

ANALISIS DE UNA PROPUESTA PARA ENSEÑAR A JUGAR

Natalia Sampietro
UNLP- FaCHE- IdIHCS- CICES.
humanaritmica@gmail.com

Resumen

En el siguiente trabajo se presentan las primeras aproximaciones a la investigación realizada en el marco de un proyecto de adscripción a la asignatura de Educación Física 1, donde se trabajó con el Eje de Juego y Recreación 1.

En este se analiza de qué manera es significada y asimilada por los estudiantes del primer año del profesorado la propuesta teórica del eje.

Teniendo en cuenta que desde la asignatura el juego y el jugar son considerados saberes construidos cultural y socialmente, se considera que estos deben ser enseñados, en contraposición con las teorías tradicionales que consideran al juego como un medio o recurso para enseñar saberes o contenidos por fuera de él.

A partir de plantear una posición teórica que rompe con el abordaje del sentido común y con las teorías tradicionales se procede a analizar el impacto y grado de comprensión que tiene en los estudiantes a partir del análisis de las evaluaciones escritas que estos deben presentar para acreditar la cursada, a fin de revisar críticamente el programa y organización de la cursada.

Palabras claves: Juego/jugar, Evaluación, Programa, Enseñanza, Análisis.

Introducción

El siguiente trabajo es realizado en el marco del proyecto de adscripción a la asignatura de Educación Física 1. En el plan de trabajo propuesto se planteó como objetivo intervenir en una de las comisiones del Eje Juego y Recreación 1 con el fin de analizar de qué manera las propuestas de abordaje acerca del Juego cómo práctica corporal son incorporadas por los estudiantes que cursan el eje.

El plan de trabajo propuesto en dicha adscripción consistió de las siguientes tareas:

- Observación e intervención de todas las clases de una comisión a lo largo de cada uno de los cuatrimestres durante los que fue llevado adelante la investigación
- Análisis de las evaluaciones conceptuales de las comisiones a cargo del mismo profesor durante los cuatrimestres analizados.

El análisis se realizó a lo largo de tres cuatrimestres a partir del segundo cuatrimestre del año 2013 y fueron relevados 69 trabajos conceptuales.

Con el análisis de estos trabajos se pretendió realizar un primer sondeo acerca del modo en que son significados y asimilados por los estudiantes del primer año del profesorado los saberes y contenidos abordados por el eje en cuestión, a fin de analizar el peso que tienen los saberes transmitidos (en lo que refieren al juego específicamente) durante el proceso de formación profesional, y el peso que tiene, sobre las prácticas de enseñanza, la propia biografía corporal. Los ingresantes a la carrera traen consigo una serie de supuestos acerca del juego propios del sentido común como así también construidos a lo largo de su formación corporal, ya sea se trate de la educación física escolar o de otras prácticas realizadas por fuera de la escuela. Estos conceptos se ponen de manifiesto en diálogo con los estudiantes, principalmente durante las primeras clases.

Desde la asignatura se adopta una posición teórica en relación al contenido que difiere en gran medida con las conceptualizaciones tradicionales de éste. A fin de profundizar esta posición teórica pero también de ver en qué medida los

estudiantes pueden apropiarse de esta y comprenderla es que se procedió al análisis de las evaluaciones conceptuales, ya que es posterior al transcurso de la cursada y puesto en debate su posicionamiento, que puede recogerse esta información.

El análisis de estas evaluaciones sirvió como punto de partida para una revisión crítica de la forma de abordaje de la cursada, dado que se observó que, en gran medida, los supuestos previos con los que los alumnos comienzan a cursar se encuentran muy arraigados y era necesario profundizar y dar mayor precisión a la propuesta en cuestión.

A partir del primer cuatrimestre del año en curso (2015), se abordó el eje con un nuevo programa, lo que representó un cambio significativo en la bibliografía presentada así como en los tiempos destinados a cada unidad temática. Es propósito de esta investigación establecer rupturas y continuidades entre las evaluaciones recogidas a partir del cambio de programa y las analizadas hasta ahora.

El juego desde la Educación Corporal: Perspectiva del eje

Para entender cuál fue el trabajo realizado con las evaluaciones es necesario hacer un breve recorrido por el modo en que se desarrolla la cursada y cuál es la posición teórica acerca del juego que aborda la asignatura.

Se parte de pensar al juego como un saber relevante en la cultura, y que cómo tal debe ser enseñado. La Educación Física como disciplina encargada de transmitir saberes corporales, retomará los juegos motores.

Considerar al juego, así como al jugar, saberes culturales, implica oponerse a aquellas teorías que lo consideran algo innato, que “nos viene dado” desde el nacimiento, algo natural; “[...] se produce un desplazamiento de algunas ideas que plantean que el juego es más antiguo que la cultura, que jugar es una capacidad innata del hombre y que los infantes juegan porque así lo dice el “mandato biológico”.” (Emiliozzi et al., 2010:112)

El juego no se da “naturalmente”, sino que por el contrario es un saber construido culturalmente, debe ser enseñando para permitir su apropiación, y como todo proceso de enseñanza implica intervención.

El juego posee ciertas características que permiten diferenciarlo de otras prácticas corporales, principalmente, este ocurre por fuera de la realidad “[...] mediante la organización de otra realidad, de un “campo lúdico” en el que la ficción se articula con la realidad, transformando a esta última; un espacio regido por reglas intrínsecas a la actividad; no externas o puestas desde afuera, sino puestas ahí por el sujeto o los sujetos involucrados. Una actividad, una realidad, cuyo orden no respeta el orden de la realidad y que bien puede carecer de sentidos para quienes no están implicados en ella.”(Crisorio y Giles, 1999:5).

En este sentido, el juego ocurre dentro de unos límites de tiempo y espacio creados por quienes participan en él, que transcurren en un intermedio entre la realidad y la fantasía. Para que exista un juego es indispensable la existencia de reglas, pero estas no son impuestas desde afuera, sino que son acordadas y negociadas por los propios jugadores, y siempre que éstos estén de acuerdo pueden ser modificadas en cualquier momento, por lo que se dice que en los juegos las reglas son flexibles. En el marco de Educación Corporal se entiende al juego como un saber haciéndose referencia a un tipo particular de juego, los juegos motores, pero que responden al mismo orden y mismas características que los juegos en general. Dichas prácticas (los juegos motores) se diferencian de otras prácticas corporales como los deportes o la gimnasia. Sin embargo, desde las corrientes tradicionales de la Educación Física, el juego no es abordado como una práctica corporal o como un saber que debe ser enseñado, sino que a lo largo de la historia este siempre ha sido pensado como un medio para lograr determinados aprendizajes¹.

El juego sirve como recurso para volver las situaciones de enseñanza y las de aprendizaje más atractivas, seductoras o significativas.

¹ No sólo desde la educación física el juego ha sido utilizado como recurso, en todo el campo educativo, desde la pedagogía, se lo utiliza como herramienta para enseñar saberes así como también para transmitir valores positivos como la solidaridad, el respeto, la confianza, entre otros.

En otros casos, el juego motor sienta las bases previas para la práctica deportiva, apareciendo como el escalón previo a estas en las edades donde el deporte aún no puede hacerse presente, siendo aquí también un recurso o medio de aprendizaje. En este sentido se establece una relación jerárquica entre estas prácticas: es el deporte la meta a alcanzar y el juego el medio para lograrlo, o un recurso para aprender o practicar tal o cual habilidad, o bien para detectar errores. En ningún caso el juego se considera un saber relevante a ser enseñado como tal, nunca “[...] es concebido en su propia dimensión, con su propio valor histórico y social. No es concebido como una construcción cultural y social, y que tiene su sentido propio y distintivo en cada contexto y en cada cultura que juega.”(Viñes, 2006: 4)

Sin embargo desde la conceptualización de juego aportada más arriba, no es posible esta pensar relación entre juego y aprendizaje, esto es, el juego nunca puede ser un medio para aprender algo ya que jugar y aprender son dos acciones que no pueden darse de manera simultánea. La relación entre juego y aprendizaje es una relación de alternancia. “El aprendizaje o los aprendizajes de habilidades específicas, se dan por fuera del juego; se dan en la “realidad”. El juego no es realidad, es ficción, aunque sí es en el juego en donde se ponen en práctica y se ejercitan los aprendizajes realizados por fuera del mismo. No se aprende jugando, sino que se juega con lo ya aprendido.”(Viñes, 2006: 5)

Desde esta perspectiva se hace necesaria la construcción de una propuesta didáctica que permita la enseñanza del juego como práctica corporal, así como del jugar. De este modo la propuesta de enseñanza que permitirá a los alumnos apropiarse del saber estará dada a partir de una continua sucesión de síntesis y análisis, dónde el momento de la síntesis se corresponde con el momento de juego, con el momento ficticio dónde los jugadores deciden jugar en este espacio creado por ellos; el momento de análisis corresponde con una interrupción en el juego, un momento que surge de la necesidad de los jugadores de hacer alguna modificación en el juego (sea de reglas, objetivos, situaciones o acciones), o bien de la necesidad de practicar algo por fuera del juego. Dado el de análisis se vuelve

nuevamente a la síntesis para jugar con los cambios establecidos o con una nueva habilidad aprendida.

Es necesario remarcar que estos momentos de análisis surgirán siempre de la necesidad de los jugadores, y es en esta posibilidad de analizar, de decidir parar el juego para hacer nuevos acuerdos o modificaciones dónde radica el apropiarse de este, dónde radica el jugar, acción definida como “[...]la práctica corporal que permite apropiarse de la estructura del juego.”(Emiliozzi et al., 2010:113). Estar dentro de un espacio de juego no significa que necesariamente se esté jugando, porque no siempre quién participa de él ha podido apropiárselo. El entender al jugar como práctica corporal implica que también ha de enseñarse a jugar, por lo tanto la intervención será “[...] para proponer la enseñanza de juegos que posibiliten la “autonomía” de los chicos -aunque no total- lograda mediante el aprender a jugar, base fundamental del proceso de apropiación del juego”. (Viñes et al., 2009: 6). Es decir, que cada vez haya más momentos de juego que no necesiten la intervención del profesor. “Por ello, resulta pertinente pensar una intervención que permita llevar a cabo una práctica donde los sujetos puedan comprometerse y ser los protagonistas de *su* juego y partícipes en la construcción de su propia subjetividad y no ser, solamente, partícipes de los juegos a ellos propuestos de modo externo.”(Emiliozzi et al., 2010:121).

Desde esta perspectiva la propuesta de “enseñar a jugar” consiste en un “[...] intervenir para dejar de intervenir [...]” (Emiliozzi et al., 2010: 118), esto es, generar una intervención que permita que los estudiantes se apropien del juego, lo signifiquen como propio, logrando ser cada vez más autónomos en la práctica, entendiendo que en el principio será necesario el momento de análisis propuesto por el profesor para hacer las modificaciones necesarias, conforme los jugadores signifiquen la práctica. El de análisis surgirá de su propia demanda, para en lo sucesivo dejar de ser necesaria la intervención externa.

Hasta aquí se ha intentado desarrollar de manera sintética la perspectiva teórica que desde la asignatura se sostiene acerca del juego.

Cronograma de cursada y evaluación

En el inicio de la cursada del eje se da una presentación del contenido realizando una revisión histórica de los principales teóricos del juego, haciéndose hincapié en la obra de Johan Huizinga, entendiendo la importancia de su obra dado que fue el primero en realizar una investigación sistemática y desde una perspectiva sociocultural acerca del juego.

En segundo lugar se aborda parte de la obra de Roger Callois, presentando la clasificación que éste realiza de los juegos, así como las críticas que le realiza a la obra de Huizinga añadiendo sus aportes.

Debe señalarse que las obras de estos autores no se abordan en su totalidad sino que en la cursada se toma un capítulo de cada uno de estos². Como se mencionó su aparición en la cursada se justifica en la importancia que estos tienen al ser los primeros en sistematizar la investigación del tema y por esta razón muchas obras y teorías posteriores acerca del juego se basan en sus conceptos.

Sin embargo los autores son analizados de manera crítica, resaltando las diferencias que desde la asignatura se tiene con sus perspectivas³.

En una segunda unidad se abordan los enfoques que el juego tiene y ha tenido al interior del propio campo de la Educación Física, analizándolo desde la Educación Física tradicional en sus distintas corrientes (Educación Físicodeportiva y Educación Psicomotriz). Desde cada una de estas el juego es concebido como un recurso, medio o herramienta para lograr fines externos a él, por tal caso el abordaje de esta unidad es en una primer parte descriptivo y en segundo lugar se

² La bibliografía del programa contempla:

Callois, R (1976) "Sobre la naturaleza del juego y su clasificación" en Lüschen, Weis y otros: Sociología del deporte, Valladolid, Ed. Miñon. Pág 36 a 45.

Huizinga, J., (2000), "Homo ludens", Madrid, Alianza/Emece. Pags 14 a 27.

³ No es objeto de este trabajo analizar este punto pero se señalará que la principal discrepancia está en que, en primer lugar desde la teoría de Huizinga se considera al juego como algo innato, natural, previo a la cultura; por otro lado en su caracterización de juego hay ciertas prácticas lúdicas que no son tenidas en cuenta, sólo tiene en cuenta las prácticas competitivas. Si bien Callois desde su clasificación (los juegos según este autor se dividen en: Agón (competencia), Alea (azar), Mimicry (simulacro) e llinx (vértigo)) amplía los tipos de juego a analizar siguen quedando prácticas por fuera. Además es necesario tener en cuenta el momento en que fueron producidas estas (1938 la de Huizinga y 1958 la de Callois).

realiza un análisis crítico, haciendo especial énfasis en la idea del juego como medio de aprendizaje.

Para culminar la unidad (y la cursada) se desarrolla la propia perspectiva, planteando al juego y al jugar como saberes social e históricamente construidos, es decir como prácticas, que como tales deben ser enseñadas; abordando la propuesta didáctica que debe centrarse en un enseñar a jugar, ya que juego y aprendizaje nunca pueden darse conjuntamente dado que uno se corresponde con un espacio ficticio y el otro con un espacio de realidad. Por lo tanto si durante el juego se requiere (a partir de la necesidad de la enseñanza de los jugadores) de aprender alguna habilidad o destreza nueva (porque sin su dominio el juego no puede desarrollarse), este aprendizaje se dará en un momento de análisis, es decir por fuera del juego; para luego de aprendida y practicada la habilidad volver al momento de síntesis.

Planteada la perspectiva teórica del eje, se propone brindar a los estudiantes herramientas que les permitan pensar sus futuras prácticas de enseñanza en relación al contenido juego; por lo tanto la evaluación consiste en la preparación de una clase y su correspondiente fundamentación. Esta instancia evaluativa integra las dimensiones conceptual y corporal en un solo momento.

La evaluación es grupal; la propuesta de clase (así como su fundamentación), deben realizarse entorno a uno de dos ejes principales sobre los que se centra la cursada: Relación entre juego y aprendizaje (Alternancia) y Enseñar a jugar.⁴

Una vez presentado el trabajo de manera escrita se lleva adelante la clase propuesta, cumpliendo el grupo evaluado, el rol de profesores frente al resto de sus compañeros de comisión. Para culminar con la evaluación, los estudiantes pasan a una instancia de coloquio dónde, en diálogo con el profesor, analizan críticamente la clase llevada adelante y se abordan los principales conceptos

⁴ Los ejes son divididos de esta manera sólo a los fines operativos de la evaluación, requisito para acreditar la cursada. En la instrumentación didáctica de la enseñanza del juego la finalidad de la propuesta va a ser siempre enseñar a jugar, y como se explicó, la enseñanza de una nueva destreza o habilidad sólo surgirá de la necesidad de los jugadores.

desarrollados en la cursada, fundamentalmente los vinculados al eje de evaluación elegido y presentados de manera escrita en su trabajo.

Análisis de las evaluaciones

El trabajo de investigación realizado en el transcurso de la adscripción, consistió en el análisis de las evaluaciones escritas presentadas por los estudiantes. Tales evaluaciones incluyen tanto la planificación de la clase a dar como la fundamentación de ella, a partir del eje elegido.

De este modo, se analizó de qué manera los estudiantes se apropiaron de los contenidos abordados a lo largo de la cursada, y, fundamentalmente, en qué medida fue comprendida la propuesta de enseñar a jugar.

A partir de este análisis, se encontró como recurrencia la concepción del juego como medio de aprendizaje. En una gran cantidad de trabajos se hace referencia al juego como una herramienta para facilitar la enseñanza; en algunos casos para la transmisión de técnicas o destrezas específicas y en otras para transmitir valores.

A lo largo de la cursada se hace especial énfasis en la posición tomada, desde la asignatura, respecto a la relación entre juego y aprendizaje, se realizan las críticas a las corrientes tradicionales que utilizan al juego como un recurso, y posteriormente, se desarrolla la relación de alternancia que existe entre el juego y al aprendizaje cuando el primero es considerado una práctica, es decir, un saber cultural que debe ser enseñado.

Sin embargo la concepción de juego para como medio aparece recurrentemente, a modo de ejemplo se citan algunas frases encontradas:

- *“En nuestro trabajo elegimos el eje alternancia ya que vamos a enseñar una nueva habilidad”*
- *“[...]se puede interpretar al juego como una herramienta o instrumento para el aprendizaje de distintas capacidades motrices... []”*
- *“Inculcar valores, cooperación, inclusión, tolerancia, respeto, etc.”*

- “[...] la idea es que los alumnos se apoderen de distintas técnicas para un desarrollo más emocionante, social y participativo”

En otros casos, al interior del mismo trabajo hay dos posiciones contradictorias, dado que justifican la elección de su juego porque “sirve para...” pero en el cuerpo de la fundamentación del mismo trabajo pueden explicar de manera clara la relación de alternancia entre juego y aprendizaje:

- “[...] y mediante este (refiriéndose al juego) esté incorporando nuevos conocimientos para poder llevarlo a cabo en la sociedad”

Más adelante el mismo trabajo continúa:

- “El aprendizaje o los aprendizajes de habilidades específicas se dan por fuera del juego; se dan en la ‘realidad’”

Por otro lado, en una gran cantidad de trabajos se encontraron conceptos confusos acerca del juego como saber o el juego como algo innato.

Entender al juego como un saber es lo contrario a entenderlo como algo innato. Si se sostiene que en la infancia el juego aparece porque así lo determina el mandato biológico, o se piensa que el juego precede a la cultura, el juego como tal aparecería en todos los sujetos (sobre todo en la infancia); sin necesidad de ser enseñado.

Por el contrario, entenderlo como un saber implica entender que éste es y ha sido social e históricamente construido de acuerdo a las estructuras de cada cultura, de este modo, en sujetos de distintas culturas los juegos, y los modos de jugar, que se presentan diferirán de acuerdo a dichas estructuras. Desde la Educación Corporal, se retoman los juegos que son relevantes para la cultura donde se desarrolla la práctica de enseñanza, para ser transmitidos, es decir enseñados.

Es desde esta perspectiva, de juego como saber, que se presenta y analiza la propuesta de enseñanza planteada en la asignatura. Durante el desarrollo de la cursada aparecen autores que plantean que sí el juego es innato, sin embargo son tratados de manera crítica, desarrollando posteriormente, la idea de juego como saber y su propuesta de enseñanza.

A pesar del análisis crítico que se realiza sobre la posición del juego como innato, algunos trabajos refieren a esta idea; a saber:

- *“El juego es previo a la cultura, estos dos tienen relación dialéctica, debido a que todo aquello que hace el hombre es cultura, y lo natural previamente fue juego.”*
- *“Se dirá: tal libertad no existe en el animal joven ni en el niño; tienen que jugar porque se lo ordena su instinto y porque el juego sirve para el desarrollo de sus capacidades corporales y selectivas.”*

En alguna medida puede decirse que esto está relacionado con el hecho de que en la mayoría de los trabajos hay relación a los conceptos de Huizinga (quien afirma que el juego es previo a la cultura) y a los de Callois. Independientemente de que desde la posición de la cátedra estos autores son presentados como los primeros en teorizar sobre el juego, sus posiciones son analizadas críticamente. No aparecen en los trabajos de los estudiantes las críticas que a estos se hacen, sino más bien son utilizados para fundamentar la propuesta de clase desde sus ideas.

En este caso los trabajos aparecen como una especie de presentación monográfica que pretende sintetizar todos los textos abordados en la cursada sin hacer foco en la propuesta teórica específica. En muchos casos la fundamentación (que como requisito formal debe ser de cómo mínimo dos carillas), está más dedicada a sintetizar las ideas de estos referentes quedando poco espacio para fundamentar la clase desde la perspectiva de la cursada.

Conclusiones preliminares

Como se mencionó en un principio, la intención de este análisis de evaluaciones conceptuales estaba en ver de qué manera la perspectiva teórica que se aborda desde la asignatura es significada por los estudiantes, teniendo en cuenta que dicha perspectiva es contrapuesta con las concepciones tradicionales del juego como contenido educativo.

El siguiente trabajo fue un disparador para pensar qué modificaciones deberían realizarse en el abordaje de la cursada, de manera que se puedan profundizar aquellos conceptos teóricos o instrumentaciones didácticas que hayan presentado mayor dificultad.

En un primer análisis lo que se observó es que los alumnos pueden, en gran medida, fundamentar en términos teóricos la propuesta presentada, pero a la hora de enseñar aparecen los resabios de la Educación Física tradicional, dado que surge la necesidad de justificar la aparición del juego con argumentos externos a él. La historia corporal de los estudiantes, atravesada por la Educación Física escolar, los lleva a cuestionar o rechazar en algunos casos, la idea del juego como saber relevante en la cultura y que cómo tal debe ser enseñado. Esto es, desde la Educación Física tradicional el juego no se presenta nunca como un saber a ser enseñado, sino como un medio para enseñar otra cosa; esta influencia se observa en los trabajos, donde la aparición de un juego en la clase debe ser justificada, el juego se presenta porque sirve para enseñar o transmitir algo más, por fuera de él. A esto se le suma el peso de la mirada del sentido común, el juego es algo inútil, una pérdida de tiempo, por lo tanto incluirlo en las clases de educación física no tendría mucho sentido si no es para lograr algo “*más importante*”. En algún punto esta idea aparece cuando aparecen las contradicciones mencionadas en los trabajos.

Por otro lado, y ya pensando críticamente en una reestructuración en el cronograma de la cursada así como en la bibliografía presentada, es notable como los estudiantes logran apropiarse con mayor facilidad de teorías clásicas, más allá de la crítica que a ellas se les hace; y resulta más dificultoso asimilar el enfoque que la cursada propone, es decir el juego desde la Educación Corporal pensando como un saber. Lógicamente este análisis está en estrecha relación con el primero y con las concepciones arraigadas que existen del juego.

Por esta razón, al momento que se realizó la revisión del programa del eje se modificó parte de la bibliografía, dejando sólo un autor clásico y un análisis más sintético acerca del juego en las perspectivas tradicionales de la Educación Física,

presentando mayor cantidad de bibliografía que fundamente la perspectiva teórica de la Educación Corporal, así como destinándole a la propuesta de enseñar a jugar un mayor número las clases en el cronograma de trabajos prácticos.

Como se planteó este nuevo programa fue puesto en vigencia a partir de este año (2015), por lo que es objeto de un futuro trabajo de investigación, comparar los resultados de las evaluaciones de uno y otro programa a fin de determinar en qué medida estos cambios permiten que los estudiantes se apropien significativamente de la perspectiva del eje.

Bibliografía

Crisorio, R. y Giles, M., (1999), *"Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB"*, Buenos Aires, McyE.

Emiliozzi, V.; Renati, C.; Viñes, N; Mazzuchi Lopez, B.; Onnini S. y Toledo F. (2010) "En busca del buen jugador: entre saber jugar y saber el juego. Una propuesta de intervención para su constitución", en *Revista Agora para la educación física y el deporte. Universidad de Valladolid, España. Nº 13, Vol.1*, págs. 111-121.

Viñes, N., (2006), "La ubicación del juego en la Educación Física formal", // *Jornadas Académicas. Universidad Nacional De Luján Unidad Educativa I.N.E.F. "Gral. Manuel Belgrano"*

Viñes, N.; Mazzuchi Lopez, B.; Onnini, S. y Renati, C.; (2009) "Juego, infancia y pobreza. Herramientas para pensar las prácticas." *En Memoria del "4º Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación en Educación Física y áreas afines y 2º Encuentro Nacional e Internacional de estudiantes investigadores"*, el marco de *Expomotricidad 2009*. Medellín, Colombia.