

40 años de propuestas de juegos motores en Educación Física. Comparativa entre las propuestas tradicionales y modernas de libros-manuales de juegos motores

Vicente Navarro Adelantado

Universidad de La Laguna

Resumen

La evolución de los juegos motores constituye el resultado de la evolución del pensamiento acerca del juego motor. Sin embargo, si atendemos al paso del tiempo, es discutible que se determine una influencia cultural que pueda ser producto de los textos principales de cada época. ¿Qué ha cambiado en la manera de entender el juego motor y su aplicación a la educación física escolar? Para acometer esta pregunta, hemos recurrido a un análisis historiográfico de elementos socioculturales y estructurales sobre 16 libros-manuales de juegos propios (480 juegos) de la asignatura de Educación Física en Educación Primaria correspondientes a dos etapas que hemos denominado tradicional (1964-1982) y moderna (1982 hasta 2002), todo ello mediante el análisis de una serie de categorías. Así, el aspecto sociocultural ha sido valorado en el género y en el agrupamiento, al igual que la estructura interna de los juegos motores, valorada en la red de comunicación y la interacción. Por otro lado, se han estudiado las orientaciones de los juegos por medio de los contenidos relativos a las capacidades físicas, las habilidades motrices y estratégicas, las capacidades expresivas y rítmicas, y otros juegos. Finalmente, se han analizado los tipos de juegos simbólicos (juegos de fantasía), juegos simbólicos con reglas y juegos de reglas. Los resultados apuntan, de forma global, a cambios relativos en las dos etapas analizadas y a determinadas hegemonías en las estructuras lúdicas con importantes consecuencias para el planteamiento pedagógico.

Palabras clave: Educación Física, juegos motores, influencia sociocultural, libros-manuales de juegos motores, Enseñanza Primaria.

Abstract: *40 years of proposals on motor games in Physical Education. A comparative analysis between traditional and modern proposals of books/manuals on motor games*

The development of motor games is the result of the evolution of motor games thinking. However, if we consider time, it is not clear whether cultural influences can be the result of the main texts of the different periods of time or not. What has changed in the way we consider nowadays motor games and their implementation in Physical Education? In order to answer this question, we have carried out a historiographic study of structural and sociocultural aspects on 16 books/manuals dealing with games (480 games in total) corresponding to the subject of Physical Education in Primary Education. This study has been done throughout two different stages called, on the one hand, traditional (1964-1982) and modern (1982-2002), on the other. It has been based on the analysis of different categories. Thus, the sociocultural aspect has been studied according to genre and grouping issues, as well as the internal structure of motor games, which has been analyzed according to the communication network and interaction. On the other hand, motor games approaches have been studied by means of the contents related to physical capacities, motor and strategic abilities, expressive and rhythmical capacities and other games. Finally, symbolic games (fantasy games), symbolic games based on rules and rule games have also been analysed. The outcomes point to relative changes in the two stages which have been studied and also to specific hegemonies on playful structures with significant consequences in the pedagogical approach.

Key words: Physical Education, motor games, sociocultural influence, handbooks of motor games, Primary School.

Introducción

La evolución de los juegos motores constituye el resultado de la evolución del pensamiento acerca del juego motor del que hoy somos herederos y que, a su vez, expresa la dinámica cultural. Algunos manuales de juegos han servido como referencia, influyendo poderosamente incluso en diversas generaciones, tal y como ocurrió con la publicación *Juegos para el ejercicio y el esparcimiento del cuerpo y del espíritu (...)* (1796), de GutsMuths, o como pueda haber sucedido en el caso español con la obra clásica de Rodrigo Caro *Días geniales y lúdicos (...)* (1626)¹ y, más recientemente, con

¹⁾ La obra de Rodrigo Caro constituye un buen ejemplo de la comparación entre los juegos propios de las culturas griega y latina con los juegos de su época. En ella se puede apreciar ya la gran difusión de los juegos infantiles y de adultos, así como los cambios en las estructuras lúdicas.

el libro *El juego en la Educación Física* (1964), de Rafael Chávez. Las tradiciones de los juegos reflejan construcciones culturales transmisoras de símbolos que parecen asentarse en pilares muy profundos, como por ejemplo el dualismo expresado en el enfrentamiento lúdico, y que muchas culturas asumen sin ser conscientes de ello. Un referente muy revelador lo encontramos en el análisis de los juegos que se muestran en la famosa pintura de Bruegel el Viejo y los grabados de Stella (Parlebas, 2001, 2003), donde ya se aprecian las preferencias de redes sociales de los juegos de los Países Bajos y los juegos franceses en los siglos XVI y XVII, respectivamente. Parlebas llama la atención acerca de cómo los juegos se rigen en cada cultura y en cada época por un carácter provisional de la norma social y cómo ésta conforma los juegos; de ahí que afirme que «Tout ludisme est ethnoludisme»². De especial interés es el hecho de considerar la relación de lo pasado con el presente, puesto que los juegos infantiles -al menos en lo concerniente al juego con reglas- son un reflejo del juego de los adultos en cuanto al proceso de socialización (Piaget, 1932) respecto al proceso lúdico de cambio intergeneracional (Trigo, 1994; Trigueros, 2000) y con relación al valor simbólico de la etnomotricidad (Etxebeste, 2001).

Sin embargo, si atendemos al paso del tiempo, puede ser discutible que se determine una influencia cultural producto de los textos principales de cada época y que hubieran marcado, a primera vista, las diferencias entre los distintos períodos. Este hecho supondría admitir un valor exagerado en la difusión e influencia del pensamiento volcado por sus autores en sus propuestas de juegos. Lo que se ha pretendido averiguar en esta investigación es si este cambio ha sido efectivo y, en este caso, cuál ha sido su efectividad respecto a la concepción de los juegos motores o, en su defecto, en qué se ha mantenido y qué razones apuntan a ello. En el escenario del cambio se concitan acontecimientos históricos relevantes, tales como las influencias lejanas de las tradiciones gimnásticas de los juegos, las influencias del tardo-franquismo en la Educación Física, la influencia del deporte como pensamiento rector de los juegos, los cambios educativos acaecidos, especialmente el de la llamada Reforma, que comenzó a finales de la década de 1980, y la actual diversidad de concepciones³ de la Educación Física que, supuestamente, afectaría al pensamiento vinculado con el juego motor (juegos cooperativos (Orlick, 1986 y 1990; Omeñaca y Ruiz, 1999); juegos alternativos; juegos tradicionales y populares (Moreno Palos, 1992 y 1993; Lavega y Olasso, 1999; Lavega, 2001); juegos modi-

² Parlebas, P.(2003): *Lectura profunda de los cuadros de Bruegel el Viejo y Stella desde la praxiología motriz*. VIII Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Murcia.

³ No se incluye el empleo del juego en la iniciación deportiva, más conocido como Enfoque del juego motor.

ficados (Devís y Peiró, 1992; juego y creatividad (Trigo, 1989); juego y programas curriculares en Primaria (Escribá, 1998; Grupo La Sagra, 2002, Méndez, 2003)), en lo concerniente a propuestas cooperativas (Omeñaca, Puyuelo y Vicente, 2001) respecto al juego y al alumnado con discapacidad (Ríos, 1998) y en relación con la educación intercultural lúdica (Mora, Díez y Llamas, 2003) en el campo de los juegos populares (Bustos y otros, 1999) en lo concerniente a los grandes juegos (Morales, 1996). Pero, ¿qué ha cambiado en la manera de entender el juego motor y su aplicación a la Educación Física en España? Para acometer esta pregunta, fijada como objetivo, se ha llevado a cabo un análisis historiográfico, así como un estudio de los elementos estructurales internos (socio-culturales y estructurales) con relación a 16 libros-manuales de juegos propios de la Educación Física en Educación Primaria correspondientes a dos etapas que hemos denominado tradicional y moderna.

Destacan dos aspectos de especial interés para la prospección de los posibles cambios. De este modo, se han sondeado los aspectos socioculturales, valorados en el género (dibujo y lenguaje), así como la estructura interna (red de comunicación, interacción, agrupamiento) de los juegos motores, valorada en los elementos estructurales y las orientaciones (bloques de contenidos: capacidades físicas, habilidades motrices y estratégicas, expresivas y rítmicas, y otros juegos) y los tipos de juegos (simbólicos, simbólicos con reglas y de reglas).

Los resultados muestran cambios relativos entre las dos etapas analizadas, mayores en la consideración de las mujeres frente a los hombres, lo que indica que las propuestas de juegos, en cuanto al lenguaje, siguen siendo muy semejantes a las planteadas desde la mitad de la década de 1960. Por otro lado, se encuentran coincidencias entre las etapas en relación con el significado de algunos de los aspectos estudiados, con importantes consecuencias para el planteamiento pedagógico, tal y como sucede con el empleo de la red estable-simétrica y de enfrentamiento en interacción dual, lo que evidencia la dominancia de un dualismo cultural en detrimento de otras opciones como las cooperativas, aunque la interacción en cooperación muestra una esperanzadora tendencia en la segunda etapa estudiada. Por otra parte, la habilidad motriz y estratégica sigue siendo la orientación predominante, con un claro retroceso de las propuestas dirigidas a las capacidades físicas y un tímido avance de las capacidades expresivas y rítmicas. Todo ello confirma las dudas iniciales acerca de que las propuestas de estos últimos cuarenta años hayan producido cambios profundos en el pensamiento sobre el juego motor, a la vez que apunta a que se ha generado un cambio en aspectos que, en conjunto, indican el paso a una pedagogía del juego alternativa. Por otro lado, es preciso destacar algunas consideraciones estructurales de los juegos que

consolidan su lugar en la escuela, tales como las formas colectivas preferentes de agrupamiento y la incorporación de redes de comunicación menos convencionales, como las de tipo inestable, lo que supone que las relaciones de rivalidad (R) y solidaridad (S) varían en el desarrollo del juego⁴.

Objetivos

En primer lugar, conocer las diferencias existentes en los últimos cuarenta años acerca de propuestas de juegos motores en Educación Física a través de la comparación entre los períodos tradicional (1964-1982) y moderno (1982-2002). Para ello, se ha procedido al análisis de textos y de las categorías socioculturales y estructurales asignadas. Asimismo, reconocer en qué aspectos han evolucionado las propuestas de juegos y en cuáles se mantiene la dominancia respecto a las propuestas de juegos motores.

Muestra

Se han analizado 16 libros-manuales de juegos motores correspondientes a dos etapas de la Educación Física española. La primera abarca el período que va desde el año 1964 hasta 1982, mientras que la segunda abarca el intervalo de tiempo comprendido entre este último año, 1982, y 2002. La selección de la muestra se ha realizado según los siguientes criterios: por un lado, se han tenido en cuenta los libros más representativos de la historia previa y reciente del desarrollo de la Educación Física española. Estas obras constituyen las referencias más significativas de la disciplina en el campo de los juegos. Asimismo, atienden, principalmente, a la Educación Primaria y han servido como manuales de formación para los cuadros de profesores. Por otro lado, libros de aplicación a la Educación Primaria que en los últimos veinte años han presentado propuestas de juegos

⁽⁴⁾ Este tipo de red de comunicación es propia de los juegos tradicionales y no de los deportes; estos últimos muestran redes estables, exclusivas y, en los casos de equipos, simétricas. Véase: P. PARLEBAS, (1988): *Elementos de sociología del deporte*. Málaga, Unisport. pp.213-219.

TABLA I. Etapas estudiadas y su relación de libros-manuales

Año	Etapas de 1964 a 1982	Año	Etapas de 1982 a 2002
1964	Chavez, R. (1964): <i>El juego en la Educación Física</i> . Madrid, Doncel.	1991	Castañer, M. y Camerino, O. (1991): <i>La Educación Física en la Enseñanza Primaria</i> . Barcelona, INDE.
1972	Guía didáctica del Área de Expresión Dinámica (1972). Educación físico-deportiva. Delegación Nacional de Educación Física. Primera etapa. Madrid, Doncel.	1995	Velázquez, C. (1995): <i>Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria</i> . Madrid, Escuela Española.
1973	Borras, C. et al (1973): <i>Educación Física y Deportiva</i> . Madrid, Almena.	1996	Miranda, J. y Camerino, O. (1996): <i>La recreación y la animación deportiva</i> . Salamanca, Amarú.
1974	Guía didáctica del Área de Expresión Dinámica (1974). Educación físico-deportiva. Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Segunda etapa. Madrid, Junta Nacional de Educación Física.	-	Velázquez, C. (1996): <i>Actividades prácticas de Educación Física. Cómo utilizar materiales de desecho</i> . Madrid, Escuela Española.
1976	Bozzini M ^a . y Marazzo, T. (1976): <i>Guía de la Educación Física para la Escuela Primaria</i> . Madrid, Ciordia.	1998	García López, A. et al (1998): <i>Los juegos en la Educación Física de los 6 a los 12 años</i> . Barcelona, INDE.
1982	García Fogeda, M.A. (1982): <i>El juego predeportivo en la Educación Física y el deporte</i> . Madrid, Pila Teleña.	1999	Sales, J. (1999): <i>Unidades didácticas para Primaria X.Vamos a jugar</i> . Barcelona, INDE.
		-	Garrote, N. (1999): <i>Juegos populares. Análisis pedagógico y aplicación didáctica</i> . Valladolid, Diputación Provincial.
		-	Bravo, R. et al (1999): <i>El juego: medio educativo y de aplicación a los bloques de contenido</i> . Málaga, Aljibe.
		2001	Frailé, A. et al (2001): <i>Actividad física jugada</i> . Alcoy, Marfil.
		2002	Grupo La Sagra (2002): <i>100 juegos para el aula de Educación Primaria</i> . Barcelona, Praxis.

motores, en conjunto o por apartados lógicos. Se ha partido del año 1964, por la significación que tiene para las futuras generaciones de profesores de Educación Física, del libro de Rafael Chávez *El juego en la Educación Física* (1964), al que ya se ha aludido antes. Por otra parte, se ha establecido la frontera de la primera etapa con el libro de García Fogeda *El juego predeportivo en la Educación Física y el deporte* (1982), puesto que se trata de la última obra que marca la trayectoria clásica de los juegos y, además, se abandona una concepción dominante del juego de tipo deportivo, como línea exclusiva, dado que es a comienzos de la década de los ochenta cuando surgen nuevas tendencias en el juego de la mano del desarrollo de la recreación y los nuevos planteamientos curriculares de finales de esos años.

Número de juegos

Se han analizado 480 juegos y se han llevado a cabo diversos registros sobre 30 juegos de cada libro, elegidos al azar y distribuidos equitativamente según el número total de juegos que conforman la propuesta global de la obra; además, se ha tenido en cuenta

que, si el libro se organiza en apartados lógicos, los juegos estudiados se seleccionan en cada uno de los apartados que proponga la obra.

Método

Se ha recurrido a un método historiográfico, a través de un análisis de contenido, para reconocer las líneas predominantes acerca de los juegos motores en su comparación en las dos etapas analizadas. Del mismo modo, se ha aplicado un análisis interno a partir de seis categorías, 19 subcategorías y 16 niveles para determinadas subcategorías, agrupadas según los siguientes criterios:

- Sociocultural, valorado en el género y el agrupamiento. El análisis del empleo del género en los textos representa un aspecto clave en el proceso de pensamiento de los profesores debido a la trascendencia educativa que comporta. En el campo de la Educación Física, tradicionalmente, cada propuesta de juego suele estar acompañada de un dibujo que puede hacer referencia a un hombre o a una mujer, o bien mostrar su neutralidad de género a través de un croquis e incluso puede reunir, en la misma imagen, tanto a los niños como a las niñas. Asimismo, el lenguaje de los textos es un reflejo sociocultural reflejado en las obras y que, además, constituye una muestra inequívoca de las tendencias pedagógicas. Por su parte, el agrupamiento es un claro indicador de un tipo de pensamiento que parece estar más vinculado al uso del juego como aprendizaje o como actividad socializadora, de ahí su interés en el sondeo desde la pareja hasta el gran grupo, así como sus consecuencias socioculturales.
- Estructura interna, valorado según la red de comunicación y su correspondiente interacción. La comunicación motriz encierra y desvela las estructuras que caracterizan cada una de las etapas analizadas, puesto que responden a los sistemas lúdicos y a sus lógicas internas, las cuales se concretan en diversas reglas. La variabilidad de redes de comunicación que se aprecia en los juegos motores muestra opciones tales como la red estable, la inestable o la ambivalente (paradójica)⁵, evidenciando todas ellas el amplio abanico de opciones

⁵ La red estable es aquella en la que se mantiene, sin variación alguna, la relación de rivalidad (R) o solidaridad (S) entre los jugadores; la red inestable es aquella en la que, durante el desarrollo del juego, los protagonistas varían la relación de colaboración (S) u oposición (R); la red ambivalente es aquella que incluye situaciones de rivalidad y solidaridad a la vez (juegos paradójicos).

lúdicas si lo comparamos con el deporte. Por su parte, la interacción motriz representa las diferentes formas que se establecen en las relaciones entre los jugadores, cuya variabilidad comprende: en primer lugar, el psicomotriz o sociomotriz. Esta interacción traerá consigo acciones de juego consecuentes en el marco de estas condiciones. Así pues, la red de comunicación y la interacción constituyen criterios de carácter interno y, de esta forma, separados de la lógica externa o sociocultural. La separación de la red de comunicación y de la interacción en dos sistemas de categorías se justifica debido a que en una misma red de comunicación pueden darse distintos tipos de interacción motriz (Parlebas, 1981, 1988, 2001). De esta manera, el juego de la rayuela puede jugarlo un niño sólo o bien dos en oposición, pero la interacción motriz siempre corresponderá a una situación psicomotriz, puesto que se realiza sin intervención directa de los demás. Un juego de persecución puede jugarse manteniendo fijo el rol de perseguidor para un jugador o permutándolo cuando éste capture a un jugador contrario, incorporándolo así a su equipo, lo que traerá consigo, en el primer caso, una interacción motriz del tipo individual frente a otros, mientras que en el segundo caso se tratará de una interacción en cooperación-oposición. El balón tiro (brilé, pelota quemada), en el caso de que se juegue con dos pelotas a la vez y establecido el criterio de acción respecto al color de la pelota, puede jugarse con el fin de eliminar a jugadores o bien ganarlos, según sea una pelota u otra la empleada para la acción de juego, lo que supondría una red de comunicación estable y simétrica en el primero de los casos basado en la eliminación, y estable y asimétrica para en el segundo, aunque siempre manteniéndose la misma interacción motriz de cooperación-oposición. Todo ello nos indica que la red de comunicación de los juegos motores y las interacciones motrices que se despliegan son fenómenos diferentes a efectos teóricos y, consecuentemente, categoriales. Asimismo, ambos conceptos corresponden a un complejo de comunicación específicamente motriz.

- Organización, valorado en las formas de organización lúdica. Los modelos de organización de los juegos son un producto conjunto de lo sociocultural. En este estudio concreto se han considerado, en cierta medida, a partir del agrupamiento, y también de lo estructural, tratado a partir de la red de comunicación y de la interacción, puesto que el hecho de organizar algo se concreta en la necesidad de establecer una forma de pensamiento y, además, de partir de un determinado sistema social. De esta forma, y debido a no poder cumplir con el principio de mutua exclusión, se ha optado por prescindir de este criterio a la hora de construir de las cate-

gorías, ya que supondría una mezcla de las lógicas interna y externa, aunque sí se ha dispuesto el abordarlo en la discusión por medio de los resultados de ambos.

- Orientación del juego, valorado en la propuesta didáctica de trabajo de grandes contenidos de enseñanza. La orientación del juego en la Educación Física es un indicador manifiesto de la propuesta e intención pedagógica del empleo del juego por parte de los profesores. De hecho, los cambios en los planteamientos lúdicos dirigidos a desarrollar las capacidades físicas, así como en el aprendizaje de habilidades motrices, del desarrollo de las capacidades expresivas y rítmicas o de fórmulas de juegos menos convencionales en la clase de Educación Física separan a los profesionales y su pensamiento.
- Tipo de juego, valorado por medio de tres grandes categorías estructurales de juegos presentes en el desarrollo. El tipo o clase de juego representa la dedicación de las propuestas de juegos a cada uno de los principales tipos lúdicos propios de la Educación Primaria y que tienen su referente teórico, entre otros autores, en la visión piagetiana del desarrollo. Estos juegos o actividades lúdicas constituyen tipos reales de juegos basados en el simbolismo sin regla (juego de fantasía), el juego simbólico en presencia de reglas sencillas (juegos que permiten canalizar las acciones por medio de la trama que proponen y que, a su vez, poseen convenio, como el ratón y el gato, el león y el leopardo, o policías y ladrones), y juegos basados en el convenio elaborado o codificado de reglas, como el balón-tiro o brilé, o diez pases. La constatación de la práctica real del juego simbólico con reglas sencillas permite considerar una forma de juego muy común que es la causante de que los niños, a partir de 4 años de edad, sean capaces de jugar a juegos reglados gracias a la canalización del argumento simbólico, y no en ausencia de éste como pura regla (Fradkina, 1946; Elkonin, 1980; Ortega, 1992).

Categorías

- Género (subcategorías: varón, mujer; niveles: dibujo-varón, dibujo-mujer, dibujo-neutro, dibujo-ambos; lenguaje-varón, lenguaje-mujer, lenguaje-neutro, lenguaje-ambos).
- Agrupamiento (subcategorías: gran grupo, pareja, trío, pequeño grupo).
- Red de comunicación (subcategorías: estable (niveles: individual, individual frente a otros, simétrica, asimétrica, cooperativa pura, cooperativa con más de un rol), inestable, ambivalente) (Parlebas, 1988, 2001).

- Interacción (subcategorías: psicomotor, cooperación, oposición, cooperación-oposición (con dos niveles: dual, triada)).
- Orientación del juego (subcategorías: capacidades físicas, habilidades motrices y estratégicas, capacidades expresivas y rítmicas, otros juegos).
- Tipo de juego (subcategorías: simbólico, simbólico con reglas, juego de reglas).

Instrumentos

Se aplicó una hoja de registro por libro, con todas las variables posibles organizadas por categorías y subcategorías, cumplimentando así los registros de los 30 juegos por obra.

Análisis estadístico

Se aplicó un análisis de varianza de un factor (SPSS.12) para la comparación entre las etapas, sus semejanzas y diferencias. Asimismo, se ha aplicado un análisis de correlación de Pearson para los niveles de variables seleccionados a partir de los resultados del análisis de varianza y que hacían sospechar cierta asociación. Se tomaron las etapas (1,2; tradicional, moderna, respectivamente) como variables independientes y las categorías y subcategorías como variables dependientes (niveles de las variables).

Resultados

Las dos etapas analizadas (1964-1982 y 1982-2002) muestran, de forma global, diferencias relativas, reunidas en dos grupos de resultados; uno de ellos más estable, de dominancia cultural (grupos de juego, comunicación simétrica entre equipos, interacción dual, orientación del contenido a favor de las habilidades y estrategias, tipo de juego con preferencia en la regla) y otro que evidencia el cambio y las tendencias de un pensamiento en pugna con lo preestablecido (tratamiento de género, comunicación en cooperación, interacción cooperativa, pérdida de orientación del juego con objetivos de acondicionamiento físico, presencia mayor de juegos de red de comunicación inestable). Debido a que la falta de diferencias generales entre las etapas estudiadas tiene un valor en sí mismo de significación para el discurso teórico, ya que indica algún tipo de dominancia lúdica, se citarán también algunos de estos resultados

FIGURA I. Género (dibujo)

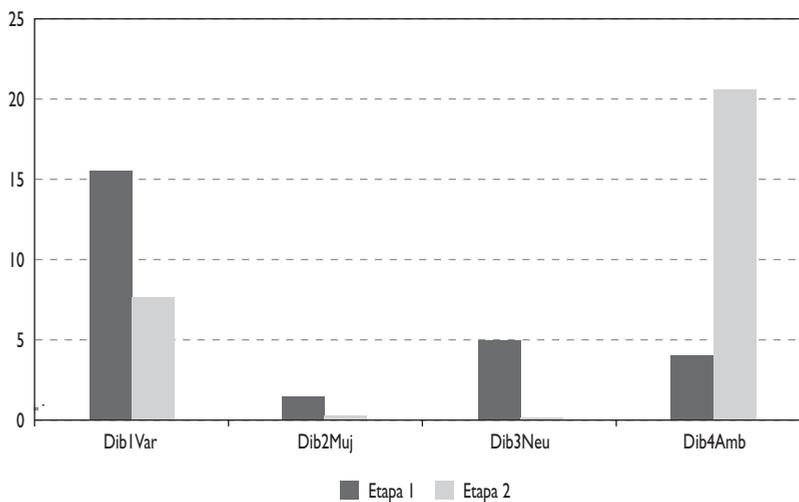
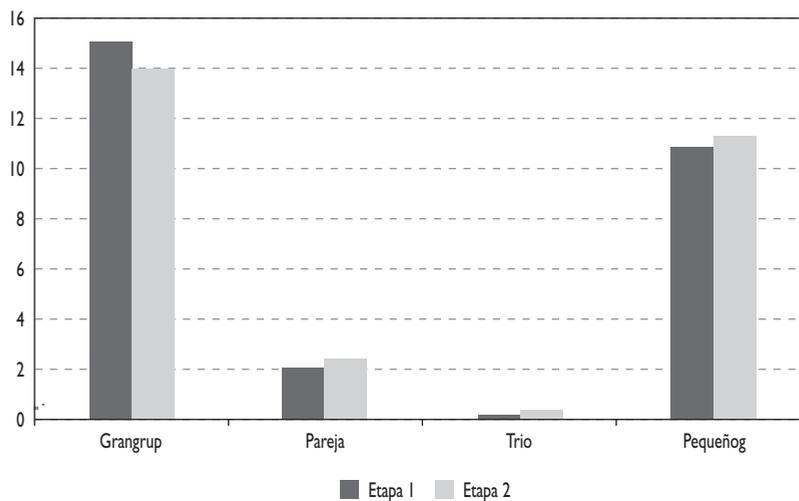


FIGURA II. Agrupamiento



que evidencian la estabilidad entre los dos períodos, dado que es preciso justificar en la interpretación el hecho de por qué no se han producido tales cambios.

Por lo que se refiere a los resultados estadísticos, se obtienen algunos significativos en cuanto a «género», en el nivel «dibujo-ambos», a favor de la segunda etapa ($p=0,004$). Con respecto al empleo del lenguaje, no se aprecian diferencias, manteniéndose las referencias al varón en ambas etapas.

Por su parte, con relación a la categoría «agrupamiento», se confirma la estabilidad de los resultados en ambas etapas de los agrupamientos en «gran grupo» y «pequeño grupo»; en ambos casos destacan sus medias frente a los demás niveles de las variables de su categoría.

En lo concerniente a la categoría «red de comunicación», se obtienen mayores medias a favor de la subcategoría «estable» en el nivel «simétrica» en ambas etapas. Respecto a la categoría «interacción», se muestra una tendencia en la subcategoría «sociomotor» en el nivel «cooperación» ($p=0,029$) a favor de la segunda etapa y de la variable «cooperativa con más de un rol», así como medias superiores al resto en la subcategoría «cooperación-oposición» en el nivel «dual».

En lo relativo a la categoría «orientación del juego», se muestra en ambas etapas una tendencia en la subcategoría «capacidades físicas» a favor de la etapa 1. Por otra parte, se obtienen mayores medias en «habilidades motrices y estratégicas» frente a las demás subcategorías y etapas.

En cuanto a la categoría «tipo de juego», se confirma la presencia de los juegos simbólicos con reglas y juegos de reglas en el reparto de las propuestas de las etapas 1 y 2, frente al abandono del juego simbólico o de fantasía.

Una vez obtenidos estos resultados, se procedió a estudiar la posible correlación entre las distintas subcategorías que acentuaban más los valores en el conjunto de nuestro estudio. De este modo, se obtuvieron correlaciones significativas al 5% ($r=0,566$; $p=0,022$) entre las variables «dibujo-varón» y «juego de reglas». Asimismo, se alcanzó el 5% ($r=0,502$; $p=0,048$) entre las variables «simétrica» y «juego de reglas». Se lograron correlaciones al 10% en la variable «dual» respecto a «dibujo-varón», $r=0,413$ $p=0,112$, y de «dual» con «simétrica» ($r=0,442$ $p=0,086$).

Discusión

A la luz de los resultados, se comprueba que, de forma general, existen cambios relativos en las propuestas de juegos motores entre las etapas analizadas (1964-1982 y

FIGURA III. Red de comunicación

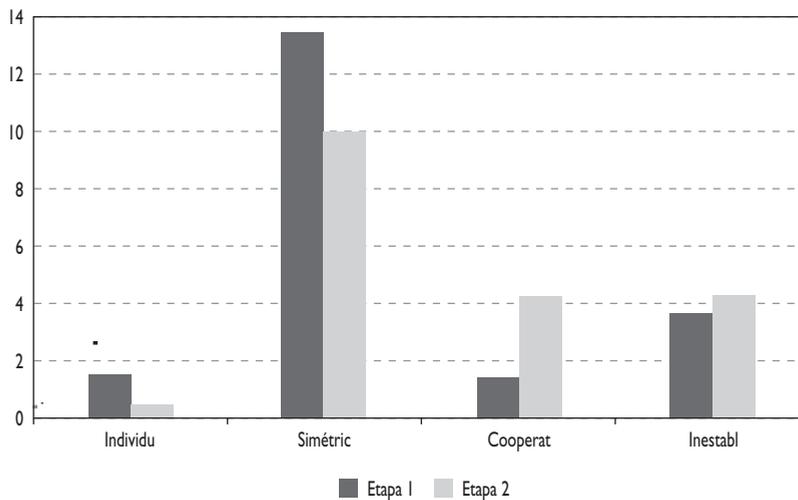


FIGURA IV. Interacción

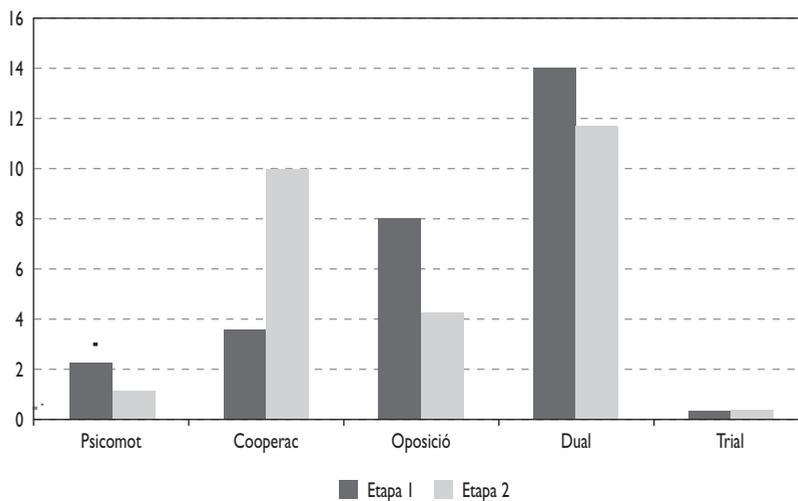


FIGURA V. Orientaciones

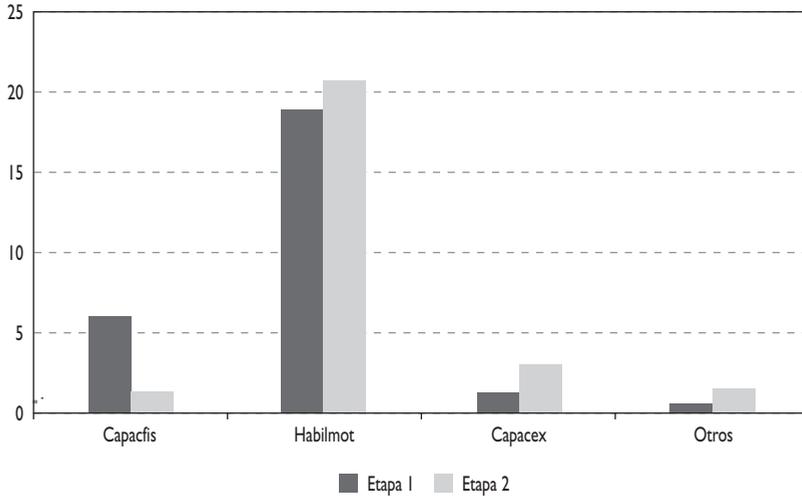
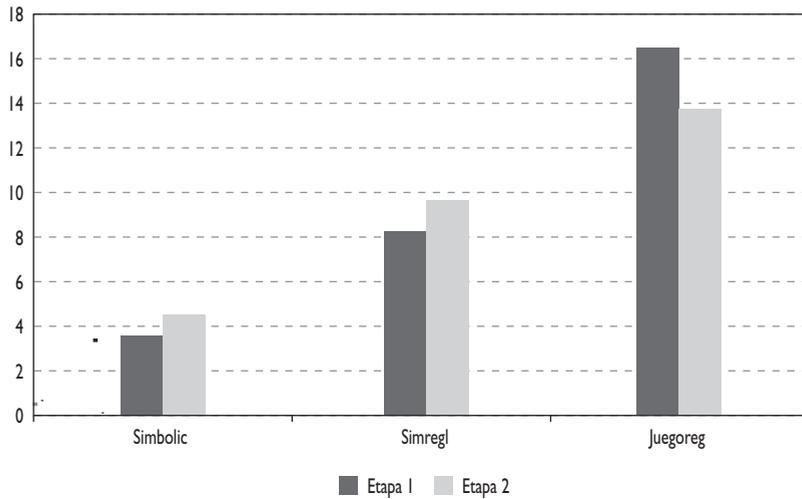


FIGURA VI. Tipo de juego



1982-2002) a la vez que se aprecian avances en algunos de los aspectos estudiados tanto en lo sociocultural como en lo relativo a la estructura interna, lo que constituye una puerta abierta a la esperanza, puesto que vislumbran cierto progreso, evidenciando así una pedagogía más adecuada a los objetivos actuales del currículo escolar. Como se ha señalado antes, resulta de especial interés el poder interpretar el porqué, tanto de las diferencias como del hecho de que éstas no se aprecien o bien lo hagan de forma prácticamente imperceptible. La interpretación desvelará la razón de la estabilidad en unos casos y el cambio en otros, ya que entran en discusión las hegemonías culturales y las aspiraciones sociales.

Respecto a nuestro análisis sociocultural, centrado en el dibujo que acompaña tradicionalmente al juego como forma de expresión gráfica del género, y del lenguaje empleado, hemos encontrado que el dibujo es mejor indicador del cambio que el lenguaje de su correspondiente narración, dado que se han obtenido diferencias en la primera variable y no en la segunda, cuestión ésta que parecería contradictoria a primera vista, aunque este hecho tiene su explicación. Por un lado, el dibujo de varones presenta medias mayores en la primera etapa respecto a la segunda. Por otra parte, es mucho más elocuente el cambio a favor de la segunda etapa cuando se trata de la presentación gráfica (dibujo, esquema) con empleo de los dos sexos (nivel de la subcategoría: dibujo-ambos), es decir, niños y niñas jugando, y no sólo niños, tal y como ocurría en la primera etapa. Según esto, en la actualidad se puede considerar como superado el estereotipo masculino de las propuestas de juegos motores. Sin embargo, como ya se ha señalado antes, el uso del lenguaje se ha mantenido sin variación en las dos etapas analizadas. La razón para esta aparente contradicción radica en el hecho de que el lenguaje no puede superar fácilmente la dificultad de la ansiada igualdad por estar reñido con el estilo de la redacción del texto, el cual, si aludiera al empleo de os/as, cae en una narración farragosa y descargada de estilo literario. Este hecho no constituye un problema sin resolver en el mundo del juego, sino que es algo común a cualquier cosa que se pretenda narrar. Es cierto que este asunto en cuestión ha sido solucionado con una pequeña llamada y apostilla inicial de algunos textos, advirtiendo de que el espíritu de los autores en su narración radica en el hecho de no hacer distinciones en razón del género, aunque no ha sido el caso de ninguno de los libros estudiados. Por ello, es preciso destacar que en este estudio se ha manifestado esa diferencia sociocultural de cambio favorable a la igualdad de género y que lo ha hecho a través de uno de nuestros indicadores, es decir, por medio del dibujo o gráfico que acompaña al juego.

La cuestión del agrupamiento en las propuestas de juegos confirma que en ambas etapas los juegos motores se organizan, preferentemente, a través del gran grupo y del

pequeño grupo, y que, como residuos frente a ellos, se aplican también otros tipos de agrupamientos, como la pareja y el trío, que parecen condenados a la rareza en la sesión de educación física. El pensamiento que se encierra detrás de estos resultados revela que los profesores prefieren realizar juegos para que los alumnos interactúen en la mayor medida posible; el breve agrupamiento, como la pareja y el trío, reduce para el alumnado estos objetivos de interacción y muestra el decaimiento de modelos que trataron de colocar el juego al servicio de la tarea motriz por medio de las llamadas formas jugadas. El hecho de que el juego motor se aplique con el gran grupo y el pequeño grupo es razonable desde el momento en que se pretenda vincularlo con la naturaleza del juego y con los objetivos curriculares, asumidos por la educación física escolar en las dos últimas décadas, y no hay que enmarcarlo como una tarea motriz y su aprendizaje.

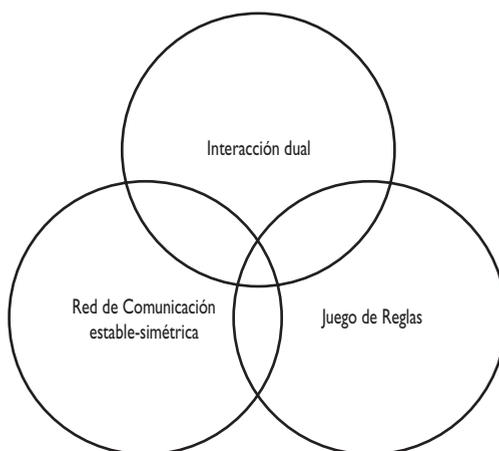
La relación de la estructura de la red de comunicación y de la interacción que trae consigo es reveladora en las etapas estudiadas. Nuestros resultados difieren respecto a los obtenidos por Trigo (1994) en cuanto a la red de comunicación de tipo simétrica y su transmisión intergeneracional. Hay que tener en cuenta que Trigo estudió juegos tradicionales preferidos por niños y jóvenes, y que fueron transmitidos por sus familiares (padres y abuelos). En el caso de este estudio, no ha sido así, ya que se ha partido de las propuestas de libros de juegos. Esto implica que las propuestas de juegos de los libros-manuales obedecen a ideales educativos de sus autores, sin una relación tradicional directa sobre los niños, y no a las preferencias lúdicas de éstos. El reparto más amplio del conjunto de las redes de comunicación de los juegos tradicionales (Parlebas, 1981, 1988, 2001) es un aspecto que se refleja en mayor o menor medida en nuestra investigación. Hoy en día parece que no se puede poner en duda el comportamiento del juego como producto cultural que puede manifestar diferencias y hegemonías, y todo ello siempre bajo circunstancias históricas de cambio. Por otra parte, el juego posee una riqueza de opciones de comunicación aseguradas por la tradición lúdica, lo cual debería materializarse en una llamada a la reconsideración en los programas escolares.

En cuanto a las hegemonías lúdicas, hemos encontrado una coherencia interna entre las mayores medias de la estructura estable y simétrica y las de interacción de cooperación-oposición de tipo dual. Estamos, pues, ante un poderoso efecto de la cultura dominante o, lo que es lo mismo, una hegemonía expresada en el mundo de los juegos motores, tal y como se encuentra también en el deporte (Parlebas, 1988). No obstante, ante este efecto del dualismo lúdico influido por determinadas formas de deporte, más común entre los hombres que en las mujeres y sus correspondientes

tipos de juegos basados en el enfrentamiento (Lavega, 2001; Etxebeste, 2001), se aprecia un esperanzador avance del juego en cooperación como resultado de la atención actual a este tipo de interacción. Este hecho implica la posibilidad de disponer de otras visiones sobre cómo aprender y divertirse. En este sentido, es imprescindible que se asuman desde la educación física escolar presupuestos pedagógicos derivados de ofrecer juegos verdaderamente alternativos o programas de juegos motores más compensados que repartan con mayor equilibrio las distintas redes sociales para jugar. Somos protagonistas de un fenómeno que se aprecia en los textos generales sobre juegos motores a tenor de lo cual es preciso acudir a libros específicos para no encontrar este desequilibrio. De esta forma, las propuestas de Orlick (1986, 1990) se muestran, todavía, como una alternativa.

La conjunción que hemos obtenido en las variables red estable-simétrica, interacción dual y juego de reglas hace pensar que los libros de juegos siempre han mantenido una especie de «disciplinada paidia», tal y como exponía Caillois (1967), es decir, que se pretende formar de manera prematura al niño como un adulto, desplazando redes sociales de juego que son menos precisas para el hecho de ganar o perder, centradas en la inestabilidad de los jugadores en sus bandos (red asimétrica, red inestable), evitando

FIGURA VII. Asociación estructural hegemónica predominante en los libros-manuales estudiados que expresa un pensamiento acerca del juego con carácter deportivo



ofrecer paradojas mediante la ambigüedad (red ambivalente) o reduciendo la presencia de la simbolización en favor de una relación basada en la codificación de la regla. Etxebeste (2001) ha aportado otra interpretación genuina como producto de su análisis de los juegos infantiles vascos en un extenso estudio con una muestra de 861 juegos. Dicho análisis recoge que son los niños, frente a las niñas, los más proclives a los juegos de joko o enfrentamiento, los cuales trasladan la simbolización de los míos enfrentados a los tuyos al exterior del espacio del ámbito familiar y de la casa, situándola en el ámbito exterior y de la plaza. En cualquier caso, la asociación de estas variables es muy reveladora en las dos etapas de los textos analizados.

Desde un punto de vista pedagógico, es preciso advertir que el efecto del dualismo en las propuestas de juegos motores en los libros estudiados parece tener un efecto más amplio en el aspecto lúdico en la escuela, ocupando muchas veces un lugar hegemónico en los programas de juegos. Frente a esto, es necesario trabajar en un equilibrio o compensación de esta tendencia.

En cuanto a los objetivos que orientan los juegos motores y los grandes campos de contenidos (capacidades físicas, habilidades motrices y estratégicas, capacidades expresivas y rítmicas, y otros juegos), no es ninguna sorpresa que la hegemonía la posean los juegos con la orientación dirigida a las habilidades motrices y estratégicas, ya que se trata del contenido más habitual en la mayoría de los juegos. Este hecho también se refleja en la investigación llevada a cabo por Trigo (1994), luego se puede afirmar que la naturaleza del juego motor se adecua a los contextos donde se aplica la habilidad sobre las situaciones motrices que hay que resolver en los juegos, frente a objetivos o logros de éstos relacionados con las capacidades físicas. Estos juegos suelen mostrar cierta artificialidad curricular en cuanto a la naturaleza lúdica a la que se aludía anteriormente. La minoría y decaimiento en la segunda etapa analizada de los juegos orientados a las capacidades físicas no debe, por tanto, llamar la atención, puesto que este planteamiento constituye un error pedagógico y, por lo tanto, no hay que caer en la confusión de que cualquier actividad motriz lúdica pueda comportar el empleo y desarrollo de las cualidades físicas. De hecho, los profesores no podemos plantearlas de forma sistemática, al no intervenir sobre ninguna de ellas, dado que el juego es una actividad con su propia dinámica, siendo ésta inquebrantable en el más puro sentido teórico del juego y el jugar. Por su parte, la menor dedicación de los manuales a las orientaciones de los juegos, respecto a lo expresivo y a lo rítmico, conforma otra de las debilidades de los libros de juegos. Esta debilidad no se supera en ninguna de las dos etapas. Trigo (1994) encontró esta misma desproporción para este tipo de orientación de los juegos transmitidos intergeneracionalmente.

Por último, los mayores resultados obtenidos para el juego con reglas y el juego simbólico con reglas nos indica que las propuestas, en la etapa de Primaria, reconocen el interés y realidad del niño cuando juega, puesto que durante un largo período de la infancia éste se apoya en el símbolo para poder desarrollar sus juegos (Fradkina, 1946; Elkonin, 1980; Linaza y Maldonado, 1987; Ortega, 1992) además de en la regla como mecanismo de socialización. Por esta razón, existe un gran abanico de juegos tradicionales infantiles que son, a la vez, simbólicos y de reglas. Paralelamente, el juego de reglas se ha mostrado como un tipo de actividad vinculada a la estrategia y la complejidad (Navarro, 2002), lo que viene a confirmar su presencia asociada a la red estable-simétrica, a la interacción dual y a la orientación de la habilidad motriz. Todo ello nos indica que los libros-manuales de juegos de la educación física en Primaria se aproximan a este perfil, el cual reside más en el pensamiento de los autores que en el de los niños y niñas o en su práctica tradicional.

Conclusiones

- La comparación del contenido de los textos comprendidos entre las etapas de 1964 a 1982 y 1982 a 2002 manifiesta un cambio moderado a favor de la segunda etapa. Todo ello refleja un sostenimiento de aspectos estructurales que afectan a concepciones más arraigadas en la cultura y que evidencian su hegemonía, al menos en el pensamiento de los autores.
- Las propuestas de juegos motores de la segunda etapa (1982-2002) han superado el estereotipo sexista, lo cual se evidencia en el dibujo y su significado de género compartido, no así en el lenguaje, que tiene otros límites en la dificultad de una narración poco económica.
- Existe en la mente de los autores de las obras analizadas, así como en las dos etapas estudiadas, una hegemonía de valores más propia del deporte y no de los juegos, tales como la red estable-simétrica, la interacción sociomotriz de tipo dual y el tipo de juego de reglas, lo que supone una pérdida de valores de riqueza motriz que ofrece el juego. Por otro lado, este hecho lleva consigo un claro reduccionismo de las propuestas de juegos.
- Hay un avance de los juegos cooperativos en menoscabo del juego dual de la segunda etapa frente a la primera, así como un retroceso del juego en oposición en la segunda etapa, lo que expresa un cambio como aspiración social de

la escuela en el primero de los casos y como victoria sobre el trasnochado concepto de «forma jugada» en el segundo de ellos.

- La orientación de los juegos dirigida al desarrollo de habilidades motrices y estratégicas es el principal rector de las propuestas de los libros de juegos a la vez que se muestra como la variable más apropiada en el campo del juego motor en la educación física escolar.
- Los tipos de juegos simbólicos con reglas y de reglas son las dos expresiones de juegos que concitan toda la oferta lúdica de las propuestas de los libros de juegos analizados. Además, se corresponden con las preferencias lúdicas infantiles.
- La pedagogía de los juegos motores ha de reorientar de manera más completa las propuestas de los textos de juegos a fin de poder ofrecer una mayor riqueza motriz en la escuela y abanderar un cambio más equilibrado de los aspectos lúdicos, todo ello en consonancia con el currículo escolar.

Referencias bibliográficas

- BORRAS, C. et al (1973): *Educación Física y Deportiva*. Madrid, Almena.
- BOZZINI, M^a; MARAZZO, T. (1976): *Guía de la Educación Física para la Escuela Primaria*. Madrid, Ciordia.
- BRAVO, R. et al (1999): *El juego: medio educativo y de aplicación a los bloques de contenido*. Málaga, Aljibe.
- BUSTOS, M^a A. et al (1999): *Juegos populares. Una propuesta práctica para la Educación Física*. Madrid, Pila Teleña.
- CAILLOIS, R. (1986): *Los juegos y los hombres*. México, FCE.
- CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. (1991): *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona, INDE.
- CHÁVEZ, R. (1964): *El juego en la Educación Física*. Madrid, Doncel.
- DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, INDE.
- ELKONIN, D. B. (1980): *Psicología del juego*. Madrid, Visor.
- ESCRIBÁ, A. (1998): *Los juegos sensoriales y psicomotores en Educación Física. Propuestas de unidades didácticas y fichas de clase*. Madrid, Gymnos.

- ETXEBESTE, J. (2001): *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque*. Tesis doctoral. Universidad París V René Descartes-La Sorbona, París.
- FRAILE, A. et al (2001): *Actividad física jugada*. Alcoy, Marfil.
- GARCÍA FOGEDA, M. A. (1982): *El juego predeportivo en la Educación Física y el deporte*. Madrid, Pila Teleña.
- GARCÍA LÓPEZ, et al (1998): *Los juegos en la Educación Física de los 6 a los 12 años*. Barcelona, INDE.
- GARROTE, N. (1999): *Juegos populares. Análisis pedagógico y aplicación didáctica*. Valladolid, Diputación Provincial.
- GRUPO LA SAGRA (2002): *100 juegos para el aula de Educación Primaria*. Barcelona, Praxis.
- GUTSMUTHS, J. F. (1976): *Juegos para el ejercicio y el esparcimiento del cuerpo y del espíritu*.
- LAVEGA, P.; OLASO, S. (1999): *1000 juegos y deportes populares y tradicionales*. Barcelona, Paidotribo.
- LAVEGA, P. (coord.) et al (2001): «Estudi dels jocs populars/tradicionals a la Vall del Corb (l'Urgell)», en *Revista d'Etnologia*, núm. 20, pp.188-190.
- LINAZA, J. L.; MALDONADO, A. (1987): *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid, Anthropos.
- MÉNDEZ, A. (2003): *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física*. Barcelona, Paidotribo.
- MIRANDA, J.; CAMERINO, O. (1996): *La recreación y la animación deportiva*. Salamanca, Amarú.
- MORENO, C. (1992): *Juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid, Alianza.
- (1993): *Aspectos recreativos de los juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid, Gymnos.
- MORA, J.; DíEZ, R.; LLAMAS, J. (2003): *Un mundo en juego. Propuestas didácticas para el trabajo de la educación intercultural desde la Educación Física*. Barcelona, INDE.
- MORALES, A. (1996): *Grandes juegos urbanos. La ciudad como recurso lúdico y formativo*. Madrid, San Pablo.
- NAVARRO, V. (2002): *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona, INDE.
- OMEÑACA, R.; RUIZ, J. V. (1999): *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona, Paidotribo.

- OMEÑACA, R.; PUYUELO, E.; VICENTE, J. (2001): *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona, Paidotribo.
- ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid, Popular.
- (1990): *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona, Paidotribo.
- ORTEGA, R. (1992): *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla, Alfar.
- PARLEBAS, P. (1981): *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris, INSEP.
- (1988): *Elementos de sociología del deporte*. Málaga, Unisport.
- (2001): *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo.
- (2003): *Lectura profunda de los cuadros de Bruegel el Viejo y Stella desde la praxiología motriz*. VIII Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Universidad de Murcia, Murcia, octubre, pp. 9-36.
- PIAGET, J. (1983): *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- RÍOS, M. (1998): *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona, Paidotribo.
- SALES, J. (1999): *Unidades didácticas para Primaria X. Vamos a jugar*. Barcelona, INDE.
- TRIGO, E. (1989): *Juegos motores y creatividad*. Barcelona, Paidotribo.
- (1994): *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física, vol. II*. Barcelona, Paidotribo.
- TRIGUEROS, C. (2000): *Nuevos significados de juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación Física en centros de Educación Primaria de Granada*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, Granada.
- VELÁZQUEZ, C. (1995): *Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria*. Madrid, Escuela Española.
- (1996): *Actividades prácticas de Educación Física. Cómo utilizar materiales de desecho*. Madrid, Escuela Española.
- VV.AA. (1972): *Guía didáctica del Área de Expresión Dinámica. Educación físico-deportiva*. Delegación Nacional de Educación Física. Primera etapa. Madrid, Doncel.
- VV.AA. (1974): *Guía didáctica del Área de Expresión Dinámica. Educación físico-deportiva*. Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Segunda etapa. Madrid, Junta Nacional de Educación Física.