en la Educación Física. Y en un tercer nivel, “sub- unitario”, pueden distinguirse “variantes” de juegos, como suele decirse entre los profesores del área. Así, existen, por ejemplo, distintas formas de manchas, escondidas, juegos deportivos, carreras, etc. Sobre esto, la investigación en lectura no hizo anclaje (podrían darse también otros niveles, más abarcadores que el “supra”, y más pequeños que el “sub”, como bien sostiene la teoría de Samaja).

Ahora sí, pasemos a las variables pavianas que componen las formas.

1. 6. 1. 3.1 Variables de la “forma” del juego. Las dimensiones de esta investigación se presentan

- El “**sentido**”: Pavía (2010) la definió como la orientación en una dirección, o razón de ser de un juego; su trama, su guión, en analogía con Parlebas (2008; en Pavía, 2010), lo que él define como lógica interna. El sentido se ubica en los planos o niveles que ya se mencionaron. En un primer nivel, donde se encuentra “la forma general de juego”, el sentido de ella lo diferencia de cualquier actividad cotidiana. Podría decirse que es la vivencia de situaciones emocionantes, ya habiéndose desarrollado. En un segundo nivel de análisis, distinguiéndose entre sí, se encuentran juegos de:

- “creación/ representación/ actuación”,
- “ocultamiento/búsqueda/ descubrimiento”,
- “huida/ persecución/ atrape”,
- “ataque/ defensa”,

- “construcción/ creación”, y
- “emulación/ prueba solitaria”.

Estos, a su vez, pueden combinarse, y no siempre quedan claramente definidos (menos para un observador o jugador inexperto). Recordemos, éste es el nivel donde se centró la investigación.

En un tercer nivel, siempre con Pavía (2010), se ubica el sentido específico de cada juego, las “variantes” de cada uno. Explicado en un ejemplo: entre los juegos de “huida/ persecución/ atrape”, encontramos la “mancha”, el “patrón de la vereda”, etc. A su vez, también hay diferentes tipos de manchas, con lógicas diferentes... Pero, ni éste nivel, ni más pequeños a él, fueron de indagación por esta tesis.

- El “**tenor de las acciones**”: como más abajo se leerá, las acciones que predominan en las clases de Educación Física son las motrices. Siguiendo el “Diccionario Ruy Díaz Escolar” (1996), *tenor* significa la constitución y orden firme y estable de una cosa. Entonces, al mencionar “el tenor de las acciones”, se hace referencia a la “composición” de las acciones motrices presentes en ciertos juegos, qué las caracterizan. Así, Pavía (2010), destaca que hay juegos “DE” acciones motrices, donde lo que se realiza básicamente es correr, saltar, lograr equilibrios, entre otras, es decir, el juego pone a prueba disponibilidad motora; y por otro lado, juegos “CON” el gesto expresivo, donde se demanda un dominio de la “calidad de movimiento”. Calidad que no se mide por un juicio de valor, sino en base a: su energía del gesto (expresa simuladamente la idea de fuerte/débil, tenso/relajado, etc.); su tiempo de ejecución (expresión de rápido/lento, antes/durante/después); el espacio de ocupación (grande/pequeño, amplio/reducido, etc.); la dirección, niveles y relación de los cuerpos y objetos en el espacio (cerca- lejos, arriba-abajo). Por otro lado, los juegos “DE” ponen a prueba determinadas disposiciones corporales. En los juegos “CON”, la emoción pasa en simular una acción o una emoción, valga la redundancia. Pavía abordó esta diferenciación, pero bien que señaló que ya hubo otros autores que propusieron un panorama similar: Seybold (1963) distinguió juegos CON y DE movimiento; Gómez (s/f)

denominó, al referirse a una didáctica de la disponibilidad motriz, producciones y reproducciones de predominancia “utilitarias” o “expresivas”; Navarro Adelantado (2002) habló de juegos “reglados” y “simbólicos”, siguiendo al clásico Piaget.

- La “**fuerza de emoción**”: se ha resaltado la importancia de la emoción como búsqueda a través de los juegos. Posee sin duda un importante papel, por lo que la adjudicación de Pavía (2010) como una variable de la forma en un juego, no podría estar desacertada. Nuevamente, se hallaron niveles de análisis de la “fuerza de emoción”. En un primer nivel, donde el juego es contemplado como la *forma* general de juego, diferenciado de cualquier otra actividad ordinaria, “lo emocionante puede estar relacionado, lisa y llanamente, con la posibilidad de encontrarse con otros interactuando de un modo diferente” (Pavía: 65). Con mayor profundidad, esta emoción puede provenir del: enfrentamiento agónico, la suerte, la actuación, el vértigo, la fantasía, el descubrimiento y sus posibles combinaciones. La diferencia que impone cada una de ellas, componen el segundo nivel de análisis, donde se distinguen juegos según qué genera su emoción, como se dijo: el azar, el vértigo, la competencia, etc. Es sobre este nivel donde se ancló la investigación en lectura. Va aquí un agregado por parte del autor: incluyo a la cooperación como una fuerza de emoción, ya que al estar presente la competencia, por simple opción opuesta a ésta, la cooperación también es una fuerza posible de emoción. Sí lo hizo Pavía sobre el “carácter”, allí brindó un lugar a la cooperación.

- El “**carácter**”: es la última de las variables, y significa la característica o peculiaridad de algo o alguien, en términos de Pavía (2010). Así se presentan: juegos violentos o suaves, bulliciosos o tranquilos, cooperativos o competitivos, racionales (medido, meditado, arbitrado) o irracional (transgresor y arbitrario). Dado que tiene mucha relación con la actitud de los alumnos/as, es el más lábil y discutible de todas las variables de las formas.

Aclaración final sobre este apartado: las variables pavianas de la “forma” constituyeron los “dimensiones de los valores”, en la matriz de datos de esta

investigación. Y las características propias de cada una de ellas conformaron lo que fueron los valores de las dimensiones (de la matriz de datos), que los y las alumnos/as han descrito acerca de cada forma de juego de sus clases de Educación Física. Más adelante, se apreciará lo expresado en este párrafo.

Ya definido el juego, sus fundamentos y finalidades, y descrito el concepto de “formas”, con sus características, se continuó con el papel que posee el juego en y para la Educación Física.

1. 6. 2 Capítulo 2: El juego en la Educación Física

1. 6. 2.1 El juego que interesa a la Educación Física

Dejar en claro primero cuál es el concepto de Educación Física, permitió comprender, luego, cómo el juego se vincula a ella. Según Gómez, J. (2002), quien conformó en varias oportunidades el grupo de autores de los Diseños Curriculares de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires en estos últimos años, es la disciplina pedagógica cuyas prácticas de intervención inciden en el desarrollo de la corporeidad de los sujetos, entendiendo ésta como el espacio propio y a la vez social, que involucran el conjunto de sus dimensiones cognitivas, motrices, emocionales, expresivas y comunicacionales. Dicha corporeidad siempre se halla en permanente construcción.

Esta descripción de Gómez, J. (2002) pudo ser relacionada con la propuesta de Bracht (1996) de la importancia de construir “Modelo crítico” de y para la Educación Física. En pocas palabras, se refirió a una percepción holística imprescindible de la mencionada disciplina, con enfoques hacia los diversos emergentes culturales, políticos, sociales, económicos, comunicacionales.

Fue necesario explicar también el término motricidad, dado que ocupa un rol importante en esta área de intervención pedagógica. La motricidad, ya destacada como una dimensión del hombre y la mujer,

“(…)no es el simple movimiento, porque es praxis, y como tal, cultura (o sea transformación realizada consciente y libremente por el Hombre, tanto de sí mismo como del Mundo que lo rodea) (…) es la energía para el movimiento de superación (o de trascendencia)” (Sérgio, M.; 1987: 6).

Siguiendo nuevamente a Sérgio (1987), la motricidad no siempre se revela visiblemente (hay una energía, o una intención – la cual no puede ser medible- y un producto –el cual sí o no puede ser visible o medible).

Ahora bien, ¿cuál es el juego que interesa a la Educación Física?

Como se destacó, la corporeidad y la motricidad ocupan un lugar importante en la Educación Física. El juego que ha ingresado a la Educación Física, en palabras de Rivero (2011), no puede estar ajeno a estas dos cualidades, por lo que el juego de la Educación Física será entonces el motor o motriz y con otros. Ampliación...

Se compartió con Rivero (2011) al afirmar que, más allá de cuánto se mueva un alumno en el juego, lo esencial pasa por cómo ellos y ellas ponen a disposición la corporeidad en dicho momento. Constituye todo un proceso pedagógico el aprender a jugar juegos motrices, dado que los cambios, adaptaciones y variaciones motorices se realizan en función de las incertidumbres del juego. Si el autor lo desea, puede retroceder en las páginas encontrando ahora la fundamentación de aquello que ya se desarrolló sobre “el tenor de las acciones”. Hasta aquí el por qué del juego con su cualidad de motriz.

A su vez, es el “juego compartido” o “con otros” el de interés para la Educación Física. “En una clase de Educación Física, una actividad es juego en tanto participan varias personas que alimentan la situación y la vuelven divertida para permanecer y convocar” (Rivero, 2011: 36). Los participantes de un grupo son los constructores del juego, de su sentido, intercambiando

mensajes y significantes para alejarse de la cotidianeidad. Como mencionamos acerca de la perspectiva del jugador, son ellos/as, los actores, quienes “dan vida” al juego; un profesor que participa por fuera de esta actividad podrá intervenir en el jugar, pero la concreción del juego se da en el jugar, y esto lo hacen los alumnos/as (es destacable que puede darse el caso del profesor/a que decida jugar e incluirse así en la actividad de sus alumnos).

Haciendo un “puente” con un reciente desarrollo, este juego, “el juego de la Educación Física”, podría ubicarse en el nivel de anclaje “supra”, respecto a lo que arriba se manifestó (Samaja, 1996; en Pavía, 2010). Es decir, es la “forma general” de juego de la Educación Física, y que luego, se leerá, fue clasificada en “formas” más específicas (“nivel de anclaje”).

Para cerrar: el juego propio de la Educación Física es el juego motriz y compartido. Sin despedirnos de Rivero aún, a continuación se resolvió tratar, brevemente, las concepciones del juego en la Educación Física.

1. 6. 2. 2 Concepciones del juego en la Educación Física

La Educación Física ha empleado el juego de diferentes maneras, en relación a las finalidades que desarrolló con él, a lo largo de su historia. Estos diferentes “cómos” y “para qué” del juego en la Educación Física se concretan básicamente en “concepciones”; ellas son mencionadas a continuación, basando dicha clasificación, nuevamente, en Rivero (2011). Podrá el lector hacer un puente en cada tipo de concepción con lo que arriba se expuso acerca de la “perspectiva del alumno” y el “modo” de jugar paviano, observando en cuáles estos dos componentes están presentes y en cuáles no.

- La primera concepción mencionada por Rivero (2011) es la de juego entendido como **contenido** de otros ejes temáticos. Entenderlo como contenido significa considerarlo un recorte relevante de la realidad cultural, y por ende, importante para ser enseñado. Pero el juego recae en la dependencia de otros contenidos de mayor importancia, agrupados en los

llamados ejes temáticos. Dado que el jugar queda sujeto a disposiciones de otros saberes, Rivero llamó a estas situaciones didácticas “juegos no juegos”: los maestros/as emplean la palabra “juego” para disfrazar a una tarea o ejercicio. Se puede atisbar que la perspectiva del jugador poco se tiene en cuenta si se parte desde esta concepción.

- En segunda instancia, Rivero (2011) presentó el juego como **medio o estrategia metodológica**, es decir, como aquello que permite alcanzar un conocimiento relevante, un contenido. La Educación Física emplea al juego aquí, principalmente, para: la constitución de la condición de persona (objetivo que comparte con todas las demás disciplinas), y para la enseñanza de contenidos ajenos al juego, como la gimnasia, el deporte, la danza, la vida en la naturaleza, etc. Nuevamente, la perspectiva del jugador se aleja de esta concepción: no es realmente el jugar lo que interesa, si no el aprendizaje de otros saberes.

- El juego como **eje temático**, en línea con Rivero (2011), fue el que coincidió con la perspectiva del jugador, que esta investigación anheló. Cabe decir que esta dimensión todavía no ocupa un espacio concreto en los diseños curriculares, sino que se halla en los discursos de muchos docentes del área: Rivero elaboró esta concepción a partir de entrevistas a docentes quienes reconocieron una gran importancia en el jugar por jugar (más allá de otros contenidos de la Educación Física) aunque sin brindar argumentos certeros. Como eje temático, pasa a contener el juego un conjunto de contenidos, en sí mismos, sin dependencia de otros. Entre ellos, Rivero destacó: la creación de sentidos compartida, donde toma lugar la expresión y la comunicación de emociones, y, principalmente, los conceptos que ingresó Pavía (2006) de la forma y el modo del juego. Estos dos, serían los grandes contenidos a enseñar en este posible eje temático.

Desde esta investigación se postuló que ésta última concepción se constituye como la de mayor coherencia para la enseñanza del juego y sus formas en las clases de Educación Física, ya que en las primeras dos, el “juego como contenido” y el “juego como estrategia metodológica”, la acción de jugar no puede llegar a darse.

Se decidió pasar ahora al análisis de las formas de juego propias de la Educación Física.

1. 6. 2. 3 Las formas de juego de la Educación Física

La recopilación fue hecha por el autor de la investigación tomando estudios recientes de diversas fuentes, que en cada sub-apartado podrán ser leídos. Es mencionable que no se ha encontrado aún un trabajo que logre englobarlas como formas de juego de la Educación Física. Manteniendo el concepto de formas como la apariencia externa o configuración que permite reconocer un juego, diferenciándolo o asemejándolo con otro (Pavía, 2010), fueron enunciadas a continuación:

1. 6. 2.3.1 El juego cooperativo

Siguiendo a Velázquez Callado (2004; 2013), quien tomó los principios de la teoría de praxiología motriz, desarrollada por Parlebas, el juego cooperativo hace referencia a aquellas actividades donde la meta o el objetivo motor a alcanzar por los jugadores/as es compartida por todos y la interacción entre ellos/as es de tipo colaborativa. Esto, sin duda, fue de gran innovación en los últimos años de la Educación Física, muy marcada históricamente por la primacía de los juegos competitivos y deportivos. Velázquez Callado (en Pavía, 2006), menciona que los juegos cooperativos, a diferencia de los competitivos, intentan promover: el disfrute por el juego y no por el resultado; asegurar la diversión, dada la ausencia de un resultado que puede ser de derrota; la participación de todos; relaciones empáticas y cordiales entre sus participantes; la superación personal y grupal, en opuesto a la superación de los demás.

Pueden distinguirse dos tipos de juegos cooperativos, siguiendo a Velázquez Callado (2004):

- 1) “Con objetivo cuantificable”: Todos los jugadores ganan o pierden, y éstas posibilidades quedan bien definidas. Existen “con puntuación” y “sin

puntuación”; las primeras consisten en superar un tanteador, en las segundas superar una prueba.

2) “Con objetivo no cuantificable”: no se puede determinar si el objetivo se llega o no a cumplir, por tanto no hay ganadores ni perdedores. Puede haber o no cambio de rol entre los participantes; éste último está regulado por deseo de los propios jugadores. Se destacan: juegos de imitación (varios jugadores siguen a uno, reproduciendo lo más fielmente sus movimientos); de vértigo (dos más se ayudan para vivenciar una situación vertiginosa); de mantener un objeto en movimiento (sin que se detenga un móvil, éste pasa por todos los jugadores); juegos de reproducción de secuencias rítmicas (danzas colectivas).

Se resaltaron algunos ejemplos que pueden facilitar más la comprensión: (dado que ya se han mencionado algunos “de objetivo motriz no cuantificable”, se apuntaron “juegos cooperativos con objetivo cuantificable”)

-“Carrusel de pases”: entre todos se trata de mantenerse un móvil en movimiento, mientras los jugadores se desplazan, durante un minuto. Ganan si el móvil se cae menos de una cierta cantidad estipulada. El objetivo motriz es con puntuación (todos ganan o todos pierden).

- Prueba a superar por todos: “pasar por arriba de una soga transversal, ubicada a cierta altura”. El grupo ganará si todos superan la prueba, de lo contrario perderá. No tiene puntuación este juego.

Los ejemplos se conformaron de la propia práctica del autor, sin indagar bibliografía ni material de consulta específico.

1. 6. 2. 3. 2 Juegos tradicionales

“Los juegos tradicionales son prácticas motrices lúdicas cuyas reglas contienen rasgos de cultura local que todavía se muestran lejos de la estandarización y los estereotipos tan presentes en otras manifestaciones internacionales” (Lavega, P. et al.; 2006: 70). Pudo agregarse a esta definición, siguiendo a

Carral y Rozengard (2012), la cualidad de su perdurabilidad a lo largo del tiempo, transmitiéndose de generaciones en generaciones, más allá de su popularidad, en otras palabras, sin importar su reconocimiento social. Esto es lo que los diferencia de los juegos populares, que seguidamente han sido descritos.

Tanto para la Educación Física como para la sociedad en general en ámbitos de educación formal y no formal, estos juegos permiten comprender características propias de una/s cultura/s.

Desde otra óptica, Parlebas (2001; en Lavega, P. y Melide, 2010) habló de “juegos deportivos tradicionales”, como aquellos juegos que unidos a tradiciones muy antiguas, pero cuya reglamentación no depende de instancias oficiales, y son los propios participantes quienes la definen, en el momento de juego. Posee una gran influencia las costumbres locales en los códigos y rituales que se emplean en estos juegos; oponiéndose a los deportes ya institucionalizados, que se centralizan su reglamentación y se difunde a todo el mundo. En un plano más amplio, Lavega et al. (2006), sostienen que la práctica de los juegos tradicionales, en la actualidad, vienen a oponerse a modelos hegemónicos deportivos, dado aquellos guardan expresiones y significados de una cultura local. Por ello estos juegos son empleados desde la Educación Física con un sentido de conocimiento de la cultura y costumbres locales o extranjeras.

Algunos ejemplos de juegos tradicionales (incluyendo también a los juegos deportivos tradicionales), son: los bolos, el tejo, las carreras de embolsados, las rayuelas, la escondida (algunos son conocidos con este nombre en nuestro país solamente).

1. 6. 2. 3. 3 Juegos populares

Siguiendo a Carral y Rozengardt (2012), los juegos populares son así denominados dada su gran representatividad que adquieren entre los

integrantes de una comunidad, un barrio, una escuela, etcétera; a tal punto, que guardan significaciones culturales.

En palabras de Rivero (2011), lo divertido de estos juegos radica en lo que se está comunicando implícitamente por detrás de la realidad acontecida. “Aquello que distingue al juego popular es la intención de compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente reconocido” (Rivero; 2011: 62). Volviendo a Carral y Rozengardt (2012), los juegos populares posibilitan el encuentro creativo entre los sujetos, convocando elementos que los identifican.

Por ello, es necesario que los protagonistas conozcan los elementos significantes de la realidad, de la vida cotidiana, que es lo que inspira la comunicación, y a su vez, dominen el despegue de ellos, de la realidad misma, y el saber cómo comunicarlo a los demás. En palabras de Rivero (2011), se trata de buscar cómplice/s para crear la diversión. Por estos motivos, las reglas se hallarán al servicio de los jugadores: las modificarán acorde al desarrollo de la actividad.

Para concluir, la gran representatividad de su práctica que adquieren estos tipos de juegos, dado que es necesario el convocar a los demás, hace a su carácter de “populares”.

Algunos ejemplos: el juego de “la familia” o “el doctor”, donde cada jugador interpreta personajes de la comunidad en que viven. Por otro lado, siguen siendo comunes entre los chicos/as jugarse infinidades de “manchas”, cuya infinidad justamente, está dada por los elementos que cada comunidad, barrio comparte (valores, costumbres, significantes). Así van mutando esas manchas porque, como se estableció arriba junto a Rivero (2011), los jugadores deciden cambiar sus reglas: su interés central pasa por expresar, de una forma distinta a la habitual, mensajes a los demás.

1. 6. 2. 3. 4 Situaciones lúdicas

Como se observa, ninguno de los dos términos de esta forma refiere a la palabra “juego”. Y esto no es casual... Siguiendo a Gómez, L. (2014) pudo hacerse una explicación de ella.

Gómez, L. (2014) se refirió a “situaciones” dado que son momentos en las clases de Educación Física, habilitados por el docente, donde en interacción con los alumnos llevan adelante una acción. Dicha acción no consiste en la ordinaria puesta en práctica de un juego propuesto por el/la profesor/a, quien además muchas veces es quien dice cómo debe jugarse. Todo lo contrario, son “instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los/as jugadores la construcción de variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico” (Gómez L., 2014: 16). La forma, entonces, de las situaciones lúdicas se define gracias a la interacción entre los alumnos/jugadores, y no viene ya marcada por un agente externo, léase “profesor de Educación Física /cultura” (a menos que éste sea un jugador más). Es una verdadera propuesta innovadora en el área, atendiendo a los principios de participación protagónica de los alumnos/as en las clases, en un sentido claramente emancipatorio y democrático.

Volviendo, son situaciones, cambiantes, alterables, modificables, gracias al intercambio entre alumnos y docente, no éste ubicado en su rol tradicional de imponer y reproducir, sino desde una perspectiva flexible y abierta a la creación de los alumnos. Y, como se dijo, estas situaciones son “lúdicas”. En esta línea de desarrollo, se coincidió con Rivero (2011; en Gómez L, 2014) quien asumió que “lúdico” no es sinónimo de “juego”, siendo el primero una cualidad de construcción social, para la cual los docentes deben realizar mayores aportes. A su vez, esto conectará al lector con un componente que ya fue nombrado, y ahora será exployado: el “modo lúdico”.

El modo lúdico es un concepto que Pavía (2006) entendió como la manera que cada jugador opta para llevar adelante su accionar (de jugar), libremente elegida (aunque siempre condicionada por factores contextuales). La percepción del modo no es sencilla: tiene que ver con la actitud, el deseo y las necesidades, por lo que es eventual, volátil y escurridizo; una verdadera “perspectiva del jugador” se requiere para su análisis. Podría advertirse que

una persona juega de un modo lúdico cuando ésta lo hace con la plena conciencia que está participando de una actividad tomada realmente como juego. Y esto sucede claramente en la forma de juego que se vino describiendo: “la situación lúdica”. Son los alumnos quienes deciden el juego y cómo jugar. Allí, hay “una tranquilizadora sensación (...) de que nada malo puede suceder ya que se trata, precisamente, de un juego” (Pavía, 2006:44). El permiso y la confianza, el riesgo ilusorio, y el espacio ficticio de actuación, posibilitan la vivencia de situaciones emocionantes (esto retrae al lector al principio, donde se habló de los “Fundamentos y finalidades del juego”).

Cerrando, las situaciones lúdicas constituyen una verdadera innovación en la Educación Física, al tomar el punto de vista del jugador: los niños asumen jugar de un modo lúdico y logran la construcción de las formas de juego, es decir, deciden a qué jugar y cómo jugar. Aunque suene contradictorio, es una forma que no posee forma, o mejor dicho, son sus protagonistas quienes se encargarán de crearla. Desde otro plano, vienen a “dar vida” a la concepción de Rivero (2011) del juego como eje temático de la Educación Física, teoría arriba desarrollada, donde el binomio paviano de “forma” y “modo” constituyen grandes contenidos a enseñar y problematizar desde dicha área.

Es complicado dejar ejemplos para esta forma, ya que es un verdadero concepto en acción: ella se define a medida que los jugadores juegan a construirla. Inclusive, cualquiera de las formas que ya se desarrollaron, como juego tradicional, cooperativo, etc., pueden generarse al dar inicio a una propuesta de situación lúdica.

1. 6. 2. 3. 5 Secuencia de actividades lúdicas (S.A.L.)

La secuencia de actividades lúdicas fue desarrollada por Díaz (2006; en Pavía, V., 2006), quien también decidió incluir los aportes pavianos de forma y modo lúdico. “Intenta ser una oportunidad propicia y singular para jugar, configurada por las circunstancias de estar con otros, emocionarse y entrar en otra realidad más tolerable” (Díaz; en Pavía: 73). Busca esta forma introducir una estructura

que permita disfrutar plenamente del momento de juego, oponiéndose a las clases convencionales donde se presentan juegos (se “bombardea” de juegos). A través de distintos momentos y fases que a continuación se enunciaron, transforma la invitación a jugar en una demora disfrutable, donde el permiso y la confianza siempre se hagan presentes. Díaz sostuvo esto basándose en la idea de que pocas veces los jugadores pueden dar inicio a un juego en forma directa, habilitando su modo lúdico de jugar. Así, la estructura de la S.A.L. se compone de tres fases, que a su vez incluyen momentos, a saber:

- Fase de Iniciación: es el momento inicial, donde se hace presente el deseo de jugar y se favorece la inclusión de los jugadores en un clima de permiso y confianza. Comprende los momentos de: “Encuentro”, donde se saludan y el coordinador presenta los sectores, el escenario, y se producen los corrimientos necesarios para ingresar en el espacio de actuación ficticia. “Invitación”: a jugar, más allá de que no se exprese verbalmente. Requiere de envío de señales corporales y gestuales hacia los jugadores... “Actividades preparatorias”: se presentan cuáles serán las actividades lúdicas. Es importante que aquí se haya logrado la “luz verde del modo”, es decir, que todos hayan asumido el jugar de un modo lúdico. Para ello, la situación ficticia tuvo que ser aceptada, al igual que la instauración de un clima de permiso y confianza para explorarla.

- Fase de Apogeo: aquí es donde tiene lugar la instancia de juego. Se compone de los momentos:

-“Actividades preliminares”: se da a conocer el sentido del juego, sus reglas, sin encasillar a los jugadores, al contrario, fomentando su exploración en las consiguientes actividades, habilitando la “luz verde de forma” (su posibilidad de construcción conjunta, variación, habiendo ya logrado la asunción del “modo”).

-“Juego propiamente dicho”: aquí se conjugan la forma y el modo lúdico de jugar, dándose rienda suelta a la emoción, en dirección que el sentido del juego lo lleve.

- Fase de Cierre: se finaliza con la instancia de juego progresivamente. “Desleimiento”: se desvanece la idea en forma paulatina. Pueden hacerse comentarios sobre lo hecho. “Despedida”: se deja abierta la posibilidad de próximo encuentro y se saluda.

Diferenciarlo con la forma “Situación lúdica” esclarece aún más de qué trata la SAL. Si bien en ambos hay una aparición del modo lúdico de jugar y una construcción de la forma lúdica, en la SAL el profesor es el encargado de proponer la situación de juego, esto es, a qué se jugará, con organización previa al encuentro con los alumnos. Es él quien realiza la invitación y genera el clima. El sentido del juego, sus reglas y estrategias, siguiendo a Díaz (en Pavía, 2006) están ya dadas por el docente, aunque son posibles las variaciones que el alumno presente. Pero si algún jugador/a cambiase el sentido del juego, es probable que la SAL se desmorone. En ese caso, hablaríamos de una “Situación lúdica”.

1. 6. 2. 3. 6 Juegos deportivos

Se definió en primera instancia qué es el “deporte”, para luego pasar comprender el concepto de “juego deportivo”. En línea con Parlebas (2001), el deporte es una práctica social en la cual son necesarios tres elementos: una situación motriz, una competencia reglada y una institucionalización. La situación motriz retoma lo dicho arriba acerca de la motricidad; éste aspecto del ser humano es el más destacable en la situación de deporte. Sobre la competencia, Parlebas destacó el sentido agonístico que debe poseer esta práctica, donde los participantes intentan superarse entre sí y a sí mismos. Por último, la institucionalización es necesaria para el deporte, dada las codificaciones sobre las reglas que lo legitiman, así como la organización de los eventos.

Pero bien, en la Educación Física cuando se habla de juego no puede confundirse con deporte, aunque muchos confundan los términos... Así es más pertinente la acepción que Rivero (2011) desarrolló sobre “juego deportivo”, y que aquí se tomara. La autora entendió que juego deportivo es aquella

actividad que presenta características de un deporte pero sus jugadores deciden hacer algunos cambios para que sea más placentera. Es común observar que, en éstos, las reglas son alteradas buscando reducir la complejidad (que presenta el deporte) o llevar la situación hacia una más parecida con el juego mismo (hacia la agradable sensación de jugar, bajando la seriedad con que muchas veces se vive el deporte –formal-). Por otro lado, también son modificados acorde a las condiciones contextuales: “...los jugadores participantes conforman equipos y ajustan sus comportamientos a reglas que se inspiran en algún deporte, pero que poseen flexibilidad suficiente... con... condiciones ambientales y materiales mínimas” (Rivero: 64).

Puede decirse, que el juego deportivo llega a ser más inclusivo que el deporte, ya que se altera según el deseo y necesidad de los participantes. Fue Gómez, L. (2014), en línea con Rivero, quien expuso que el deporte espectáculo y hegemónico debe desaparecer del ámbito escolar, ya que reproduce valores egoístas y de exclusión, donde se premia al ganador. Opuesto a éste, el “juego deportivo”, permite a los alumnos ser los verdaderos protagonistas, debido a que se respeta en primera instancia la inclusión. Por otro lado, sostiene también Gómez, que el juego deportivo permiten alcanza una expresión y vivencia de la corporeidad mucho más amplia que el deporte, en el cual sólo se prima el gesto eficaz, útil para determinadas situaciones.

Abundan ejemplos de esta forma de juegos: cualquier deporte adaptado a las necesidades de los jugadores, y entendiéndolos como prácticas en el contexto escolar: vóley, hándbol, fútbol, natación, pruebas de gimnasia y atletismo.

1. 6. 2. 3. 7 Juego expresivo

Se mantuvo nuevamente los avances hechos por Rivero (2011), quien sostuvo para el juego expresivo se necesita de una condición indispensable: que los jugadores se sientan “juguetes” de sí mismos. De esta forma, es posible el explorarse a uno mismo, interpretando personajes u objetos de la vida cotidiana, estimulando a su vez la capacidad expresiva a través de la

corporeidad. Es impulsivo, desordenado y sólo posee algunas reglas básicas que dan inicio al juego. No existen aquí las sanciones, lo que limitaría a la expresión. La intención no debería pasar por intentar comunicar algún mensaje a los demás (otros jugadores o espectadores, allí se asemejaría con un juego popular), si no en sentir y sentirse diferente. Por último, destacó Rivero que la presencia de otros, alumnos y docente pueden llegar a complejizar o facilitar la conexión con uno mismo.

Algunos ejemplos: los jugadores juegan corriendo y actuando “a caballo”, teniendo un bastón entre sus piernas. Canciones y danzas en rondas. Imitaciones de animales, objetos o personajes (“dívalo con mímica” es un conocido juego que puede ser expresivo).

1. 6. 2. 4 Aclaraciones finales

a) Si bien sólo se mencionó el modo lúdico de juego en las formas de situación lúdica y de Secuencia de actividades lúdicas SAL, dicho modo, como asunción y decisión de los propios jugadores, puede darse en cualquiera de las formas estudiadas. Sólo que en ellas dos es un elemento imprescindible para su constitución. Así todo, no se explayó más sobre este tema que no es de incumbencia central en este trabajo.

b) Puede resultar que un juego contenga cualidades de dos o más formas. Por ejemplo: un juego deportivo puede compartir componentes del juego tradicional; un juego tradicional como la organización de una “murga”, puede rozarse con el juego popular o el expresivo. Un juego cooperativo puede contener componentes expresivos y/o populares, como las canciones en rondas o danzas colectivas. Cabe decir que esto no resultó un obstáculo para la puesta en marcha de la investigación en intento de responder su problema.

1. 7 OBJETIVOS

Objetivos generales:

✚ Describir las vivencias de los/as alumnos/as en las formas de juego desarrolladas en las clases de Educación Física del tercer grado del Nivel Primario.

✚ Describir los rasgos que componen las distintas formas de juego, a partir de las vivencias de los alumnos/as en las clases de Educación Física del tercer grado del Nivel Primario.

Objetivos específicos:

✚ Describir las vivencias en los juegos cooperativos de las clases de Educación Física.

✚ Describir las vivencias en los juegos deportivos de las clases de Educación Física.

✚ Describir las vivencias en los juegos tradicionales de las clases de Educación Física.

✚ Describir las vivencias en los juegos populares de las clases de Educación Física.

✚ Describir las vivencias en las secuencias de actividades lúdicas de las clases de Educación Física.

✚ Describir las vivencias en las situaciones lúdicas de las clases de Educación Física.

✚ Describir las vivencias en los juegos expresivos de las clases de Educación Física.

2. SEGUNDA PARTE: INSTANCIA DE VALIDACIÓN EMPÍRICA

2. 1 Tipo de diseño

Acorde al desarrollo de los antecedentes y el marco teórico, lo que constituyó la primera parte de esta investigación, el diseño de la misma es de tipo exploratorio. Siguiendo a Hernández Sampieri, Baptista Lucio y Fernandez-Collado (1991), el tipo de diseño exploratorio se encarga de ahondar conocimiento sobre temas poco tratados o no abordados anteriormente. Así, no hubo ningún antecedente ni bibliografía citada que haya demostrado un avance sobre cómo la población estudiada, es decir, un grupo de alumnos y alumnas del tercer grado de escuela Primaria, manifiesta sus vivencias sobre las distintas formas de juego en las clases de Educación Física.

Según el tiempo, el tipo de diseño fue sincrónico porque, en base a lo expuesto por Gómez V. y Perelló (2006), se llevó adelante en un momento dado del fenómeno, sin importar qué cambios puede éste llegar a presentar a lo largo del tiempo.

Por otro lado, y siguiendo también a las autoras, la investigación, según la búsqueda de conocimientos, fue aplicada debido a que los conocimientos que se generan se podrían aplicar en las prácticas profesionales docentes.

Según el contexto del dato fue una investigación de campo, es decir, que se llevó a cabo en el marco de una situación real determinada, recogiendo datos a través de la indagación a alumnos y alumnas de las clases de Educación Física de un colegio determinado.

2. 2 Diseño del objeto: matriz de datos

Samaja (1994) sostuvo que para describir de manera científica la realidad se debe operar sobre la plenitud que ella ofrece, fragmentándola y enunciándola acorde a las categorías lingüísticas propias. Así, lo que se está haciendo es una “redescripción”, lo que a su vez lleva a modificar el conocimiento previamente concebido.

Aquí es donde ingresa el concepto de “dato”. “La traducción de la experiencia espontánea a una descripción científica produce ese material básico de la experiencia científica que se llama dato” (Samaja; 1994: 160). A continuación, se desarrolló la matriz de datos de esta investigación, presentada en forma de cuadro de doble entrada. Este fue propuesta por Samaja, quien a su vez se basó citó a Galtung (s/f). Se observará que se compone de cuatro componentes que determinan su estructura interna (invariable, es decir, presente en todo dato científico).

Unidad de análisis (U. A.): Los alumnos y alumnas de tercer grado de Nivel Primario			
Variable s (V)	Valor (R)	Indicador (I)	
		Dimensi ones (D)	Valores (R)
Formas de juego	Juego cooperati vo	Sentido	1) creación/ representación/ actuación 2) ocultamiento/ búsqueda/ descubrimiento 3) huida/ persecución/ atrape 4) ataque/ defensa 5) construcción/ creación 6) emulación/ prueba solitaria
		Fuente de emoción	1) azar 2) actuación 3) fantasía 4) descubrimiento 5) vértigo 6) combinaciones entre dos o más de las anteriores 7) competencia (enfrentamiento agónico) 8) otras
		Tenor de las acciones	1) DE (disponibilidad motriz) 2) CON (gesto expresivo, simulación)

		Carácter	<ol style="list-style-type: none"> 1) Violento- rudo 2) Suave 3) Bullicioso 4) Tranquilo 5) Cooperativo 6) Competitivo 7) Racional (medido, arbitrado, meditado) 8) Irracional (transgresor, arbitrario). <p>Otras:</p>
	Juego tradiciona l	Sentido	<ol style="list-style-type: none"> 1) creación/ representación/ actuación 2) ocultamiento/ búsqueda/ descubrimiento 3) huida/ persecución/ atrape 4) ataque/ defensa 5) construcción/ creación 6) emulación/ prueba solitaria
		Fuente de emoción	<ol style="list-style-type: none"> 1) azar 2) actuación 3) fantasía 4) descubrimiento 5) vértigo 6) combinaciones entre dos o más de las anteriores 7) competencia (enfrentamiento agónico) 8) otras
		Tenor de las acciones	<ol style="list-style-type: none"> 1) DE (disponibilidad motriz) 2) CON (gesto expresivo, simulación)
		Carácter	<ol style="list-style-type: none"> 1) Violento- rudo 2) Suave 3) Bullicioso 4) Tranquilo 5) Cooperativo 6) Competitivo

			<p>7) Racional (medido, arbitrado, meditado)</p> <p>8) Irracional (transgresor, arbitrario).</p> <p>Otras:</p>
Juego popular	Sentido		<p>1) creación/ representación/ actuación</p> <p>2) ocultamiento/ búsqueda/ descubrimiento</p> <p>3) huida/ persecución/ atrape</p> <p>4) ataque/ defensa</p> <p>5) construcción/ creación</p> <p>6) emulación/ prueba solitaria</p>
	Fuente de emoción		<p>1) azar</p> <p>2) actuación</p> <p>3) fantasía</p> <p>4) descubrimiento</p> <p>5) vértigo</p> <p>6) combinaciones entre dos o más de las anteriores</p> <p>7) competencia (enfrentamiento agónico)</p> <p>8) otras</p>
	Tenor de las acciones		<p>1) DE (disponibilidad motriz)</p> <p>2) CON (gesto expresivo, simulación)</p>
	Carácter		<p>1) Violento- rudo</p> <p>2) Suave</p> <p>3) Bullicioso</p> <p>4) Tranquilo</p> <p>5) Cooperativo</p> <p>6) Competitivo</p> <p>7) Racional (medido, arbitrado, meditado)</p> <p>8) Irracional (transgresor, arbitrario).</p> <p>Otras:</p>
Situación lúdica	Sentido		<p>1) creación/ representación/ actuación</p> <p>2) ocultamiento/ búsqueda/ descubrimiento</p> <p>3) huida/ persecución/ atrape</p>

			<ul style="list-style-type: none"> 4) ataque/ defensa 5) construcción/ creación 6) emulación/ prueba solitaria
		Fuente de emoción	<ul style="list-style-type: none"> 1) azar 2) actuación 3) fantasía 4) descubrimiento 5) vértigo 6) combinaciones entre dos o más de las anteriores 7) competencia (enfrentamiento agónico) 8) otras
		Tenor de las acciones	<ul style="list-style-type: none"> 1) DE (disponibilidad motriz) 2) CON (gesto expresivo, simulación)
		Carácter	<ul style="list-style-type: none"> 1) Violento- rudo 2) Suave 3) Bullicioso 4) Tranquilo 5) Cooperativo 6) Competitivo 7) Racional (medido, arbitrado, meditado) 8) Irracional (transgresor, arbitrario). <p>Otras:</p>
	Secuencia de actividades lúdicas (S.A.L.)	Sentido	<ul style="list-style-type: none"> 1) creación/ representación/ actuación 2) ocultamiento/ búsqueda/ descubrimiento 3) huida/ persecución/ atrape 4) ataque/ defensa 5) construcción/ creación 6) emulación/ prueba solitaria
		Fuente de emoción	<ul style="list-style-type: none"> 1) azar 2) actuación 3) fantasía

			<ul style="list-style-type: none"> 4) descubrimiento 5) vértigo 6) combinaciones entre dos o más de las anteriores 7) competencia (enfrentamiento agónico) 8) otras
		Tenor de las acciones	<ul style="list-style-type: none"> 1) DE (disponibilidad motriz) 2) CON (gesto expresivo, simulación)
		Carácter	<ul style="list-style-type: none"> 1) Violento- rudo 2) Suave 3) Bullicioso 4) Tranquilo 5) Cooperativo 6) Competitivo 7) Racional (medido, arbitrado, meditado) 8) Irracional (transgresor, arbitrario). <p>Otras:</p>
	Juego deportivo	Sentido	<ul style="list-style-type: none"> 1) creación/ representación/ actuación 2) ocultamiento/ búsqueda/ descubrimiento 3) huida/ persecución/ atrape 4) ataque/ defensa 5) construcción/ creación 6) emulación/ prueba solitaria
		Fuente de emoción	<ul style="list-style-type: none"> 1) azar 2) actuación 3) fantasía 4) descubrimiento 5) vértigo 6) combinaciones entre dos o más de las anteriores 7) competencia (enfrentamiento agónico)

			8) otras
		Tenor de las acciones	1) DE (disponibilidad motriz) 2) CON (gesto expresivo, simulación)
		Carácter	1) Violento- rudo 2) Suave 3) Bullicioso 4) Tranquilo 5) Cooperativo 6) Competitivo 7) Racional (medido, arbitrado, meditado) 8) Irracional (transgresor, arbitrario). Otras:
	Juego expresivo	Sentido	1) creación/ representación/ actuación 2) ocultamiento/ búsqueda/ descubrimiento 3) huida/ persecución/ atrape 4) ataque/ defensa 5) construcción/ creación 6) emulación/ prueba solitaria
		Fuente de emoción	1) azar 2) actuación 3) fantasía 4) descubrimiento 5) vértigo 6) combinaciones entre dos o más de las anteriores 7) competencia (enfrentamiento agónico) 8) otras
		Tenor de las acciones	1) DE (disponibilidad motriz) 2) CON (gesto expresivo, simulación)

		Carácter	1) Violento- rudo 2) Suave 3) Bullicioso 4) Tranquilo 5) Cooperativo 6) Competitivo 7) Racional (medido, arbitrado, meditado) 8) Irracional (transgresor, arbitrario). Otras:
--	--	----------	---

Procedimiento: Preguntar.

2. 3 Fuente de datos

Samaja (1994) estableció que la fuente de datos, más que el lugar de donde se obtendrán los datos de la investigación, representa un tipo de práctica que produce información. Según el autor, a ella corresponden aquellos sistemas tecnológicos de operación sobre la realidad estudiada.

En el caso de este trabajo, se trató de una fuente de datos primaria, dado que, en línea con Samaja (1994), los datos fueron generados por el propio investigador, en el terreno que ofrece directamente este encuentro (entre investigador y la empiria).

Se pensó en cómo sería posible acceder a las vivencias de los alumnos/as en los juegos de Educación Física. Así se presentaron dos acciones como centrales para dicha tarea: por un lado, la observación misma de los juegos que ellos/as desarrollan, y por otro, la entrevista a los alumnos/as luego de las clases. Fue de gran importancia el antecedente de investigación de Varea (2012), en que este trabajo se basó. En relación con ella, se realizaron entrevistas luego de la observación de los momentos de juego de los alumnos/as en las clases de Educación Física del tercer grado; aunque se diferenció ya que ella también lo hizo luego de los recreos escolares, donde surgían, espontáneamente, juegos. A su vez, en ambos trabajos las entrevistas se desarrollaron con aquellos alumnos/as que mostraban interés para llevarlas a cabo.

En un principio se especuló la posibilidad de realizar encuestas, con respuestas tipo “multiple- choice”, a todos los chicos del tercer grado, pero esta acción resultaba poco factible, dado que era probable que no estén interesados, generando sospechas sobre la autenticidad de las respuestas. Por otro parte, la encuesta escrita podría llegar a ser poco comprendida por parte de los alumnos/as. Fue así que se decidió realizarles entrevistas, donde se genere una conversación abierta, fluida y empática con ellos/as. Se consideró que esto resulta fundamental para obtener la información que se busca sobre las vivencias, las sensaciones, los deseos, etc., producto de los previos juegos desarrollados. Más abajo, se continuará sobre este tema de los instrumentos, donde también se explicó en qué consistió la observación.

Además de factible, término acuñado por Samaja (1994) la fuente de datos desplegada fue viable (también en referencia al anterior) porque se pudieron alcanzar los objetivos planteados. Por otro lado, también la fuente resultó accesible, ya que no hubo complicaciones para acceder al conocimiento, provisto de fuentes teóricas que fueron arriba enunciadas (antecedentes de investigación, bibliografías específicas, etc.), ni tampoco obstáculos en cuanto a su empleo. El autor de esta investigación, al ser profesor del área, posee relaciones con profesores en escuelas primarias, tanto públicas como privadas. Decidió hacerse la investigación en una del primer tipo, básicamente porque uno de los profesores que allí ejerce aceptó que su grupo de tercer grado sea la población de esta investigación. El docente definió que en sus clases observadas llevaría adelante las propuestas de formas de juego que este trabajo planteó.

Por último, fue una fuente de datos que en términos temporales no ofreció dificultades, ya que tanto el desarrollo teórico como el empírico no requirió de largos períodos. Más abajo se observará que con no muchas clases, pueden obtenerse los datos buscados, sumándose a cada una de ellas sus respectivas entrevistas. Correspondió esto al criterio de oportunidad que Samaja (1994) enunció. Pero sí hubo un pequeño inconveniente y fue que no llegó a indagarse sobre uno de los valores de la variable, el correspondiente al “juego expresivo”, dado que fueron perdiéndose clases de Educación Física.

Esto lo han generado algunas ausencias por enfermedad del profesor del área, días de suspensión de clases por elecciones políticas, salidas y excursiones de las escuelas, etc. En cuanto al criterio de riqueza y calidad que el mismo autor reconoce, se destacó que los instrumentos empleados, se consideraron los necesarios para promover la obtención de datos que a este trabajo le competen. Pero esto no pudo ser logrado plenamente: las entrevistas pudieron recabar poca información acerca del componente de “fuente de emoción”. Más abajo, en el apartado de Análisis e interpretación de resultados”, se detalló esto. Así también, hubo dos entrevistas que no llegaron a obtener los datos deseados, dado, según el autor consideró, una poca predisposición de los alumnos/as para responder. Por otro lado, tal vez sea necesario desarrollar aún más investigaciones en diversos contextos: en diferentes escuelas, con grupos de chicos y profesores.

Sobre el criterio de cantidad de la fuente de datos: se trabajó con la suficiente población y los suficientes instrumentos para el análisis de la realidad. Aumentar el número de grupos a estudiar, implicaría mayor tiempo para el trabajo de investigación, lo cual sería un obstáculo para el autor. Para cerrar con los criterios de validación de Samaja (1994), fue económica la fuente. El acceso a la escuela, las entrevistas, los elementos que necesitaron para entrevistar (teléfono celular con grabador de voz), así como el uso de fuentes bibliográficas durante el desarrollo teórico de la investigación, no representaron grandes dificultades de dinero. Sí, fue necesario abonar las diversas tutorías a la Universidad para avanzar en el trabajo. Y también, la re-matriculación ya que el inicio del trabajo se vio retrasado por motivos ajenos a la investigación en sí, venciendo el plazo de entrega ordinario y convencional. Pero, pudieron ser solventadas.

2. 4 Universo y muestra

Samaja (1994) definió que los materiales a estudiar constituyen una parte (“muestra”) de un todo mayor (“universo”); por ello, los materiales son de importancia al proporcionar conocimiento sobre ese Universo. En otras palabras, la muestra constituiría un sub-conjunto de un universo bien definido.

Seguendo a Samaja (1994), se comprendió que las investigaciones exploratorias producirán muestras predominantemente “finalísticas” (no probabilísticas), es decir que los sujetos de estudio fueron seleccionados deliberadamente para así alcanzar los fines de la investigación (no se han dejado al azar).

La selección del universo constituido por las alumnas y alumnos de tercer grado en Educación Física, obtuvo fundamento a partir de los avances hechos por Varea (2012). Ella sostuvo, siguiendo a Piaget (1986), que los chicos de ocho y nueve de años ya puede verbalizar lo que sienten y hacen, y muestran una desaparición del lenguaje egocéntrico propio de etapas anteriores. A su vez, vino esto a justificar la elección del instrumento de investigación: en línea con Varea, como ya se mencionó, se realizaron entrevistas a los chicos, en lugar de la primigenia idea de encuestas, ya que es el lenguaje oral –y corporal- el que presenta dichas características, no el escrito aún.

A partir de este universo, debió seleccionarse la “muestra”. Quedó conformada por los alumnos/as de tercer grado de la Escuela Primaria Pública N° 63, del Distrito de Morón, siendo la misma de accesibilidad para el autor del trabajo (ver “fuente de datos”), dado que el profesor del grupo es compañero del autor del trabajo. A su vez, se destacó que éste accedió a realizar las formas de juego que arriba se enunciaron. La cantidad de chicos/as fue de un total de doce.

Sobre esta muestra fue que se realizaron las observaciones. Dado que fueron pocos alumnos, pudo llegar a entrevistarse al menos una vez a cada chico/a. Conformándose en grupos de 3 o 4 integrantes, al finalizar la clase se generó el espacio de charla, rotándose cada día los participantes de la misma. Varios de ellos lograron participar en más de una entrevista.

2. 5 Instrumento de recolección de datos

Se tomaron dos instrumentos para recolectar datos. El primero fue la observación externa (no participativa), donde, siguiendo a Rubio y Varas (2004), el observador no se involucra en la vida del grupo que estudia, ni en su vivencias ni relaciones. El objetivo de éste instrumento pasó por registrar las formas de juego de las clases de Educación Física.

La observación, establecieron nuevamente Rubio y Varas (2004) no participativa puede a su vez dividirse en dos variantes: directa o indirecta. Fue la primera la que se llevó aquí a cabo, ya que cumplió con los siguientes requisitos:

- se trabajó en el terreno, pero sin incorporación a la vida del grupo (de modo de no modificar su habitual comportamiento);
- el observador buscó pasar desapercibido;
- el observador fue aceptado por los observados, en calidad de tal.

Según la sistematización, fue una observación “sistemática”, porque de antemano fue definido el campo y los aspectos de él para estudiar. Quedaron establecidas las categorías sobre las cuáles se focalizó la atención: en cada clase se hizo observación sobre qué juegos se iban desarrollando, clasificándose las formas según lo exployado en el Marco Teórico. A su vez, fue una observación de tipo cuantitativa porque sólo se interesó en registrar la regularidad que recién fue descripta.

Cabe decir que las primeras observaciones tuvieron la finalidad de servir como “primer acercamiento”, como encuentro entre el grupo y el investigador. Se intentó sólo lograr la aceptación de los chicos/as, y en ellas no fue realizada ninguna entrevista luego de la finalización de las clases. En definitiva, ir fomentando un vínculo casi de “paridad” con ellos/as, como un interesado y casi “ignorante” del asunto (Ranciére, 2002).

El otro instrumento de recolección de datos (el principal), como se dijo, fue la entrevista. El fin de la misma fue identificar las dimensiones que los alumnos/as otorgan a las diversas formas de juego, lo que análogamente serían las vivencias que manifiestan acerca de las mismas. Las dimensiones

se observan arriba enunciadas, en “Matriz de datos”. La entrevista procuró ser abierta a los comentarios de los alumnos/as, encarada a hablar sobre el tema que se vino tratando. Como ya se leyó, se intentó generar un diálogo fluido, desde una postura, por parte del autor y entrevistador, “curiosa”, borrando las formalidades y tratando de reducir las exigencias en las respuestas que ellos y ellas darían. Buscando que, a partir del intercambio, se vayan obteniendo, más tarde, mediante una escucha de lo grabado, los datos buscados.

Las entrevistas para relevar la información se hicieron con aquellos alumnos que lo desearon. Y todas ellas fueron grabadas, mediante un teléfono celular, con la opción de “grabador de voz”. Dada su cantidad, era probable que se entrevistase a todos al menos una vez, si es que el total mostraba interés por participar. Curiosamente, todos los chicos y chicas se mostraron con un gran interés por contar sus vivencias. Por lo que se optó por una rotación de los grupos entrevistados al finalizar cada clase.

Por último aquí, se presentaron algunas preguntas orientadoras que fueron tenidas en cuenta en las entrevistas. Sólo algunas, ya que se decidió generar un diálogo fluido y abierto a comentarios de los alumnos/as, desde los cuáles podían surgir nuevos interrogantes.

- “- ¿Que tenían que hacer en el juego?
- ¿Les gustó? ¿Qué les gustó del juego?
- ¿Qué cosas no les gustaron del juego?
- ¿Qué pueden cambiar?
- ¿Tuvieron problemas con los demás?
- ¿Ya habían jugado alguna vez a estos?
- ¿Se parecen a otros juegos que conozcan? ¿A cuáles?
- Y entre los juegos de hoy, ¿se parecían?”
- ¿Cómo fue armado el/los juego/s?

2. 6 Plan de actividades en contexto

Luego de cada clase de Educación Física en el patio en que se desarrollaron alguna/s de las formas de juego abordadas anteriormente, y en donde se realizó la observación (no participante), se entrevistó a tres o cuatro alumnos/as (siempre en forma mixta). Se mantuvo la postura de curiosidad que se manifestó arriba, mostrándose el profesor con realmente interés por escuchar qué tienen para contar los chicos/as sobre lo jugado. Y no posicionándose como una entidad que viene a hacer preguntas desde una postura rígida y con aires de superioridad, o si se quiere, con un velo de fría profesionalidad.

Los datos, ya se dijo, se recolectaron de la observación de la clase y de las encuestas a los alumnos y alumnas del tercer grado de la Escuela Primaria n° 63 de Morón. Es decir que se realizó en el terreno habitual: el patio.

La selección de la Escuela para observar estuvo determinada por el lazo que une al autor de este trabajo con uno de los profesores de Educación Física que allí se desempeña profesionalmente. Él aceptó que el grupo de alumnos y alumnas de su clase de tercer sea estudiado. A su vez, el mismo se comprometió en realizar las diversas formas de juego que este trabajo mencionó, organizando dos tipos de juego por cada clase.

Luego, fue necesario conseguir el permiso de la Dirección y la Inspectoría de Educación Física. Para ello, se dirigió una carta, con sello de la UFLO, explicando las intenciones del trabajo que se desarrolló, y solicitándose la conformidad de las acciones de observación y entrevistas, con grabación de ellas.

Ya en el terreno, las primeras dos clases buscaron lograr una presentación del profesor, autor de este trabajo, a los alumnos/as. En ellas no se llevó adelante ninguna observación específica de los juegos, ni tampoco se realizó la entrevista posterior. Sólo fue un primer encuentro.

Luego decidió comenzarse con las observaciones de clase en las cuales se desarrollaron las formas de juego, donde la cantidad fue: una forma de

juego por cada clase desempeñada. Una vez finalizadas cada una de ellas, se solicitaba a ser entrevistado al grupo de alumnos/as que se mostraba con interés, o bien, que le tocaba acorde a la rotación que se iba dando (tratando de que sea equitativa, entre todos, la cantidad de veces que asistían). Estas duraron alrededor de veinte minutos y fueron desplegadas en la Biblioteca de la escuela, dado su clima de tranquilidad, necesario para no distraer la atención de los chicos/as. Cabe decir que se grabaron con un celular (función de “grabador de voz”), y los alumnos no fueron obligados a participar.

Se estimaron un total de nueve clases para recolectar los datos necesarios. Pero, como se mencionó esta cantidad se extendió a doce, dado que no todas las entrevistas permitieron obtener una calidad de dato acorde al deseado. Así como en una de ellas, al caerse el celular (grabador de voz), se perdió la información guardada. El trabajo de campo se realizó durante el mes de septiembre, octubre y noviembre. Su extensión de meses se debió a la necesidad de generar nuevas entrevistas, a pesar de haber sido indagadas todas las formas, a los feriados, días post- elecciones políticas, salidas educativas organizadas por la Escuela y enfermedades del profesor del grupo.

2. 7 Cronograma de actividades

Agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento a la Escuela y presentación de la propuesta a las autoridades de la misma: Dirección. Se logró su aceptación. - Redacción de Carta de Autorización de Profesora de Cátedra “Trabajo de Investigación”, dirigida hacia la Dirección de la Escuela N° 63, del Distrito de Morón, y a la Inspección de Educación Física del mismo Distrito. En ella se solicitó el permiso para realizar las observaciones y entrevistas al grupo de alumnos/as de tercer grado, en sus clases de Educación Física. La Dirección lo aprobó, así como la Inspección, pero ésta fue más dificultosa de
--------	---

	conseguir.
Septiembre	-Inicio de las observaciones “de acercamiento” al grupo. Fueron dos clases donde se hizo un primer contacto entre el investigador y los alumnos/as. -Luego de esos dos encuentros, se comenzó con los instrumentos propios de recolección de datos: observación de las clases de Educación Física y entrevistas a tres o cuatro chicos/as. Éstas, con una duración de aproximadamente 20 minutos.
Octubre y Noviembre	-Se continuaron y finalizaron las observaciones y entrevistas. Cabe decir que en estos tres meses, muchas clases no se pudieron llevar adelante por: feriados, salidas educativas del grupo, enfermedades o ausencias del profesor de tercer grado, días sin clases por post-elecciones políticas.

2. 8 Plan de tratamiento y análisis de datos

El tratamiento y análisis de datos busca obtener una nueva información, inexistente hasta el momento, acorde con lo que Samaja (1994) mencionó. Él mismo sostuvo que, si bien toda investigación analiza las unidades de análisis, variables y valores, en este caso, al tratarse de un estudio exploratorio, el análisis se centró en los valores (R). Así, lo que se intentó fue averiguar qué variables o criterios de clasificación serán los más convenientes para categorizar al objeto de estudio. En este caso, los valores se constituyeron para cada dimensión que los chicos resaltaron sobre las formas de juego en las clases de Educación Física.

Para ello, el análisis centrado en los valores (R) de la variable (V) llevó a la elaboración de la matriz de datos arriba presentada, donde se pudo ir separando y analizando la información obtenida de cada uno de ellos.

El tipo de análisis fue cualitativo dado que se examinó el contenido de las dimensiones que se manifestó en el comportamiento de la variable. “La investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas” (Hernández Sampieri, R., Baptista, L. y Fernandez-Collado, C.; 1991: s/n)

3. TERCERA PARTE: ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

3.1 Resultados y análisis

A continuación, se presentaron los datos que fueron obtenidos en el terreno de la investigación, es decir, a partir de cada entrevista sobre las distintas formas de juego desarrolladas en las clases de Educación Física. Se destaca nuevamente que fue hecha una entrevista por clase, trabajándose a su vez en ella sobre una de las 7 formas de juego. Las mismas se llevaron adelante con un total de 3 o 4 chicos y chicas (siempre se buscó que el grupo entrevistado sea mixto).

Se expusieron las entrevistas en el orden en que fueron realizadas día por día. El mismo se dejó en manos del profesor del grupo, quien optó por llevarlas adelante según el conocimiento que los alumnos y alumnas tenían sobre ellas, es decir, sus experiencias previas. Así, se observará que la S. A. L y la Situación lúdica fueron dejadas al final.

Se enmarcaron en un cuadro cada entrevista realizada. Pero aquí no se hallan completas, sino que sólo se muestran aquellos diálogos entre el “Entrevistador investigador” y los alumnos/as que son relevantes para los fines de la investigación (en Anexos se expusieron por completo). En otras palabras, aquellas expresiones que, desde los alumnos y alumnas, corresponden a categorías conceptuales de este trabajo. Debajo de cada cuadro de entrevista, se analizaron e interpretaron en base a la teoría recapitulada en el Marco Teórico.

Finalizadas cada una de las formas de juego, se hizo el análisis general, llenándose la matriz de datos de la investigación.

3. 1. 1 Entrevista correspondiente a la forma “juego cooperativo”

Aclaración de nomenclatura para todas las entrevistas:

- “E”: Entrevistador (investigador);
- “A1-A2-A3-A4”: alumnos/as.

Ante la pregunta de E “¿qué tenían que hacer en el juego...?”

-A1:- Teníamos que pasar los aros por todo el cuerpo así (*gesticula con sus brazos cómo había que hacerlo*), y pasárselo a nuestro compañero. Y después a toda la ronda.

E: - ¿Había un momento en que ganaban y/o perdían...? ¿Ganaron todos? ¿Perdía uno?

A1: (*interrumpiendo*). - No. El que se le caía el aro en el piso.

A2: (*interrumpiendo a A1*). – Todos perdían.

A1: - Todos perdían.

- E: ¿Y les gustó?

Todos los A: ¡Sí!

A2: - ¡Me gustó a mí! Muy “simpático”.

Tomando la dimensión “tenor de las acciones”, puede observarse en la expresión verbal de A1, que en el juego cooperativo realizado, el tenor de las acciones lo calificaba como DE disponibilidad motriz, dado que se jugaba a partir de las posibilidades motoras de cada uno. Intentaron resolver entre todos un desafío sobre ciertas capacidades y habilidades motrices: equilibrio, habilidades segmentarias como agarrar, sostenerse, pasar, etc.

Puede esbozarse el “sentido” del juego, donde se agregó un valor, ya que no aparece esclarecida por las propuestas por Pavía (2010): éste es la “cooperación”. Al enunciar qué era lo que había que hacer, y que pasaba si no cumplían con ese objetivo, fue lo que permitió este análisis.

Sobre el “carácter”, se denotó, como mencionó un chico, que fue un juego “simpático”. Por lo cual, dentro de los valores arriba dichos, basados en los estudios pavianos, se asemejarían a las de juego “suave”, “tranquilo”. Puede decirse que las reglas eran claras: “si se les caía, perdían todos”, “tenían que pasarse el aro en ronda, por todo el cuerpo”. Por lo que era reglado, meditado, con poco lugar al azar o a lo arbitrario. Por último, hay un “asomo” de la dimensión “fuente de emoción”, al afirmar que les gustó, pero no queda definido su valor.

3. 1. 2 Entrevista de la forma juego deportivo

Es necesario decir que dicho contenido curricular no es propio del Primer Ciclo para la Educación Física (ver Diseño curricular para la Educación Primaria, 2007). Por lo que fue más bien un juego con estructura competitiva lo que se realizó. Y, como se definió en Marco Teórico, la competencia es uno de los tres componentes del deporte. Se realizaron dos juegos deportivos, y de cada uno se obtuvieron resultados. Se jugó al “pulpo” y al “quemado”.

E: - Y en ese juego, ¿Qué había que hacer?

A1:- Teníamos que esquivar que nos agarren. Si nos tocaban, éramos del equipo de ellos. Y ahí tenías que tocar a todos. Y el último era el ganador.

E: - ¿Y vos jugaste al “Pulpo” (*dirigido a una alumna*)? Hubo un momento en que te fuiste. ¿Por qué?

A3: - Porque “A2” (*dice su nombre*) me empujó.

A2: Yo no te empujé.

A3: ¡Sí, lo hiciste a propósito!

E: - ¿Les gustó el pulpo?

A4: - (*con cierta timidez*) Sí.

E: - ¿Y por qué?

A4: Porque es para divertirse.

E: - ¿Y qué te gusta, ser el pulpo o escaparte?

A4: - Escaparme.

E: - ¿Y los demás?

A1: - Escapar.

A2: - Escapar. El pulpo es “aburriido”.

E: - ¿Y el juego, es mejor si ganan, si pierden o...?

A1: - No, el juego es de divertirse.

E: - ¿Y del “Quemado, alguno quiere contar de qué se trataba? ¿Cómo lo pueden contar? Si tuviesen que explicarle a alguien...

Entre A2 y A4: - Cuatro iban adentro, y cuatro iban afuera. Los de afuera tenían que tirar la pelota, y pegar 5 veces. Y ahí entraba el otro equipo.

Pequeña charla entre los A, sobre quiénes fueron tocados y quiénes no.

E: - Y había otras reglas...

A3: - (*interrumpe*). Siempre me tiraban a mí con la pelota.

A1: Siempre a vos porque eras la lenta. No te movés rápido, por eso.

A3: Pero no me tocaron (*quejas del resto que dicen que sí lo fue*). Cuando me tocaron, el profe no había dicho “ya”.

E: - ¿Y les gustó el quemado?

Varios A: - Sí.

E: ¿Lo conocían el quemado?

Todos los A: sí

E: - ¿Y por qué estuvo mal? ¿Hizo trampa?

A3, A4: - Sí. (Sólo A4): el profe no dijo "ya!". Dijo mentira Thiago, dijo que pensó que estábamos jugando.

Sobre los dos juegos vivenciados en la clase, tanto el "pulpo" como el "quemado" mostraron un "sentido" de "ataque/ defensa". El pulpo, puede agregarse el valor de "perseguir/escapar", como mencionó "A1". El carácter, puede emanarse de esa misma caracterización brindada: "arbitrado", "reglado", sin espacios la arbitrariedad. Hubo poco espacio para transgredir sus reglas, en efecto a ello, "los empujones" que señalaron A2 y A3, así los lanzamientos en el quemado fuera del momento del "ya" del profesor, eran sancionados o mal vistos por los demás. Es decible, el profesor cobró en el quemado un rol de árbitro. Y justamente, no fue la abolición de la violencia lo que sucedió. La entrevista misma mostró actitudes de confrontación entre los chicos, donde mencionaron hechos violentos en el juego. En definitiva: el carácter fue: reglado, arbitrado, competitivo y, en menor medida, violento.

En cuanto a su "tenor de las acciones" fueron juegos "DE" disponibilidad motriz, dado que se presentan indispensables habilidades motrices de correr, esquivar, amagar, lanzar, atrapar, etc., así como las capacidades condicionales: velocidad, resistencia, entre otras. Se remarca esto en las descripciones de los chicos, y viene al caso la afirmación de A1, quien deduce que A3 siempre es tocado porque se mueve lentamente.

Sobre la “fuente de emoción”, si bien enuncian los jugadores que disfrutaron del juego, no se esclarece por qué... En ninguno de los dos juegos. Entonces no hubo definición de R para esta D.

3. 1. 3 Entrevista sobre Juego popular

Pasando al valor de juego popular, se hicieron dos juegos en la clase: la “mancha fuego” y el “poliladron”.

E:- ¿Qué juego hicieron primero?

A1:- Del bombero... ¡La “Mancha bombero”! No... ¿la mancha qué, era?

A2:- “Mancha fuego y...bombero”.

E:- ¡Claro! Porque tenían un fuego y un bombero que apagaban los que quemaban. ¿Y la mancha es el que quema, el fuego?

A1- Sí, el encendedor sería. *(El resto asintió)*

E:- ¿Y cuántos bomberos había?

A1:- No, la primera había cuatro, cuatro bomberos. Y un solo encendedor fuego. Encima Jana, empezó a tirarnos agua a los encendedores. Y hacía “shhh!”, porque no sabía nada. Tiró agua a cualquiera.

E:- ¿Y ese juego: lo inventó el profe, lo inventaron ustedes, lo hicieron entre todos...? ¿Cómo hicieron?

A1:- Es una mancha. *(Dirigiéndose al A2)* Él la conoció.

E:- *(hacia A2)* De dónde la conociste, ¿te acordás?

A2:- De la escuela 15.

(El resto se acopla diciendo de qué lugares ya la conocían...)

E:- ¿Y qué más hicieron, hubo un juego largo al final?

A1: El poliladrón. Que teníamos un lado de policías, y otro de ladrones. Cada vez que los policías tenían que tocar a los ladrones, decían “un dos tres, policía es”.

A3: En el hombro o en la espalda.

E:- ¿Y les gustó? ¿Y me van a decir por qué?

A4:- No. Porque A2, me dijo malas palabras acá, en el centro, en casa *(A2 y A4, son*

hermanos). Sólo me gustó la mancha fuego.

A3:- Sí, porque es divertido, y me gusta hacer gimnasia.

A1:- Sí. Porque siempre juego en todos lados, y en mi casa con mis primos.

A2:- No; nada.

A:- ¿No te gustó? Si siempre dijiste a mí me encanta el “poliladron”. *(el resto también emite comentarios de desacuerdo sobre la respuesta de A2)*

E:- Si escuchan capaz lo van a entender. A ver, ¿por qué no?

A2:- Primero, *(nombra a una chica del grado)* eligió a todos los más rápidos. Y segundo que... el profe siempre elige...

A3:- Él quería elegir pero el profe...

A1:- *(Continuando la frase de A3)* No lo dejó, me eligió a mí para elegir. Porque elegía a casi todos los rápidos. *(Aclara cómo se conforman los equipos de juego)*

A4: *(Respondiendo a la primera pregunta de “E”)* - A mí no, porque siempre me atrapan los policías.

A3:- Porque vos tenés que mirar a todos lados en el poliladrón. No tenés que quedar parada mirando siempre el mismo lugar. Tenés que mirar a todos y seguir corriendo.

A1:- Vos si sos policía no te tenés que quedar en el aro. Si sos ladrón sí, porque te pueden atrapar.

A3:- Además, si vos estás distraída te puede venir un policía y hacer “1, 2, 3 policía es”.

E:- ¿Alguien quiere decir algo más?

A4:- Hacen trampa encima.

A1:- ¿Y qué hace “trampa”?

A4:- Que por ejemplo, cuando nosotros somos “ladrón” y ellos policías, y nosotros estamos en el aro. Ellos tienen que dar 10 pasos para atrás, no estar así.

(Pequeña discusión de un momento del juego)

A1:- En realidad en el poliladron, no se tiene que hacer ni “perrito guardián” ni “chicle”. Algunos hacen “chicle”.

E:- ¿Y cuándo los atrapan siguen jugando, cuando están en la cárcel?

A3:- Hay que esperar a que uno venga corriendo y te toque la mano.

E:- ¿No es medio aburrido estar ahí?

A1:- No. Porque tenés un límite de salida. Hay un espacio, y de ese lado tenés que despistar a los policías.

A3:- También es muy difícil ir hasta allá. Tenés que estar muy concentrado, viendo si un policía viene.... Y tienen que ir de a dos o de a tres a la cárcel. Unos distraen a los policías, y el otro tiene que entrar a la cárcel a tocarlos.

A pesar de ser juegos diferentes, puede hacerse un análisis conjunto, ya que en definitiva, se tratan de juegos populares, ambos. Así, empezando por el valor de la dimensión del “sentido”, refirieron los chicos que tenían que “Huir/ escapar”. Con ello, casi de la mano, viene la descripción del “tenor de las acciones”: muy claramente son juegos donde el correr rápido, escapando o

alcanzando a otros, figura como indispensable. Así, se los enmarcaron los alumnos/as en juegos “DE” disponibilidad motora.

Queda bien claro el “carácter” de ambos: son juegos con estructuras rígidas, de muy difíciles posibles cambios. El profesor tomó por momentos el papel de “árbitro”, apareciendo por ejemplo, en el momento de las elecciones de los bandos (tanto de policías y ladrones, como los bomberos y los fuegos). Son juegos de fuerte nivel “competitivo”, y esto inclusive, se pudo observar en las discusiones que generó la misma entrevista. Se pudo ver allí confrontaciones sobre qué reglas había, quiénes las respetaban y no. Por lo que, aquellas acciones por fuera de lo reglamentado, no eran bienvenidas por la mayoría de los jugadores. Quedarían consignados aquí los valores de: “arbitrado”, “competitivo”, “racional” y “meditado”. En menor medida, el carácter también se encuadró de “violento”.

Sobre la “fuente de emoción”: nuevamente es muy poco lo indagado por el entrevistador, y expresado por los alumnos/as. A3 mencionó el simple placer por realizar actividad física (“gimnasia”), A1 por el jugar con otros. A2 y A4 están en desacorde, directamente señalaron que no les gustó jugar, por lo tanto la fuente de emoción en ellos ni se presentó.

3. 1. 4 Entrevista de la forma juego tradicional

Pasando al juego tradicional, se tomó el conocido y añoso juego del “Cigarrillo 43”

E:- ¿Y qué había que hacer en el “1, 2, 3, cigarrillo 43”? (*dirigiéndose a A4*)

A4:- Hay que correr y si los ve, se tienen que quedar quietos.

E:- ¿Y quién gana?

A4:- (*nombra a los ganadores*).

E:- ¿Cómo hay que hacer para ganar? (*hacia A3*)

A3:- Uno tiene que correr mientras el otro dice “1, 2, 3 cigarrillo 43”, y si se da vuelta, se quedan quietos. Si los ve que se mueven, tienen que retroceder tres pasos o ir para el fondo de vuelta. Y el que gana es el que va y le toca la espalda al que dice “1, 2, 3...”.

A1:- En realidad, tenés que tocar la pared.

E:- ¿Les gustó el juego?

(*Todos al mismo tiempo*) A1, A2 y A3:- No.

A4:- Sí.

E:- ¿Por qué no?

A4:- Porque yo ya sé. Porque no le tocaron...

A1:- Encima que yo toqué, a mi no me cobraron.

A3:- No me tocó. Por eso es como si yo no estuviera.

A2:- No me dejaron.

E:- ¿A ustedes les gustaría ser el que cuenta?

A1, A2 y A3: asienten.

E: - ¿Y a vos te gustó igual? Hacia A4

A4: Sí.

E: - ¿Hubo muchas peleas en el juego, no?

(cada uno redacta sus peleas en diferentes juegos, y remarcan la presencia de un chico del grado que seguidamente, golpea a los demás)

E: - ¿Y si entre ustedes cuatro jugasen un Cigarrillo 43 les gustaría?

Todos los A: - Sí. Sin...*(nombran al chico que califica de golpeador y molesto)*.

Sobre el “sentido” de este juego tradicional, se presenta el valor del “ataque/defensa”, ya que hay dos bandos a ocupar en oposición, como señala “A3”, uno cuenta, y puede hacer que los demás retrocedan para evitar ser alcanzada la meta por sus rivales, y los demás tienen que tratar de llegar a la pared (la meta). También hay un valor un poco menos claro, pero también enunciado por este alumno, al definir que hay que quedarse quietos mientras el que cuenta los ve, y en oposición, éste último, tiene que descubrir quién se mueve. Y es el valor de “emulación/ prueba solitaria”, dado que es una condición que hace al sentido del juego.

En el caso del “tenor de las acciones”, también se puede observar una combinación de sus valores, porque por un lado la velocidad de la carrera, el equilibrio, las posturas corporales, la percepción visual, etc., tienen un peso importante dentro del juego, lo que corresponde al valor “DE”, también hay un componente expresivo, tanto de quien “cuenta o la queda” que tiene que mirar con gran detalle quien se mueve, y de los que intentan alcanzar la meta, que tiene que generar el mayor estado de quietud posible para no ser visto. Esto corresponde al “CON”. Pero, lo expresado por los alumnos/as otorga mayor peso al valor “DE” disponibilidad motriz, ya que son esas capacidades (la

velocidad, la carrera, la inmovilidad, la observación de los demás), las que hacen al juego.

Sobre el carácter: son reglas claras, con una estructura sin posibilidad de cambios. Es un juego “arbitrado” y “competitivo”. Pero es llamativo cómo, en este juego, el rol de árbitro está recaído sobre uno de los alumnos mismos, “el que la queda o cuenta”, y no sobre el profesor.

Acercas de la dimensión de la “fuente de emoción”, parecería que alcanzar a ser “el que cuenta” o “la queda” es lo más emocionante, en otras palabras, ocupar ese rol. Pero esto no está muy explicado por los alumnos/as.

3. 1. 5 Entrevista sobre secuencia de actividades lúdicas

Se pasa a analizar la Secuencia de actividades lúdicas, en Marco Teórico señalado, gracias a los aportes de Pavía (2006). Es destacable decir que el investigador la dejó casi por completo respecto del original, producto que fue una entrevista donde los alumnos/as dieron muchos aportes muy centralizados sobre los datos que se buscaron.

E:- Así que estuvieron representando a, ¿quiénes? ¿A qué personajes?

A1:- Samuráis.

E:- Samuráis. ¿Cuántos samuráis había? ¿Cuántos bandos?

A2:- Cinco.

A3:- Cinco “karatikas” (casi al mismo tiempo que A2)...

E:- ¿Cinco bandos?

A1:- Dos. Había dos bandos y cada uno tenía cinco samuráis.

E:- ¿Y qué los identificaba? ¿Cómo se juntaron?

A3:- Porque el profe nos puso una pintura acá...

E:- ¿Y qué era, una pintura...?

A1:- *(Interrumpe aclarando)* Pintura de azul o rojo, y nosotros teníamos que preguntar de qué color éramos haciendo señas. O sea, como que si fuésemos mudos.

A3:- Y después jugamos un juego que nos teníamos que quitar la cola.

A1:- Es el mismo juego porque eramos Samuráis.

E:- *(Casi “en sintonía con A1)* A ver esperen... porque de los samuráis jugaron todo el

tiempo. ¿Qué fue lo primero que hicieron? Vos lo dijiste (*hacia A1*): fue agruparse.

A1: - El que tenía rojo, se tenía que ir con los demás, que eran rojos. El que tenía azul se tenía que ir con los demás, que eran de color azul.

E:- ¿Y cómo tenían que juntarse?

A2 - Con señas. Así con las manos.

E:- ¿Y se pudieron juntar bien a pesar de que no podían hablar?

A2: - Sí.

A1:- Yo hice así (*gesticula haciendo caras de interrogación*).

E:- ¿Qué es eso?

A1:- O sea... como: “¿de qué color sos?”

E:- ¿Y el otro te entendió?

A1:- A (*nombra un chico*), yo le apunté a él y después le apunté a (*nombra una chica*). Porque los dos tenían el color rojo.

E:- ¿Y después de juntarse cuál siguió? (*A1 y A2 inmediatamente refirieron al juego de robo de colas o cintas*) ¡Antes de que se pongan las cintas!

A1:- Teníamos que pasar por unas cintas (*en realidad eran soga elástica que daba varias vueltas a distintas alturas, atada entre dos columnas y una reja sobre una pared, como formando un pasadizo*) sin tocarlas, y si las tocábamos o si se movían, teníamos que empezar del principio. Y después nos complicaron más porque nos dieron más vidas. O sea, si se movía la cinta más de cuatro veces, teníamos que empezar del principio o no sé qué...

E: - ¿Y a vos “A2”, te gustó pasar por las cintas?

A2: - Sí.

E:- ¿Por qué? ¿Te hizo acordar a una película?

A2:- Sí. Como un personaje. Como “iron man”.

E:- ¿Y a vos te gustó? ¿Por qué? ¿Cómo te sentías?

A2:- Me gustó. Porque me pareció divertido.

E:- ¿Y vos? ¿Cómo te sentías?

A1:- Divertido. Me hizo acordar a un salón de cumpleaños. (*Describe con cierto detalle los obstáculos del pelotero, donde también había cintas que tenían que esquivar*).

E:- ¿Y qué cosas hacían para pasar la soga? ¿Cómo hacían con el cuerpo?

A1:- ¡Hacíamos así: ¡Arri...! ¡Abaj...! ¡Aum, pum, waa!! (*mientras mueve “cuerpos diminutos” con sus manos*)

A3:- La pasábamos, por abajo, por arriba, con una pierna, con la otra, girando...

E:- O sea que tenían que moverse con todo el cuerpo. ¿Y alguno hizo roles de costado, así como hacían con los dedos?

(*asienten todos*)

E:- Y después de ese, ahí tenían que ponerse las cintitas ¿Y qué tenían que hacer? ¿De a

cuánto a jugaban?

A3:- De a dos. Nos sacábamos las colas.

E:- ¿Y cómo hacían? ¿Empujándose?

A3:- Noo...Con una mano.

A1:- Vos tenés una mano atrás así y tenés que estar moviéndote para sacársela al otro. Una tiene que estar atrás y la otra adelante. Vos tenés que caminar para la derecha o para la izquierda, pegando vueltitas, o saltando, que así es más fácil... y tenés que intentar pegar una vuelta y sacarle la cola.

E:- ¡Qué explicación! ¿Tenían un tiempo?

A1:- Sí.

A3: - Yo hice una trampita. Ponía las dos manos atrás y una la sacaba.

A1:- Yo tengo un escudo. Viste que estábamos ahí en los aros. Hice para que haya un empate, haciendo mi técnica que es atacar. O sea, él me está a punto de atacar y yo... "ahí!". Y él se alejaba... lo atacaba yo.

E:- (*hacia A3*) Y vos hacías amagues. Porque escondías, como diciendo no tengo nada, y de pronto lo atacabas.

A3: - Sí.

A1: - La de "A2", es mala técnica porque sólo giraba.

A2: - Yo no estaba sacando la cola porque sólo estaba girando. Que se maree y después la agarro.

E: - O sea que vos no atacabas, defendías. Y si se te daba la chance, le sacabas la cola.

A2: - Sí (*riéndose*).

E: - Y vos, A1, tenías como un escudo. Le amagabas que ibas a atacar, que le ibas a sacar la cola, pero no lo hacías. Lo alejabas así.

A1: - ¡Como un campo de fuerza! De pronto se me vino a la cabeza: si él me ataca, yo me alejaba. Entonces, si yo le hago lo mismo, va a hacer lo mismo él.

E: - Es una estrategia (*silencio*). Saben lo que es una estrategia?

A2: - No.

A1: - El truco del "asmendruco" (*confusión con la palabra "almendruco", expresión que refiere al método para llegar a una resolución de un problema*)

E: - ¿Del "Asmendruco"? (*realmente hasta ese momento "E" desconocía tanto la palabra correcta como el refrán en que suele utilizarse*). ¿Quién es?

A1: - Porque rima con el truco.

E: - Ah... Sí, la estrategia es como un truco. ¿Y el último juego cómo era? ¿Era igual que el juego del escenario?

(*se genera una cierta confusión en A2, para describirlo*)

A1: - Era igual, pero tenían aros.

E: - ¿Podían sacarse las colas dentro de los aros solamente?

A1, A3:- Sí.

E:- ¿Y les gustó? Por qué?

A3:- Sí. Me encantó. Me gustó todo. Me divertí “muuucho”, nunca me divertí así.

E:- ¿Te gustó hacer de samurái? ¿Te sentiste un samurái jugando?

A3:- Sí.

E: - ¿Y a vos? ¿Te gustó?

A2: - Sí.

E: - ¿Y vos te gustó? ¿Cuál te gustó más?

A1: - El de robar la colas en los aros. Porque el espacio era más grande.

Del inicio ya se denota que el “tenor de las acciones” correspondió a un juego “CON” gesto expresivo. Se simuló ser samuráis durante toda la situación lúdica, y la motricidad no queda exenta a ella. Aunque hubo momentos, de acuerdo al “desafío” que el docente presentaba, o bien, los juegos que allí fue proponiendo, donde el tenor pudo modificarse hacia el “DE” disponibilidad motora. Esto se vio, en aquellos momentos de: robo de colas y traspaso de la zona de sogas (amagues, quites, saltos, habilidades motrices segmentarias, etc). Pero es decible, que durante toda la situación se mantuvo un “clima” de ser parte de un clan de samurái. En el momento de juego donde había que agruparse, A1 comentó que no se podía hablar y se exponía un repertorio de gestos. Esto pertenece al terreno del “CON”. Puede decirse también que, cuando hablan de los “trucos” y “trampas” en el juego de robo, también hay una carga expresiva en lo motor, ya que con su cuerpo generaban falsos mensajes hacia los oponentes (ver Parlebás, 2001). En definitiva, la dimensión “tenor de las acciones” se vio representada por una conjunción de sus dos valores posibles: “CON” y “DE”, basados en los aportes de Pavía (2010).

El “Sentido”: la situación lúdica generó un espacio de “creación colectiva/representación”. Como los alumnos mencionaron, jugaron a ser samuráis. Pero, al igual que en el tenor, hubo momentos, de acuerdo al desafío o instancia en que se encontró, donde el sentido se diluyó, o mejor aún, se fusionó con otros: “prueba solitaria”, o “búsqueda de resolución individual” (para

superar la “zona de cintas”), “ataque/ defensa” (en el juego de robo de colas), “cooperación” (para juntarse en grupo).

Acercas de la dimensión “carácter”, esta forma de juego también atravesó una conjunción de sus valores, tomándose los aportes de los alumnos y la alumna. Así, en el momento de “agrupación por clanes” manifestaron una arbitrariedad, ya que cada alumno jugó con otro/s a ver de qué manera podían reunirse, sin intervención de la autoridad docente del juego... En cambio, en el momento de los enfrentamientos (robo de colas), el profesor cobró el rol de árbitro, las reglas eran muy claras, y hasta rígidas, sin posibilidad de cambios allí. Por lo que, en estos momentos el juego también fue “racional”, “arbitrado”, “meditado”. Lo que llevó a generar estrategias de juegos, como marcaron los alumnos. Quedó resuelto: por momentos “arbitrado”, “racional”, “meditado”, y por momentos, “arbitrario”, ligado más a la creatividad del momento, e “irracional”.

Por último, apareció aquí por primera vez un acercamiento a los valores de la “fuente de emoción”, porque como menciona A2, sobre el juego de “atravesar la zona de cintas”, se vio a él representado en “Iron man”, por lo tanto, fue la “representación” lo generador de emoción. Son llamativas las descripciones de cómo fueron participando en la situación lúdica, donde expresan sus gestos motrices, su puesta en escena de las habilidades necesarias para superar cada juego, pero es difícil obtener de allí un/os “valores” que definan a la dimensión en trata.

3. 1. 6 Entrevista sobre la forma situación lúdica

Se analizó la entrevista de la situación lúdica, la última de las formas de juego que se pudo llevar a cabo en esta investigación.

E: - ¿Qué les propuso el profe antes de jugar con los aros, qué les dijo?

A1:- Jugar a sacarnos las tiritas, al juego de samuráis (*es un juego que se hizo la clase anterior en “secuencia de actividades lúdicas”*), a la pelota, al de la tiritas para sacarle con las dos manos, hacer un grupo para jugar a la pelota y, ¿qué más...?

A2: - El “poliladron”

A1: - El poliladron y un juego que inventó un amigo. Teníamos que elegir a qué jugar.

E: - O sea que el profe les dijo: jueguen a la pelota, jueguen a robar tiritas... ¿todo eso tenían

que hacer?

A1: - No. Teníamos que elegir.

A2: - Con una amiga inventamos un juego. Es así, tenés que poner todos los aros alrededor del escenario, pero dejás unos espacios.

A1: - No tenés que tocar los aros.

A2: - Ni el piso.

E: - Y qué hacés, volás?

Risas

A2: - Pisas adentro de los aros. Tenés que pasar todo un caminito, por los aros, y en los escalones, van algunos a tirar unas pelotas. Si te tocan las pelotas, empezás de vuelta.

E: - ¿Y si pasás los escalones y llegás al escenario?

A1: - Ganás.

A2: - Ganás la primera parte.

E: - ¿Y cómo sigue la segunda?

A1: - La segunda es como otra vez lo mismo, pero te tiran otras cosas.

A2: - Más pelotas por el aire.

A1: - Es como medio... si pisa uno la pelota y se cae de cara al piso...

E: - El tema es que no te golpees.

A1: - Sí, yo siempre la piso.

E: - Yo te vi con otra chica que estaban con un aro y una pelota... (*hacia A2*).

A2: - Tenía que tener el aro así, y otro tenía que pasar así (*se refirió a la pelota, acompañó la explicación con gestos notorios*). Lo jugué con él (*hacia A3*) y una compañera más. Él tenía un aro, la otra chica otro aro, y yo tiraba la pelota que pasaba por los dos aros.

E: - ¿Y a vos te gustó jugar ese juego con las chicas? (*hacia A3*)

A3: - (*Gesticula que sí, como jugando en medio de la entrevista a que "no habla"*).

E: - Bueno, y vieron que el profe hubo momentos en que jugó. ¿Con quién lo hizo?

A1: - Con ellos.

E: - ¿Con uds? ¿Y les gustó jugar con él?

A2 y A3: (*Asienten*).

E: - ¿Con vos lo hizo (*hacia A1*)? ¿Y cómo tenían que jugar uds?

A1: - Yo jugué al básquet. A embocar la pelota, había un aro en el piso. (*como enumerando, que fueron dos juego distintos*). El básquet era con un aro allá (*señala una cierta distancia y altura con sus manos*), que teníamos que embocar, y me ayudó a jugar. El otro era una aro en el piso, y teníamos que embocar, y cada vez que embocabas tenías que hacer un paso para atrás. Y el que llegaba al último lugar que había, ganaba. Después jugamos, ¿a qué más...? "Al poliladron"...

A2: - Que fue el último juego.

E: - Está bien. ¿Y el juego del básquet, que fue el que inventaron, se te ocurrió a vos, lo hiciste con alguien más?

A1: - No, lo hicimos yo y profe. Fue idea mía.

E: - Y hoy terminaron con las pelotas y los aros, los tres... hicieron lo mismo, o sea tenían que embocar la pelota por los aros. ¿Y sumaban puntos?

A1: - Sí, si embocabas el primero era 5, si embocabas el segundo era 10. De 5 en 5 era.

A2: - No, el nuestro no era por puntos. Era por diversión.

E: - ¿Y el fútbol? ¿Jugaron un partidito?

A1: - Yo sí, a ella le metí... (y vuelve a contar las hazañas ya nombró recientemente)

E: - ¿Qué, eran ustedes dos nomás?

A1 y A2: - Sí.

E: - ¿Y había arcos?

Ambos: - no

E: - ¿Y cómo... de qué se trataba?

A1: - Era un "mareadito".

E: - ¿Y cómo se les ocurrió el juego de embocar a los aros?

A1: - Sí, porque vi la pelota, vi los aros, y entonces, ¿qué se puede hacer con un aro y una pelota? Embocar (*como con alivio al responderse*)

A2: - Profeee... el juego se me ocurrió porque vi una película que estaban jugando a eso tres chicos y cuando tiraban una pelota, se abría como un portón así, y pasa la pelota, y cuando la sacan, tenían todos huesos.

Sobre la dimensión "sentido" de la forma de juego "situación lúdica", se halló claramente, a partir de las exposiciones orales de los alumnos/as, que se trató de un juego de "construcción/ creación". Como dijo A1, tenían que elegir un juego que, bien el "profe" mencionó varios posibles, pero también dando la posibilidad a crear uno/s. En caso de elegir un juego ya conocido, como resaltaron los alumnos y la alumna, eran ellos quienes lo creaban para jugar. A1 inclusive destaca el papel del profesor en alguno de sus juegos como jugador (ver Rivero 2012, que habla del rol del "profesor jugador" en las clases de Educación Física). Así, el sentido de creación que se mantuvo en toda la situación lúdica generaba, tuvo en menor medida encuentros con otros "sentidos": "el mareadito (de fútbol)", atravesar el "camino de los aros", mientras evitaban ser 'quemados" y "embocar por puntos", se vieron marcados por el sentido de "ataque/defensa". Por otro lado, A2, deja entrever el sentido de "prueba solitaria", en el "embocar aros pero sin puntos", porque dijo que 'no jugaba para obtener puntos (contra un rival)', sino 'sólo por diversión'.

Sobre el "tenor de las acciones", en todos los casos los juegos creados en la situación lúdica mostraron ser "DE" disponibilidad motriz, ya que se ponían a prueba, o bien dicho, se jugaba, a partir de las habilidades motrices,

algunas inclusive propias de deportes, como lanzar a un aro, dribbling con una pelota, lanzar hacia un compañero rival, saltos, equilibrios, etc., así como con las capacidades condicionales: velocidad en los gestos mencionados, fuerza, etc.

La dimensión “carácter” de esta forma de juego resultó ser “arbitrada”, pero por ellos mismos. Los alumnos/as, como comentaron, crearon las reglas, dispusieron el uso del espacio y los materiales, en definitiva, desarrollaron la forma del juego en sí, como ya se explicó anteriormente qué es la situación lúdica, en el Marco Teórico. En todos los casos, ellos tenían reglas muy concretas, así como una estructura poco “cambiante” o arbitraria. En sus exposiciones los chicos/as denotan esto. Por otro lado, algunos juegos agregaron un “carácter competitivo”: ‘el poli- ladrón’, el juego de ‘embocar en los aros con puntaje’, y el ‘quemarse mientras atraviesan los aros.

Los valores de la “fuente de emoción” fueron los que se ausentaron nuevamente, ya que no hubo recabo de información más que la afirmación que les resultó ‘divertido’ la forma de juego que vivenciaron en la clase de Educación Física.

3. 2 Análisis general de los resultados

Ya finalizado la exposición los resultados, se optó por pasarlo a la matriz de datos, marcando aquellos valores de las dimensiones que se buscaron obtener. De esta manera, dejar con mayor claridad los datos logrados. Algunas aclaraciones: hay algunos valores de la dimensión que fueron agregados a partir de las textuales palabras de los alumnos/as, porque Pavía (2004) dejó abierta la posibilidad a otros datos. Por otro lado, en caso de tener más de un valor por cada dimensión, éstos en orden de mayor a menor determinación o fuerza.

Valor (R)	Indicador (I)
-----------	---------------

	Dimensiones (D)	Valores (R)
Juego cooperativo	Sentido	Cooperación (no figura como opción por Pavía (2004))
	Fuente de emoción	Sin información.
	Tenor de las acciones	DE (disponibilidad motriz)
	Carácter	-Simpático (no es una definición de Pavía, 2004), - Racional (medido, arbitrado, meditado) - Suave, tranquilo (en analogía con "simpático).
Juego deportivo	Sentido	- Ataque/ defensa - Huida/ persecución/ atrape
	Fuente de emoción	Sin información
	Tenor de las acciones	DE (disponibilidad motriz)
	Carácter	- Racional (medido, arbitrado, meditado) - Competitivo - Violento
Juego popular	Sentido	- Huida/ persecución/ atrape
	Fuente de emoción	Sin información
	Tenor de las acciones	- DE (disponibilidad motriz)
	Carácter	- Racional (medido, arbitrado, meditado) - Competitivo - Violento
Juego	Sentido	- Ataque/ defensa

tradicional		- Emulación/ prueba solitaria
	Fuente de emoción	Sin información
	Tenor de las acciones	1) DE (disponibilidad motriz) 2) CON (gesto expresivo, simulación)
	Carácter	- Racional (medido, arbitrado, meditado) - Competitivo
Secuencia de actividades lúdicas (S.A.L.)	Sentido	- Creación/ representación/ actuación - Ataque/ defensa - Emulación/ prueba solitaria
	Fuente de emoción	Hay un esbozo sobre la Representación, aunque no muy definido, inclusive no es una definición hecha por Pavía (2004)
	Tenor de las acciones	- CON (gesto expresivo, simulación) - DE (disponibilidad motriz)
	Carácter	- Racional (medido, arbitrado, meditado) - Irracional (transgresor, arbitrario).
Situación lúdica	Sentido	- Construcción/ creación - Ataque/ defensa - Emulación/ prueba solitaria
	Fuente de emoción	Sin información
	Tenor de las acciones	1) DE (disponibilidad motriz)
	Carácter	- Racional (medido, arbitrado, meditado) - Competitivo

Juego expresivo	Sentido	Sin información.
	Fuente de emoción	S/ I
	Tenor de las acciones	S/ I
	Carácter	S/ I

Se puede apreciar que hay ciertos valores que son muy repetidos a lo largo de todas las formas de juego. La que mostró resultados diferentes respecto de los demás la hizo la Secuencia de Actividades Lúdicas, inclusive fue la que mayor cantidad de valores pudo obtener. La única en donde logró obtenerse una respuesta sobre la dimensión “fuente de emoción”. Se puede decir que los resultados tuvieron mayor riqueza en ella que en las demás.

Quedó pendiente, como se dijo, en todas menos en la forma de S.A.L., obtener datos propios de la fuente de emoción. Así también, el juego expresivo, debido a no contar el investigador con el tiempo para llevar su indagación, también no pudo lograr ser cualificada.

3. 2 Conclusiones y sugerencias

Tomando la pregunta inicial que motivó la elaboración de este trabajo de investigación: cómo vivencian los alumnos/as las distintas formas de juego desarrolladas en las clases de Educación Física del tercer grado; puede decirse que se alcanzó una respuesta. A través de un marco teórico preciso y consistente, se fueron conceptualizando, como bien encuadraron Gómez V. y Perelló (2006), los términos involucrados en la temática de investigación. A partir de esto, pudo fundamentarse una necesaria puesta en práctica, un conjunto de técnicas y procedimientos que permitieron obtener resultados confiables. Así, cumplir con el objetivo planteado por Samaja (1996) de transducción entre la teoría y la empiria, para finalmente volver sobre la teoría, generando un cambio en la misma. Vemos que este trabajo de investigación, en la consecución de sus instancias, dio respuesta a su problema, pudiendo describir cómo los chicos, mediante su propia *descripción*, valga la redundancia, observan las distintas formas de juego llevadas adelante en sus clases. Si bien no toda la información que se obtuvo pudo alcanzar ser un dato relevante, lo mismo que no todo dato pudo ser relevado en el campo empírico, en gran medida sí esto se cubrió. Tomando en base los objetivos específicos que esta tesina formuló, se arribaron a las conclusiones siguientes:

- Pudo describirse las vivencias de los alumnos y alumnas en torno al juego cooperativo. Se agregó aquí un valor que Pavía (2010) no mencionó como sentido, pero sí lo hizo en el carácter de las formas de juego, y es la cooperación. Aquí se tomó a esta para definir el sentido. No se pudo consignar la fuente de emoción, tal como Pavía la propuso. Pero es considerable aquí hacer una crítica al autor. Actualmente, se está debatiendo desde la UFLO, a partir de estudios de Gómez S. (2015), una posible unificación de las cuatro variables que Pavía propuso. Resulta interesante esta propuesta donde el sentido, la fuente de emoción, el tenor de las acciones y el carácter, se pueden combinar dentro del primero de ellos. Sostiene Gómez S. que hay un “Sentido Objetivo”, aquel visible y dado desde una visión externa, y un “Sentido Subjetivo”, ligado con las apreciaciones y vivencias de los propios jugadores. He aquí, que no resulta extraño haber encontrado puntos en común en las

expresiones de las vivencias de los alumnos/as (en torno a las cuatro variables). En este caso, que haya sido otorgado un sentido cooperativo a esta instancia, vale entenderla, si nos posicionamos a la luz de la teoría de Gómez, que la cooperación es la misma fuente de emoción.

- Con la forma de juego deportivo, pudo observarse cómo el sentido resultó bastante acorde con lo esperado (“ataque/defensa”). Esto es llamativo, dado que aún en tercer grado, no es el deporte un contenido a trabajar; pero sí pudieron los alumnos/as manifestar esta comprensión. Asimismo, se vio cómo apareció el carácter violento en esta forma de juego. Puede, y ya las hay, trabajarse investigaciones que indaguen sobre la aparición de la violencia en el juego de los chicos/as. No es de incumbencia de este trabajo analizarla... Sólo dirá aquí el autor que su manifestación rompe con el jugar propiamente dicho. Choca con lo analizado en el marco teórico, con la forma de ser distinta de la cotidiana, donde prime la alegría y la tensión (Huizinga, 2000; en Incarbone, 2003), y con el principio de las actividades miméticas de Elías y Dunning (1995), que sostuvieron que allí la emoción y la libertad se ven en aumento, mientras que los riesgos y peligros de la vida cotidiana se disminuyen. Cerrando, el “carácter” paviano de “violento” para describir una forma de juego, resulta un poco contradictorio, ya que su manifestación suprime el jugar mismo. Y esto él mismo lo manifiesta, en su “modo lúdico” de jugar (Pavía, 2006). Por último, aquellas alumnas y alumnos que caracterizaron como “violento” al juego, difícilmente pudieron jugarlo en momentos en que se presentó de esa manera...

- Sobre la forma del juego tradicional, apareció el valor del “CON” gesto expresivo/ simulación que Pavía (2010) propuso para describir el tenor de las acciones. Considero esto de gran importancia, ya que este aspecto de la motricidad se relaciona con aprendizajes un poco olvidados a veces por la Educación Física. Como Gómez, L. (2014) sostuvo, una propuesta de juego contrahegemónico, busca una mirada inclusiva, que toma al ser desde su completitud, abarcando todos los aspectos de la motricidad. En oposición, la perspectiva hegemónica de la Educación Física, sólo se preocupó por incluir un aspecto motor relacionado con el rendimiento deportivo, y que se puede

relacionar con un tenor de acciones motrices “DE” disponibilidad motriz. Por otro lado, pudo verse que, aún apareciendo este aspecto de la motricidad, fue caracterizado como violento en algunos casos. La relatividad deja una insignia aquí, no todo es blanco o negro.

- El juego popular resultó una descripción muy similar al juego deportivo y al tradicional. En realidad, es el rasgo de la competencia lo que enmarcó a estas formas de juego de los y las alumnos/as. Así, puede verse cómo se repiten los mismos valores de cada una de sus dimensiones, en otras palabras, las vivencias no difieren mucho entre sí.

- Fue interesante lo sucedido con la Secuencia de actividades lúdicas (S. A. L.) donde pudo completarse la matriz de datos. Por primera vez, a partir del aporte de los alumnos/as, en este trabajo, se obtuvo información en torno a la fuente de emoción que Pavía (2010) enmarcó. Cabe decir que fue un “esbozo”, un acercamiento, pero constituyó un aporte al fin. Se considera que esta forma de juego genera una participación mucho más directa y activa de los alumnos y alumnas de tercer grado. Como se dijo en el marco teórico, los participantes de esta instancia parecieron incluirse en una estructura mucho más disfrutable y plena del momento de juego. Por otro lado, que se haya esbozado una fuente emoción, da pie a pensar que aquí se habilitó el “modo lúdico” de jugar (Pavía, 2006). La posibilidad de la emocionarse, rompiendo con el principio de realidad, es una cualidad del jugar de un modo lúdico.

- En la situación lúdica sucedió que los alumnos y alumnas reprodujeron situaciones de juego que ya conocían, donde muchas de ellas se trataron de juegos con rasgos competitivos, por lo cual, sus descripciones se mostraron similares a las del deportivo, tradicional y popular. Considero aquí que esta forma de juego, en algunos grupos de alumn@s como éste, requiere de un mayor tratamiento. La posibilidad de asumir un modo lúdico de jugar y ser artífices de las formas de juego, como se dijo en el marco teórico, a partir de lo sostenido por Gómez, L. (2014), es probable que sea gradual y paulatino. Y no de un momento a otro.

- Del único objetivo específico que no se obtuvo resultado fue del juego expresivo, dado que no contó el investigador con la posibilidad de realizar más observaciones ni entrevistas, por falta de tiempo. Se produjeron ciertos sucesos, mencionados en el apartado de “Fuente de datos” de la Instancia Validación Empírica, que atrasaron el trabajo de campo. Dejando así afuera a esta forma de juego, la última sobre la que se iba a indagar a los alumnos y alumnas, de sus posibles resultados a obtener.

Haciendo una síntesis general, puede decirse cómo las vivencias varían a través de cada una de las formas de juego. Pudieron registrarse vivencias que van desde lo competitivo hacia lo cooperativo, instancias en donde la fantasía y la creación de los alumnos/as se tornaron lo central, a otras donde las reglas impuestas por el docente y una limitación de lo motriz en torno a sus disponibilidades dejaron poco espacio para el desarrollo expresivo. Esto denota la riqueza y amplitud que abarcan las formas de juego en las clases de Educación Física. Pero también genera un “eco”, el cual muestra que sigue teniendo mayor vigencia el juego deportivo, más específicamente, el sentido competitivo del juego. Fueron pocas las vivencias de formas de juego que rompieron con este sentido (del juego y el jugar), pero cuando se lo logró, las vivencias de los alumnos y alumnas cobraron otras dimensiones: se destacó la aparición de lo lúdico, la creación de reglas compartidas, los momentos de debate, la fantasía, la cooperación, la invención de personajes, una cuota de expresión y desenvolvimiento (no habitual) de las conductas motrices. En línea con Gómez S. (2015), a pesar de ser las menos, estas formas son muy importantes en cuanto a las enseñanzas y aprendizajes que una Educación Física actual debería buscar. Responde a un ideal holístico del ser humano, participativo, no mero receptor de saberes, democrático, abierto, expresivo, con posibilidades para elegir y cambiar su presente, reflexionando sobre sus pasadas acciones, permitiéndole proyectar su futuro...

Se destaca nuevamente aquello arriba dicho sobre las variables pavianas. Desde esta investigación fue muy difícil poner en palabras a la fuente de emoción, a través de las respuestas que los/as alumnos/as dieron. Por ello, habría que seguir muy de cerca los estudios que está realizando Gómez S.

(2015), junto a los estudiantes y docentes de la Facultad de Actividad Física y Deportes de la Universidad de Flores, quien comprueba la unificación de las variables en sólo una de ellas: el Sentido; al cual se le ha adjudicado esa doble trama mencionada. Sin dejar aún el debate cerrado, se considera importante abrir en los Institutos de formación de Educación Física espacios de expresión y reflexión sobre lo vivido, en especificidad, de lo emocionante del juego y el jugar. Relacionando estas dos ideas, vendría a tono decir que el “Sentido Subjetivo” (Gómez Smyth, 2015) que cada alumno/a otorga en los juegos de las clases de Educación Física requiere ser trabajado, indagado, investigado.

Surge una “nueva lluvia de preguntas” a partir de los avances hechos, posibles problemas de futuras trabajos, a saber: ¿Cómo construyen los alumnos y alumnas la fuente de emoción en las diversas formas de juegos desarrollados en la clase de Educación Física? ¿Qué vivencias registran los alumnos/as sobre la fuente de emoción en las formas de juego? ¿Cómo impacta el modo lúdico sobre la construcción de las formas de juego en las clases de Educación Física? ¿Qué diferencias se hallan en la forma del juego y el modo de jugar vivenciado por los chicos y chicas fuera y dentro de la clase de Educación Física? ¿Qué relación existe entre la fuente de emoción y los demás componentes de las formas de juego? ¿Qué espacio se le está dando al “Sentido Subjetivo” de las formas de juego en las clases de Educación Física? ¿Cómo lo construyen los y las alumnos y alumnas? ¿Y los profesores y profesoras?

Pasando al diseño del trabajo, como fue de tipo exploratorio y donde no hubo un planteamiento de hipótesis, no caben comentarios sobre esta posible fase del proyecto de investigación.

Tanto la fuente de datos seleccionada como los instrumentos permitieron alcanzar la información buscada (ver Instancia de Validación Empírica). Puede decirse que podría ser ineficaz la elaboración del instrumento de la entrevista, respecto a las preguntas sobre la “fuente de emoción”. Pero, atento a lo dicho dos párrafos atrás, esto no puede cerciorarse concretamente desde esta tesina... Sobre los demás criterios de la fuente de datos que Samaja (1996) estableció, sí quedó “a medias” el de oportunidad, dado que una forma de

juego no se pudo indagar por cuestiones de falta de disponibilidad temporal. En líneas generales, el método diseñado permitió llevar adelante una práctica generadora de la información deseable.

Siguiendo, sobre los antecedentes de esta investigación, hubo una continuación sobre dos ejes: uno sobre la concepción de la forma del juego y el modo lúdico, cuyo impulsor fue Pavía (2004, 2006, 2010), seguido por otros autores como Rivero (2010, 2011), Nella (2011), Varea (2012), Gómez, L. (2014). El otro grupo sobre el cual este trabajo hizo un avance fue aquél abocado al estudio de las formas de juego de la Educación Física (en total, siete formas desarrolladas). Allí fueron mencionados: Callado (2013), Lavega *et al.* (2006), Carral y Rozengardt (2012), Gómez, L. (2014), Parlebas (2001), entre otros. De esta conjunción, el proyecto se desplegó. Indagar y dar respuesta a cómo los alumnos/as de la Educación Física describen las formas de juego, resultó un avance cognitivo para la comunidad científica que estudia a la Educación Física. Tener en cuenta la perspectiva de los alumnos y alumnas es algo que debe continuarse, no abandonarse, dado que se obtienen a diario aportes muy enriquecedores que llevan a replantear interrogantes y supuestos teóricos, con incidencia en los planos empírico y de la prácticas profesional docente. Como se mencionaron, hubo una gran cantidad de interrogantes planteados, por lo cual las investigaciones en este mismo contexto, el escolar, permitirá la profundización del tema tratado. Inclusive, sería un camino muy fructífero repetir los instrumentos que este trabajo sostuvo, que fueron la observación y la entrevista. Una entrevista con las cualidades que aquí se intentaron brindar.

El antecedente clave para elaborar los instrumentos de este trabajo de investigación fue la tesis de Varea (2012), mediante la observación y entrevistas de alumnos/as de tercer grado, en clases de Educación Física. Aunque como bien se marcó, su problema contenía otro enfoque.

Todos estos logros, como así también lo que “queda por hacer”, es de implicancia directa a todos/as los/as profesores de Educación Física interesados en repensar sus prácticas pedagógicas, dado que el juego, más que un contenido (Rivero, 2011) puede ser concebido como un eje temático, y

con ello, ser un conjunto de contenidos de fuerte peso para la enseñanza y el aprendizaje. Ni hablar de aquellos/as interesados en la emancipación de sus alumnos y alumnas donde la tarea se vuelve, a mi parecer, aún más interesante. En línea con el mentado y añorado Freire, no se trata de llenar al/a alumno/a de saberes, como lo hace un hombre al depositar dinero en un banco. Si no de redescubrir qué tenemos como realidad y cómo transformarla, partiendo de la posibilidad natural humana de la reflexión e interrogación. En línea con una educación universal y emancipadora son de fiar las palabras, una vez más, de Rancière:

La igualdad, enseñaba Jacotot, no es formal ni real. No consiste ni en la enseñanza uniforme de los niños de la república ni en la disponibilidad de productos a bajo precio en las góndolas de los supermercados (...) Es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación. Esta lección también es hoy, más que nunca, actual (Rancière; 2007: 13).

4. ANEXOS

4. 1 Anexo 1: Entrevistas a los/as alumnos/as

4. 1. 1 Juegos cooperativos. Dos niños (A1, A2) y dos niñas (A3, A4)

E:- Les voy a preguntar por los primeros dos juegos, hicieron 2 juegos con aros. ¿Se acuerdan de uno en que estaban en ronda...? ¿Qué tenían que hacer?

A1: – ¡Sí! Teníamos que pasar los aros por todo el cuerpo así (*gesticula con sus brazos cómo había que hacerlo*), y pasárselo a nuestro compañero. Y después a toda la ronda.

E: - ¿Había un momento en que ganaban y/o perdían...? ¿Ganaron todos? ¿Perdía uno?

A1: (*interrumpiendo*). - No. El que se le caía el aro en el piso.

A2: (*interrumpiendo a A1*). – Todos perdían.

A1: - Todos perdían.

E: - ¿Y les gustó?

Todos los A: ¡Sí!

A2: - ¡Me gustó a mí! Muy “simpático”.

E: - (*dirigiéndose a A3*). Contame del segundo juego, había aros en el piso, ¿no? ¿Y qué hacía el profe?

A3: - El profe tocaba el charango y nosotros teníamos que correr. Y cuando dejaba de tocar, teníamos que “dejar” en un aro. Y cada vez... iba sacando un aro (*se refiere al profe, acá*).

A1: - Había dos lugares.

A3: - Pero (A1) quiso ir, y otro chico lo sacó.

A1: - Porque yo le dije a ese chico que siempre estaba con una chica...y que

siempre que está con ella “se hace el macho”. Y ahí se enojó. Por eso fue.

E: - ¿Y en este juego, qué pasaba si alguien quedaba afuera de los aros?

Todos los A: - Perdían todos.

E:- ¿Les gustó?

Todos los A: - Sí.

E: - ¿Y en estos juegos, tenían que ser más cuidadosos que cuando juegan solos, porque estaban agarrados todos de las manos?

A1: Algunas veces... Con Kevin y Thiago, cada vez que juegan a algún juego de rondas, tiran muy fuerte y los lastiman.

A4: Cada vez que Thiago hace “gimnasia”, siempre termina alguien lastimado. Porque él es muy bruto.

A2: Porque se quiere hacer el canchero.

A3: A mí me golpeó Kevin, cuando jugamos con los aros.

4. 1. 2 Juegos deportivos.

A tres niños y una niña (A3): Cabe decir que a esta edad lejos se está de una práctica deportiva ordinaria, ya que no son contenidos propios del Primer Ciclo para la Educación Física. Por lo que son más bien juegos de una estructura competitiva los que se han hecho. Y, como se definió en Marco Teórico, la competencia es uno de los tres componentes del deporte.

E: - ¿Hoy a qué jugaron?

A1: - Jugamos a una “mancha pulpo”. Y después ese que estaban afuera y adentro. Los de afuera tenían que “darle” a los de adentro, y los de adentro tenían que esquivarlo. El “quemado”.

E: - ¿Y vos jugaste al “Pulpo” (*dirigido a una alumna*)? Hubo un momento en

que te fuiste. ¿Por qué?

A3: - Porque "A2" (*dice su nombre*) me empujó.

A2: Yo no te empujé.

A3: ¡Sí, lo hiciste a propósito!

E: - Y en ese juego, ¿Qué había que hacer?

A1:- Teníamos que esquivar que nos agarren. Si nos tocaban, éramos del equipo de ellos. Y ahí tenías que tocar a todos. Y el último era el ganador.

E:- ¿Y a vos qué te pasó (*hacia A3*), en vez de tocarte te empujaron?

A1: (*interrumpiendo*). Le hicieron "pum!" Y lo chocaron, pero sin querer.

A2: - No...Me golpeé en la rodilla que tengo lastimada.

E: - ¿Les gustó el pulpo?

A4: - (*con cierta timidez*) Sí.

E: - ¿Y por qué?

A4: Porque es para divertirse.

E: - ¿Y qué te gusta, ser el pulpo o escaparte?

A4: - Escaparme.

E: - ¿Y los demás?

A1: - Escapar.

A2: - Escapar. El pulpo es "aburriido".

E: - ¿El pulpo gana alguna vez?

A1: No gana nunca....

E: - No gana nunca...(*repite, con cara de pensativo*)

A1: - *(cambiando rápido de opinión)* Algunas veces, algunas veces!

E: - ¿Cuándo?

A1: - Alguna veces. Cuando tocan a todos, ahí gana el pulpo. Cuando no tocan a todos, ganan los que escaparon.

E: - ¿Y a ustedes qué les parece, qué es más divertido: ganar, perder...?

A1, A4: -¡Ganar!

A2: - No, perder, perder, perder...

E: - ¿Y el juego, es mejor si ganan, si pierden o...?

A1: - No, el juego es de divertirse.

E: - ¿Y vos por qué jugás? *(hacia A4)*.

A4: - porque me gusta.

Los demás?

A1: para divertirse son los juegos.

A2, A3: - Para divertirse (con seguridad).

E: - ¿Y del "Quemado, alguno quiere contar de qué se trataba? ¿Cómo lo pueden contar? Si tuviesen que explicarle a alguien...

Entre A2 y A4: - Cuatro iban adentro, y cuatro iban afuera. Los de afuera tenían que tirar la pelota, y pegar 5 veces. Y ahí entraba el otro equipo.

Pequeña charla entre los A, sobre quiénes fueron tocados y quiénes no.

E: - Y había otras reglas...

A3: - *(interrumpe)*. Siempre me tiraban a mí con la pelota.

A1: Siempre a vos porque eras la lenta. No te movés rápido, por eso.

A3: Pero no me tocaron (*quejas del resto que dicen que sí lo fue*). Cuando me tocaron, el profe no había dicho “ya”.

E: - ¿Y les gustó el quemado?

Varios A: - Sí.

E: lo conocían el quemado?

Todos los A: sí.

E: - Y el pulpo les gustó también?

Todos: Sí.

E: - Y hubo alguna pelea?

A1: - Sí, Thiago. Le hizo “juck!” (*clara onomatopeya*) a Luca. Le lanzó la pelota y le pegó acá (*y señala a la cara*).

A4:- Y después acá.

E: y pero... estuvo mal?

A4: - Sí.

E: - ¿Y por qué estuvo mal? ¿Hizo trampa?

A3, A4: - Sí. (*Sólo A4*): el profe no dijo “ya!”. Dijo mentira Thiago, dijo que pensó que estábamos jugando.

A3: - Siempre miente Thiago.

E:- Pero por qué fue trampa? Y si se le escapó?

A3: igual tiago miente.

A1: algunas veces....

E: Siempre miente?

A2, A3: - Sí...

E: - ¿Y qué pasó después del pelotazo? ¿Siguieron jugando, pudieron?

A1: - Luca no lo perdonó.

A4: - No seguimos jugando porque tocó el timbre.

E: - Ah, qué lástima. Porque venían jugando bien.

Varios: - Sí.

A1: - Y después empezó toda la pelea.

Un poquito, porque tocó el timbre.

4. 1. 3 Juego popular

Se tomaron una mancha y el “poliladron” como juegos populares.

E:- ¿Qué juego hicieron primero?

A1:- Del bombero... La “Mancha bombero”! No... ¿la mancha qué, era?

A2:- “Mancha fuego y ...bombero”.

E: ¡Claro! Porque tenían un fuego y un bombero que apagaban los que quemaban. ¿Y la mancha es el que quema, el fuego?

A1- Sí, el encendedor sería. *(El resto asintió)*

E:- ¿Y cuántos bomberos había?

Se contradicen entre varios...

A3:- La primera había tres

E: ¿No se golpearon nunca jugando a ese juego?

Todos: no

E: ¿Y les gustó? ¿Y me van a decir por qué?

A4: No. Porque A2, me dijo malas palabras acá, en el centro, en casa (A2 y A4, son hermanos). Sólo me gustó la mancha fuego.

A3: Sí, porque es divertido, y me gusta hacer gimnasia.

A1: Sí. porque siempre juego en todos lados, y en mi casa con mis primos.

A2: no; nada.

A: No te gustó? Si siempre dijiste a mí me encanta el "poliladron". *(el resto también emite comentarios de desacuerdo sobre la respuesta de A2)*

E: Si escuchan capaz lo van a entender. A ver, ¿por qué no?

A2: Primero, *(nombra a una chica del grado)* eligió a todos los más rápidos. Y segundo que... el profe siempre elige...

A3: él quería elegir pero el profe...

A1: *(continuando la frase de A3)* no lo dejó, me eligió a mí para elegir. Porque elegía a casi todos los rápidos.

A4: a mí no, porque cuando ustedes son policías siempre me atrapan a mí.

A3: porque vos tenés que mirar a todos lados en el poliladrón. No tenés que quedar parada mirando siempre el mismo lugar. Tenes que mirar a todos y seguir corriendo.

A1: Vos si sos policía no te tenés que quedar en el aro. Si sos ladrón sí, porque te pueden atrapar.

A3: además, si vos estás distraída te puede venir un policía y hacer "1, 2, 3 policía es".

A4: Y también me dijo el profe que iba a elegir, y no me eligió.

E: Pero vos te fuiste...si vos ibas a quedarte, él te elegía. Pero te fuiste. *(al momento de elegir el profesor quiénes armarían los equipos, A4 se fue a sentar sola al costado)*

A4: era mentira.

E y A1: ¿Qué cosa era mentira?

A3: si el profe te quería elegir a vos.

A1: si yo le pregunté al profe, puedo para elegir? Y me dijo que no, porque ibas a ser vos. Entonces cuando vos te fuiste, le volví a preguntar y ahí me dejó. Todos le preguntamos para ser, pero dijo que era Sofía la que iba a "ser". ¿No es verdad *(hacia A3)*?

A3: ¡Sí!

E: alguien quiere decir algo más?

A4: Hacen trampa encima.

A1: ¿Quién, A2? *(casi en un rol de entrevistador)*

A4: Sí.

A1: ¿Y qué hace "trampa"?

A4: Que por ejemplo, cuando nosotros somos "ladrón" y ellos policías, y nosotros estamos en el aro. Ellos tienen que dar 10 pasos para atrás, no estar así.

(Pequeña discusión de un momento del juego)

A1: en realidad en el poliladron, no se tiene que hacer ni perrito guardián ni chicle. Algunos hacen chicle.

(Hubo acusaciones hacia otros, por parte de A3 y A4, que hacían trampa).

E: ¿y cuándo los atrapan siguen jugando, cuando están en la cárcel?

A3: Hay que esperar a que uno venga corriendo y te toque la mano.

E: ¿No es medio aburrido estar ahí?

A1: No. Porque tenés un límite de salida. Hay un espacio, y de ese lado que despistar a los policías.

A3: También es muy difícil ir hasta allá. Tenés que estar muy concentrado, viendo si un policía viene.... Y tienen que ir de a dos o de a tres a la cárcel. Unos distraen a los policías, y el otro tiene que entrar a la cárcel a tocarlos.

4. 1. 4 Juego tradicional

E: - ¿Quién me va a contar, primero, el nombre del juego que hicieron hoy?

A1: - "Mancha agua"

A2: - ¿Mancha agua?

A3:- ¿El primer juego?

A2:- Hacer unas carreras para calentarse. Y después jugamos, a lo que ya viste, que no me acuerdo su nombre.

A3:- Poliladron.

A1:- "Un dos tres,..."

A2:- "Cigarrillo cuarenta y tres" (*completando*)

E:- ¿Nunca lo jugaron?

A1:- Yo sí lo jugué cuando era chiquitito...en el Jardín, en otra escuela, en primero y segundo. Se llama "cigarrillo 43".

E:- ¿Y qué había que hacer en el “1, 2, 3, cigarrillo 43”? (*dirigiéndose a A4*)

A4:- Hay que correr y si los ve, se tienen que quedar quietos.

E:- ¿Y quién gana?

A4:- (*nombra a los ganadores*).

E:- ¿Cómo hay que hacer para ganar? (*hacia A3*)

A3:- Uno tiene que correr mientras el otro dice “1, 2, 3 cigarrillo 43”, y si se da vuelta, se quedan quietos. Si los ve que se mueven, tienen que retroceder tres pasos o ir para el fondo de vuelta. Y el que gana es el que va y le toca la espalda al que dice “1, 2, 3...”.

A1:- En realidad, tenés que tocar la pared.

E:- ¿Les gustó el juego?

(*Todos al mismo tiempo*) A1, A2 y A3:- No.

A4:- Sí.

E:- Por qué no?

A4:- Porque yo ya sé. Porque no le tocaron...

A1:- Encima que yo toqué, a mi no me cobraron.

A3:- No me tocó. Por eso es como si yo no estuviera.

A2:- No me dejaron.

E:- ¿A ustedes les gustaría ser el que cuenta?

A1, A2 y A3: asienten.

Y a vos te gustó igual? Hacia A4

A4: sí.

A1: (*redacta como fue la situación donde él no fue elegido como ganador*).

E: ¿Hubo muchas peleas en el juego, no?

(cada uno redacta sus peleas en diferentes juegos, y remarcan la presencia de un chico del grado que seguidamente, golpea a los demás)

A3: Yo no quiero terminar con un ojo morado.

A1 (menciona): Lo primero es que es mentiroso. Lo segundo es que me robó algo que es mío. Y que es muy bruto. Por eso no dejamos jugar.

A2: Dice malas palabras también.

E: ¿y si entre ustedes cuatro jugasen un Cigarrillo 43 les gustaría?

Todos: Sí. Sin (nombran al chico que califica de golpeador y molesto).

4.1 .5 Secuencia de actividades lúdicas.

E:- Así que estuvieron representando a, ¿quiénes? ¿A qué personajes?

A1: - Samuráis.

E:- Samuráis. ¿Cuántos samuráis había? ¿Cuántos bandos?

A2:- Cinco.

A3:- Cinco “karatikas” (casi al mismo tiempo)...

E:- ¿Cinco bandos?

A1:- Dos. Había dos bandos y cada uno tenía cinco samuráis.

E:- ¿Y qué los identificaba? ¿Cómo se juntaron?

A3:- Porque el profe nos puso una pintura acá...

E: - ¿Y qué era, una pintura...?

A1: - *(Interrumpe aclarando)* Pintura de azul o rojo, y nosotros teníamos que preguntar de qué color éramos haciendo señas. O sea, como que si fuésemos

mudos.

A3:- Y después jugamos un juego que nos teníamos que quitar la cola.

A1: - Es el mismo juego porque eramos Samuráis.

E: - *(Casi “en sintonía con A1)* A ver esperen... porque de los samuráis jugaron todo el tiempo. ¿Qué fue lo primero que hicieron? Vos lo dijiste *(hacia A1)*: fue agruparse.

A1: - El que tenía rojo, se tenía que ir con los demás, que eran rojos. El que tenía azul se tenía que ir con los demás, que eran de color azul.

E:- ¿Y cómo tenían que juntarse?

A2 - Con señas. Así con las manos.

E:- ¿Y se pudieron juntar bien a pesar de que no podían hablar?

A2: - Sí.

A1:- Yo hice así *(gesticula haciendo caras de interrogación)*.

E:- ¿Qué es eso?

A1:- O sea... como: “¿de qué color sos?”

E:- ¿Y el otro te entendió?

A1:- A Luca, yo le apunté a él y después le apunté a Ariadna. Porque los dos tenían el color rojo.

E:- ¿Y después de juntarse cuál siguió? *(A1 y A2 inmediatamente refirieron al juego de robo de colas o cintas)* ¡Antes de que se pongan las cintas!

A1:- Teníamos que pasar por unas cintas sin tocarlas, y si las tocábamos o si se movían, teníamos que empezar del principio. Y después nos complicaron más porque nos dieron más vidas. O sea, si se movía la cinta más de cuatro veces, teníamos que empezar del principio o no sé qué...

E: - ¿Y a vos Kevin, te gustó pasar por las cintas?

A2: - Sí.

E:- ¿Por qué? ¿Te hizo acordar a una película?

A2:- Sí. Como un personaje. Como "iron man".

E:- ¿Y a vos te gustó? ¿Por qué? ¿Cómo te sentías?

A2:- Me gustó. Porque me pareció divertido.

E:- ¿Y vos? ¿Cómo te sentías?

A1:- Divertido. Me hizo acordar a un salón de cumpleaños. *(Describe con cierto detalle los obstáculos del pelotero, donde también había cintas que tenían que esquivar).*

E:- ¿Y qué cosas hacían para pasar la soga? ¿Cómo hacían con el cuerpo?

A1:- ¡Hacíamos así: arri... abaj... iaum, pum, waa!! *(mientras mueve "cuerpos diminutos" con sus manos)*

A3:- La pasábamos, por abajo, por arriba, con una pierna, con la otra, girando...

E:- O sea que tenían que moverse con todo el cuerpo. ¿Y alguno hizo roles de costado, así como hacían con los dedos?

(asienten todos)

E:- Y después de ese, ahí tenían que ponerse las cintitas. ¿y qué tenían que hacer? De a cuánto a jugaban?

A3:- De a dos. Nos sacábamos las colas.

E:- ¿Y cómo hacían? ¿Empujándose?

A3:- Noo...Con una mano.

A1:- Vos tenés una mano atrás así y tenés que estar moviéndote para

sacársela al otro. Una tiene que estar atrás y la otra adelante. Vos tenés que caminar para la derecha o para la izquierda, pegando vueltitas, o saltando, que así es más fácil... y tenés que intentar pegar una vuelta y sacarle la cola.

E:- ¡Qué explicación! ¿Tenían un tiempo?

A1:- Sí.

A3: - Yo hice una trampita. Ponía las dos manos atrás y una la sacaba.

A1:- Yo tengo un escudo. Viste que estábamos ahí en los aros. Hice para que haya un empate, haciendo mi técnica que es atacar. O sea, él me está apunto de atacar y yo... "ahí!". Y él se alejaba... lo atacaba yo.

E:- (*hacia A3*) Y vos hacías amagues. Porque escondías, como diciendo no tengo nada, y de pronto lo atacabas.

A3: - Sí.

A1: - La de A2, es mala técnica porque sólo giraba.

A2: - Yo no estaba sacando la cola porque sólo estaba girando. Que se maree y después la agarro.

E: - O sea que vos no atacabas, defendías. Y si se te daba la chance, le sacabas la cola.

A2: - Sí (*riéndose*).

E: - Y vos, A1, tenías como un escudo. Le amagabas que ibas a atacar, que le ibas a sacar la cola, pero no lo hacías. Lo alejabas así.

A1: - ¡Como un campo de fuerza! De pronto se me vino a la cabeza: si él me ataca, yo me alejaba. Entonces, si yo le hago lo mismo, va a hacer lo mismo él.

E: - Es una estrategia (*silencio*). Saben lo que es una estrategia?

A2: - No.

A1: - El truco del "asmendruco" (*confusión con la palabra "almendruco"*,

expresión que refiere al método para llegar a una resolución de un problema)

E: - ¿Del “Asmendruco”? *(realmente en ese momento desconocía esta palabra inventada, la palabra correcta y la expresión en que suele utilizarse)*. ¿Quién es?

A1: - Porque rima con el truco.

E: - Ah... Sí, la estrategia es como un truco. ¿Y el último juego cómo era? ¿Era igual que el juego del escenario?

(se genera una cierta confusión en A2, para describirlo)

A1: - Era igual, pero tenían aros.

E: - ¿Podían sacarse las colas dentro de los aros solamente?

A1, A3:- Sí.

E:- ¿Y les gustó? Por qué?

A3:- Sí. Me encantó. Me gustó todo. Me divertí “muuucho”, nunca me divertí así.

E:- ¿Te gustó hacer de samurái? ¿Te sentiste un samurái jugando?

A3:- Sí.

E: - ¿Y a vos? ¿Te gustó?

A2: - Sí.

E: - ¿Y vos te gustó? ¿Cuál te gustó más?

A1: - El de robar la colas en los aros. Porque el espacio era más grande.

4. 1. 6 Situación lúdica

E: - ¿Qué les propuso el profe antes de jugar con los aros, qué les dijo?

A1:- Jugar a sacarnos las tiritas, al juego de samuráis (*es un juego que se hizo la clase anterior en "secuencia de actividades lúdicas"*), a la pelota, al de la tiritita para sacarle con las dos manos, hacer un grupo para jugar a la pelota, y qué más...?

A2: El "poliladron"

A1: El poliladron y un juego que inventó un amigo. Teníamos que elegir a qué jugar.

E:- O sea que el profe les dijo: jueguen a la pelota, jueguen a robar tiritas... todo eso tenían que hacer?

A1:- No. Teníamos que elegir.

A2: Con una amiga inventamos un juego. Es así, tenés que poner todos los aros alrededor del escenario, pero dejás unos espacios.

A1:- No tenés que tocar los aros.

A2:- Ni el piso.

E:- Y qué hacés, volás?

Risas

A2:- Pisas adentro de los aros. Tenés que pasar todo un caminito, por los aros, y en los escalones, van algunos a tirar unas pelotas. Si te tocan las pelotas, empezás de vuelta.

E:- ¿Y si pasás los escalones y llegás al escenario?

A1:- Ganás.

A2:- Ganás la primera parte.

E:- ¿Y cómo sigue la segunda?

A1:- La segunda es como otra vez lo mismo, pero te tiran otras cosas.

A2:- Más pelotas por el aire.

E:- Wuauu! Qué bueno eso, tenés que ir esquivando todo. Es como un juego de gladiadores.

A1:- Es como medio... si pisa uno la pelota y se cae de cara al piso...

E:- El tema es que no te golpees.

A1:- Sí, yo siempre la piso.

E:- ¿Pudiste hacer ese juego entero o tuviste que hacer otro (hacia A2)?

A2:- No, porque después tocó el timbre.

E:- Yo te vi con otra chica que estaban con un aro y una pelota...

A2:- Tenía que tener el aro así, y otro tenía que pasar así (se refirió a la pelota, acompañó la explicación con gestos notorios). Lo jugué con él (hacia A3) y una compañera más. El tenía un aro, la otra chica otro aro, y yo tiraba la pelota que pasaba por los dos aros.

E:- ¿Y a vos te gustó jugar ese juego con las chicas? (hacia A3)

A3:- (Gesticula que sí, como jugando a que “no habla”, casi en invitación/desafío a los demás).

E: ¿Sí? ¿Por qué? ¿Cómo te pareció el juego?

A1:- Mirá... yo sé, cómo hacerlo hablar (le hace cosquillas).

A3:- ¡¡¡Ayyy!!!

E:- Necesitamos que hables...

A3:- Sí, me gustó!! (brevemente)

E:- Bueno, y vieron que el profe hubo momentos en que jugó. ¿Con quién lo

hizo?

A1: Con ellos.

E: Con uds? Y les gustó jugar con él?

A2 y A3: Asienten.

E: Con vos lo hizo (hacia A1)? Y cómo tenían que jugar uds?

A1: Yo jugué al básquet. A embocar la pelota, había un aro en el piso. (como enumerando, que fueron dos juego distintos). El básquet era con un aro allá (señala una cierta distancia y altura con sus manos), que teníamos que embocar, y me ayudó a jugar. El otro era una aro en el piso, y teníamos que embocar, y cada vez que embocabas tenías que hacer un paso para atrás. Y el que llegaba al último lugar que había, ganaba. Después jugamos, ¿a qué más...? "Al poliladron"...

A2: Que fue el último juego.

E: Está bien. ¿Y el juego del básquet, que fue el que inventaron, se te ocurrió a vos, lo hiciste con alguien más?

A1: no, lo hicimos yo y profe. Fue idea mía.

E: Hubo alguna pelea? (hacia A3)

A1 y A2: Sí.. (nombran a todos los que se pelearon entre sí, pero nunca se mencionan a ellos)

E: y que pasa cuando se pelean, pueden seguir jugando igual?

A1 y A3: (asienten) Sí.

E: Ah, porque no le llevan el apunte...

A1: Sí, porque si no nos quedamos afuera con todos. Cuando se pelean todos tenemos que entrar al salón y perdemos 20 hs., y cuando salimos toca el timbre (nombra a dos chicos que generan las peleas y llevan a esta resolución

del docente).

(hacen mención entre todos sobre un chico que decide no jugar, como lo fue en esta clase, porque el resto no desea jugar a su juego, incluyendo el profesor)

E: y qué hacen uds, no lo invitan a jugar?

A1: Yo siempre le insisto. Pero dice: “¡ustedes no juegan a mi juego, vos tampoco, vos tampoco!!!”

E: y se termina quedando solo. ¡Qué irónico! Porque si se pelea para que ustedes jueguen, lo único que logra es que ustedes no jueguen.

A1: él no juega a nada y nosotros seguimos jugando.

E: ¿O sea que para jugar, cómo se tienen que llevar?

A1, A2, A3: Bien!

E: Y con este chico nunca jugaron a nada, ni un día, ni un minuto, ni medio juego...?

A1, A2, A3: No! (a medida que el profe va diciendo cada posibilidad).

A2: para lo único que juega es a la mancha.

E: Y hoy terminaron con las pelotas y los aros, los tres... hicieron lo mismo, o sea tenían que embocar la pelota por los aros. Y sumaban puntos?

A1: Sí, si embocabas el primero era 5, si embocabas el segundo era 10. De 5 en 5 era.

A2: No, el nuestro no era por puntos. Era por diversión.

E: Y (hacia A3), con qué embocaban a los aros?

A2: (Casi al tiempo que habla “E”) Ah...y con A1 nos pusimos a jugar al fútbol.

A1: Sí, que te metí 15 “cañitos”, 3 chilenas, y 1 sombrerito.

E: A ver... primero me cuenta "A3", y después me cuentan del fútbol... Con qué embocaban al aro.

A3: Con aros.

Risas de todos.

E: Nooo.... Con qué parte del cuerpo?

A1: (como casi siempre, muy expresivo y hablante) Con los manos, ¿qué va a ser, con los pies?

E: y por qué no? Era básquet lo que jugaban?

A2: no. Era un juego. Embocar la pelota.

A1: Yo sí, con mi tío, lo jugaba en una cancha profesional.

E: Y ustedes lo jugaron en otro lugar?

A3: Yo sí, en el club "X".

La charla se desvía a una descripción de sus actividades en ese club por parte de los chicos. Así como también sobre los momentos en que son retados por adultos o profesores/as, acompañados por chistes y risas.

E: Y el fútbol? Jugaron un partidito.

A3: (más suelto aquí, luego de las bromas y risas). Yo no juego! No me gusta, no me gusta ni un poquito!

A1: Yo sí, a ella le metí... (y vuelve a contar las hazañas ya nombró recientemente)

E: Qué eran, ustedes dos nomás?

A1 y A2: Sí.

E: y había arcos?

Ambos: no

E: y cómo... de qué se trataba?

A1: Era un "mareadito".

E: Y le sacaste la pelota? (hacia A2)

A2: Sí! Una vez.

E: ¿Y cómo se les ocurrió el juego de embocar a los aros?

A1: Sí, porque vi la pelota, vi los aros, y entonces, ¿qué se puede hacer con un aro y una pelota? Embocar (como con alivio al responderse)

E: Se puede... por ejemplo, tirar el aro y que caiga dentro de la pelota...

Risas de A1

A2: Profeee... el juego se me ocurrió porque vi una película que estaban jugando a eso tres chicos y cuando tiraban una pelota, se abría como un portón así, y pasa la pelota, y cuando la sacan, tenían todos huesos.

E: o sea, que al pasar la mano por la puerta, se les iba la piel.

A2: Sí

E: y no había forma de salvarse pasando por la puerta?

A2: si le ganás a un partido de fútbol a un señor.

E: ah, tenían que hacer un desafío... Y esto era como un desafío. (Se dirige a A1) Vos me dijiste que sumabas puntos. A ver quién sumaba más y gana. (Hacia A2 y A3) Uds, no, era a embocar.

A1: Yo al profe le gané.

A2: Por suerte no nos pasó eso...

E: Como ponían el aro?

Cada uno describe cómo, haciendo gestos. "E" explica la diferencia entre horizontal y vertical.

A1: nosotros acostados.

A2: Nosotros parados. La gracia del juego es que emboques. No que pique y te pegue en la cara.

E: Bueno, les gustó?

Todos: Sí.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Argentina, Ministerio de Educación (2012). *Propuestas para la enseñanza de la Educación Física: Un patio para jugar y aprender*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social. Educación física/ciencia del deporte. ¿Qué ciencia es esa?* Editorial Vélez Sársfield.
- Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. La Plata. Subsecretaría de Educación.
- Dunning, E. & Elías, N. (1995). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. San Pablo. Editorial Paz y Tierra.
- Gómez, J (2002). *La educación física en el patio: una nueva mirada*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Gómez, L (2014). *La construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física del Nivel Inicial*.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Educación física. Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar*. Editorial de la Uflo.

Gómez, V. y Perelló (2006). *Apuntes de cátedra de Metodología de la investigación científica*. Universidad de Flores.

Hernández Sampieri, R., Baptista, L. & Collado, C. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill Interamericana.

Incarbone, O. (2003). *Del juego a la iniciación deportiva*. Buenos Aires: Editorial: Stadium.

Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas, A., Costes, A. & Sáez de Ocariz, U. (2006). *Los juegos tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad*. Apuntes: Educación Física y Deportes, Vol 85, 68-81.

Nietzsche, F. (2008). *Así Habló Zarathustra*. Buenos Aires. Centro Editor de Cultura.

Nella, J. (2011). *¿Qué le agrega la EF al juego?: la búsqueda del saber jugar*. Memoria Académica de la Universidad Nacional de La Plata:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedades: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Pavía, V. (2004, Septiembre). *Sobre el juego y el jugar, algunas reflexiones en torno a las variables "forma" y "modo" como categorías de análisis*. Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital. EfDeportes.com, año: 10. N° 76.

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Pavía, V. (2010, Octubre). *El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego*. Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital. EfDeportes.com, año: 15. N° 149
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar: secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén, Argentina: Educo.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Ariel Seix Barral.
- Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid.
- Rivero, I (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física: intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires. Editorial: Noveduc Libros.
- Rivero, I. (2010). *Aprender a enseñar juegos motores con otros. De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física* (p. 71- 81). Memoria Académica de la Universidad Nacional de La Plata: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4716/pr.4716.pdf
- Rubio, M. & Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

- Sacristán, M. (2013). *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Gramsci*. Argentina. Akal.
- Sérgio, M. (2003). *Um corte epistemológico da educação física a motricidade humana*. Segunda edición. Lisboa: Instituto Piaget.
- Varea, V. (2012). *Explorando el juego y el jugar: Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego*. Memoria Académica de la Universidad Nacional de La Plata:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.454/te.454.pdf>
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, España.
- Zuccotti, R. (Ed). (1996). *Diccionario Ruy Díaz Escolar*. Buenos Aires: Ruy Díaz S. A. E. I. C.