

La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial

The construction of playful situations at children´s physical education classes

Dr. Leonardo, Gómez Smyth

Universidad de Flores – Universidad Nacional de José C. Paz

Contacto: lgomez@uflo.edu.ar – leonardogomez16@yahoo.com.ar

Cronograma editorial: *Artículo recibido: 31/05/2017 Aceptado: 18/08/2017 Publicado: 01/09/2017*

DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2069>

Resumen

El presente artículo posee como objetivo general comprender los procesos de construcción de las situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil. Se ha llevado adelante un diseño metodológico sustentado en los supuestos epistemológicos de la metodología cualitativa, siendo una investigación de tipo aplicada, produciendo la información empírica en base a un trabajo de campo desarrollado en el contexto natural. El método ha sido un estudio de caso instrumental, en base a un diseño exploratorio – interpretativo, en el cual se ha desarrollado un proceso sistemático y longitudinal de 41 observaciones de clases de educación física, utilizando registros de notas de campo, video filmaciones y grabaciones de voz de los diálogos ocurridos entre el docente y los niños para recabar la información correspondiente, los cuales se unificaron en registros observacionales. La muestra ha sido de carácter no probabilística, deliberada e intencionada conformada por 32 niños y niñas de entre cuatro y cinco años y de un docente especialista en Educación Física Infantil.

La construcción de las situaciones lúdicas requiere de acciones conjuntas entre la participación guiada del docente y de niños percibidos y sentidos como jugadores atravesando fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico en donde se exponen preferentemente ideas o reglas de carácter implícito y/o explícito como proposiciones para jugar. Por tanto, en las situaciones lúdicas, los jugadores montan y estructuran la forma de juego preparando todo lo necesario para jugar y sobre todo van configurando un sentido no competitivo en sus modos de jugar.

Palabras claves

Educación Física Infantil; situaciones lúdicas; intervenciones docentes; modos de jugar; guión de juego.

Abstract

This paper has had the general objective of understanding the processes involved on constructing playful game instances during children's Physical Education classes.

The methodological design that has been used was sustained in the epistemological assumptions of qualitative methodology, being an applied research type, producing empirical information based on a natural context fieldwork. The method has been an instrumental case study, based on a interpretative-exploratory design, in which it has been developed a systematic and longitudinal process based on 41 observations in the context of children's physical education classes, using field notes registries, video tapes, and recordings of dialogues between

Children and professor, that were unified in observational records. The sampling method was nonprobability and purposive, being conformed by a group of 32 children in a range of four to five old years and a Children's Physical Education specialist professor.

The construction of non-competitive game instances requires joint actions between guiding participation of the teacher and children being perceived and felt as players, going through playfulness assembly and maintenance phases, where ideas and implicit or explicit rules are preferably exposed as an invitation to get to play. Therefore, in playful situations, players assemble and structure the gameplay, preparing everything needed to play and above all set up a non-competitive sense on their ways of playing.

Keywords

Children's Physical Education; playful situations; educational interventions; ways of playing; gameplay.

Introducción.

En el año 2013 el Convención sobre los Derechos del Niño ha publicado la Observación General N° 17 sobre el Artículo 31 (CDN, 2013), allí se establecen nuevas conceptualizaciones y comprensiones sobre el jugar, léase, que “por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado por los niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad” (CDN, 2013, p. 6). Fronczek (2009, p. 25) añade que “(...) el control, la incertidumbre, la flexibilidad, la novedad, la falta de productividad, son las que producen un alto grado de placer y, simultáneamente, el incentivo para continuar jugando”.

Por su parte Rivero (2011a) expresa que entre el juego y la Educación Física existe una estrecha relación que se establece a partir de tres concepciones que poseen los docentes:

a) el juego como contenido a enseñar; b) el juego como estrategia metodológica; c) el juego y el jugar como eje temático.

Desde una posición ideológica humanista con sentido sociocrítico sostenemos que la función social de la Educación Física en el nivel inicial se orienta en promover, concientizar y garantizar el jugar como derecho ineludible de la niñez articulándose con el hecho de permitir a los niños y niñas experimentar, probar, explorar y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otras personas y el medio ambiente significando y resignificando la cultura corporal infantil. De aquí que nos diferenciamos de la psicomotricidad como mirada anclada en la Educación Física preescolar, aunque sí sostenemos la necesidad de que posee un mayor protagonismo para la educación integral de los niños (Pons Rodríguez y Arufe, 2016).

El jugar espontáneo es parte fundamental de la vida infantil y aparece también dentro de las clases de Educación Física, pero, en ocasiones, es obstaculizado, denegado porque se lo entiende como inútil e improductivo. O bien los adultos, como docentes, desconocen maneras pertinentes de intervenir para permitir, ampliar y profundizar las instancias de juego espontáneas y emergentes generadas por los niños y niñas.

Teniendo en cuenta el eje del jugar como derecho de la niñez, en el presente artículo expondremos los procesos de construcción de instancias de juegos con sentido lúdico que son elaboradas en el marco de las clases de Educación Física cuando niños, niñas y docente se involucran a jugar de manera transparente (Pavía, 2008).

Ubicándonos epistemológicamente en investigar el jugar desde la perspectiva de los jugadores como sujetos de derecho (Pavía, 2006, 2010, 2011). En nuestra pesquisa hemos estudiado los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto natural donde se desarrollaron los hechos, incluidos en un jardín de infantes y, en particular, en las clases de Educación Física, donde se desarrollaban instancias de juego con rasgos lúdicos.

Desde nuestra perspectiva hemos seleccionado a la institución educativa y a un profesor en Educación Física en particular, dado que el estilo docente que despliega toma como eje al juego y el jugar, en donde aparecen los demás contenidos curriculares propuestos para la Educación Física del nivel inicial, siendo trascendental el permiso y la invitación por parte del docente de posibilitar la construcción de situaciones de juego elaboradas por y con los niños. La pregunta que orientó la pesquisa fue ¿Cómo se construyen las situaciones lúdicas en clases de Educación Física infantil?

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Gómez, L. (2017). La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial. *Sportis Sci J*, 3 (3), 569-588. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2069>

En función de ello los objetivos fueron:

Objetivo general:

- Comprender los procesos de construcción de las situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil.

Objetivos específicos:

- Identificar los sentidos de direccionalidad que poseen las situaciones lúdicas.
- Identificar los tipos de relaciones que establecen los jugadores en la construcción de los guiones de juego de las situaciones lúdicas.
- Identificar las reglas que establecen los jugadores para la construcción de los guiones de juego en las situaciones lúdicas.
- Distinguir los modos de jugar en las situaciones de juego / lúdicas.

Método

Paradigma de investigación y estudio de caso

El diseño metodológico de la investigación se ha sustentado en los supuestos epistemológicos de la metodología cualitativa. Hemos realizado un estudio de caso en base a un diseño exploratorio – interpretativo (Ynoub, 2015). La investigación ha sido de tipo aplicada, produciendo la información empírica en base a un trabajo de campo desarrollado en el contexto natural donde se desarrollaban las clases de Educación Física.

El esquema de investigación ha sido interpretativo de tipo exploratorio asociado a un estudio de caso el cual fue configurándose en un proceso dialéctico constante entre las concepciones teóricas e interrogantes de partida y la experiencia empírica transitada en la estancia en el campo.

El estudio de caso seleccionado en la presente investigación ha sido de tipo instrumental y de tipo único. Siguiendo a Stake (2013) pueden estudiarse casos únicos o procesos únicos, éste último ha sido nuestra elección, ya que “se buscan grupos, situaciones e individuos donde (y para quiénes) es más probable que ocurran los procesos que se están estudiando” (Denzin y Lincoln, 2013, p. 38). Es por ello que aquello que interesó ligado a los propósitos de la investigación es el proceso particular de enseñanza y aprendizaje donde a partir de las peculiaridades intrínsecas de la posición pedagógica del docente estudiado, éste generaba un clima para el desarrollo del juego y el jugar, bajo una perspectiva de derecho que posibilitaba a los niños y niñas (32) la construcción de instancias de juego con posibilidades de acceder y/o sostener lo lúdico durante las 41 clases de Educación Física Infantil observadas.

Estrategias para la recolección de datos

Al planificar las acciones para la recolección de la información se tomó la decisión de llevar adelante el registro de observaciones de manera semi participante y sobre el contexto natural (Ynoub, 2015) compartiendo la vida cotidiana con y a partir de los sujetos investigados, es decir, allí donde se efectuaba el proceso del fenómeno estudiado, volviendo a los principios del estudio de caso para conocerlo, interpretarlo y aprender de él.

Para el registro de observación se utilizaron y previeron tres técnicas que brindaron criterios de confiabilidad y validez a los datos, siendo estas: a) la video filmación panorámica de la clase; b) la grabación de interacciones verbales entre los participantes de la clase; c) Notas de campo que completaban los registros tecnológicos. Estas tres técnicas se integraban para dar configuración a un registro observacional de cada clase. De esa manera quedaban registrados los actos de habla del docentes, niños y niñas, como así también las notas de campo que el investigador realizaba para contextualizar los actos comunicativos (se transcribían las grabaciones de voz). Por último, al final del ciclo lectivo, se llevó adelante una entrevista focalizada con el docente donde se dialogó sobre las maneras de intervenciones docentes en el juego y el jugar durante las clases de Educación Física, de manera que sus

aportes brindaran información para la producción de categorías conceptuales frente a mencionada variable¹.

Resultados y discusión

Los procesos de construcción de las situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil se establecen gracias a las interrelaciones de las diferentes unidades y categorías (Diagrama 1) que permiten la construcción de una instancia de juego que vaya teniendo intencionalidades lúdicas. Adelantamos a los lectores que para una mayor comprensión del fenómeno estudiado se irán intercalando los resultados (actos de habla) con las discusiones.



Diagrama 1: Construcción de situaciones lúdicas

En el caso estudiado el docente se ubica como adulto asegurador del derecho al juego (IPA, 2013; CDN, 2013) y, esa posición, permite entender que la clase de educación física se constituye como espacio para ir a jugar. transparente De esta manera se propicia la gestación

¹ Se informa que basándonos en la Declaración de Helsinki (2013) se ha tenido el consentimiento informado de la institución y docente estudiado. Así como que se han preservado las identidades de los niños modificando sus nombres originales.

de instancias de juego en donde se podrá jugar a salvo de cualquier tipo de consecuencias, donde nada malo sucederá o, justamente sucederá el derecho a poder jugar, ya que, parafraseando a Pavía (2013) hay permiso para crear, imaginar, probar y explorar cuando la clase de educación física se ubica directamente desde ese eje organizador. El acto de habla “¡Vamos a jugar! expresa plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal” (Pavía, 2008, p. 35). Al respecto exponemos ciertas reflexiones del docente respecto a cómo toma su clase y qué lugar tienen los niños y niñas en ella.

“Algo que disfruto mucho, es darme cuenta, o sentir que el chico verdaderamente se siente dueño o participe de ese espacio y cuando llega sabe que ese momento es especial, que no es cualquier otro momento, que sabe que va a estar bueno...” (Docente Entrevistado).

Nos parece pertinente exponer que en la opinión del docente acerca de cuál es el sentido que le otorga a las clases de educación física y cómo la misma se va constituyendo como un espacio transparente donde está permitido ir a jugar.

“En las clases de educación física nos vinimos a divertir, a jugar con el otro, vinimos a disfrutar, a sentir placer por lo que estamos haciendo, vinimos a encontrarnos con alguien que nos va a escuchar, alguien que nos va a ayudar, y no es que me refiero al docente, me refiero tanto al docente como a mis compañeros, voy a encontrar un espacio que es diferente, por ahora, es diferente al resto de los espacios donde transcurre la vida. Pero estaría bueno que, en muchos lugares, o toda nuestra vida sea un lugar donde yo tenga el derecho a ser escuchado donde yo deba escuchar al otro, respetarlo” (Docente Entrevistado).

Los enunciados transparentes (Pavía, 2008) se entienden como aquellos que permiten tomar real conciencia de que en la clase de Educación Física se podrá jugar de verdad, donde los niños reconocen que pueden montar y sostener propias instancias de juego. Hemos detectado que mencionados enunciados se expresan de ciertas maneras particulares:

Tabla 1: Enunciados transparentes expresados por el docente

Preguntando a los niños sobre el jugar.	Permitiendo desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por los niños.	Invitando a niños a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no.
“¿A qué van a jugar?”	Valentina: -“Juan, voy a jugar a la carrera con Bau”. Docente: -“Bueno, dale”.	Docente: -“No. ¿Quieren jugar a la pelota? Che, vení personaje, Bautista, vení que te ato los cordones. ¿Y te tiraste en la sogá?” Bautista: -“Si, me tiré”
“¿A qué están jugando?”	Agustín: -“Che, Juan, ¿jugamos al hombre verde?” Docente: -“Vengan que acá Agustín tiene una idea”.	
	Docente: -“Ah, ¿vos estás jugando con las capas?” Niño: -“Sí”. (Se va corriendo) Docente: -“Ah, bueno”.	Docente: -“Ah, ¿querés jugar a la pelota conmigo?” Bautista: -“No”. Docente: -“Te quiero jugar un rato a la pelota, ¿te quiero jugar un rato a la pelota! (tono lúdico) ¿Jugamos?”

Cabe destacar que las expresiones de enunciados transparentes no generaban por sí mismas la construcción de instancias lúdicas, sino que el docente iba desplegando diferentes intervenciones docentes para el desarrollo del jugar de los niños en vista de aprender a construir propias instancias de juego con rasgos lúdicos. Se han detectado y categorizado las siguientes intervenciones docentes: Facilitadora - Como jugador experto - Observación comunicativa – Delegativa – Fundamentadora – Reflexiva – Deliberativa – Enunciadora – Exhortativa – Confirmativa – Ejemplarizante – Sancionadora (Gómez Smyth, 2015), las cuales eran desplegadas en las diferentes clases como un conjunto.

Como rasgos generales, hemos podido constatar que las situaciones lúdicas poseen siempre un guion de juego, el cual entendemos como una categoría comunicativa donde los jugadores expresan ideas, reglas y se generan relaciones entre ellos. Estas dimensiones le van otorgando sentido al juego en una vinculación dialéctica con los modos de jugar. De esta manera el guion se relaciona con los procesos de montaje y sostenimiento de una instancia de juego (Rivero, 2011b) que llevan a cabo los jugadores.

Respecto a la categoría de **Sentido del juego** (direccionalidad que toma el juego) se han visualizado las siguientes orientaciones que las situaciones lúdicas toman en el marco de las clases de Educación Física Infantil, según intereses, inquietudes y particularidades de las niñas y niños.

- (1) Actuación: Aparentar – Simular.
- (2) Huir – Perseguir – Atrapar.
- (3) Ocultar – Buscar – Descubrir.
- (4) Crear – Construir.
- (5) Sensación de poder hacerlo: Emulación – Prueba – Desafío (énfasis en el tenor de las acciones). Donde los jugadores registran que esos juegos demandan acciones motrices. El jugar es probar esas acciones o, bien jugar instancias de juego donde lo principal es experimentar acciones motrices.

Estos aspectos se vinculan con las fuentes de emoción, es decir, con aquello por lo cual los jugadores entienden o sienten que están jugando. Esto quiere decir que el sentido del juego no es objetivo, sino que se liga con las sensaciones subjetivas que tienen los jugadores. Las fuentes de emoción registradas han sido las siguientes:

- (6) Encontrarse con otros a jugar con sesgo autotélico.
- (7) Vértigo.
- (8) Competencia.

Cabe aclarar que estos indicadores pueden interrelacionarse o ser intermitentes en una misma instancia de juego.

Respecto a los **tipos de relaciones** (Gómez, 2011) que se generan entre los jugadores constatamos las siguientes:

- (9) Relación simétrica: Es una relación en la que los participantes se reconocen como iguales; existe una relación de reciprocidad igualitaria entre pares. (...) Habría una percepción del otro como igual respecto a *status* y poder. El respeto es mutuo y las reglas son creadas, discutidas y/o modificadas entre pares sin la intervención de un portador de autoridad.

Artículo Original. La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial
Vol. III, n.º. 3; p. 569-588, septiembre 2017. A Coruña. España ISSN 2386-8333

(10) Relación asimétrica: Es una relación entre dos o más sujetos en la que por lo menos uno es portador de autoridad y otro, sujeto a autoridad. Se establece un encuentro comunicativo de naturaleza persuasiva que implica un elemento de respeto unilateral, de obligación hacia una autoridad; uno de los participantes controla las intervenciones de otros y es reconocido como autoridad.

En alusión a las **reglas** que aparecen en las situaciones de juego / lúdicas se evidenciaron los siguientes tipos:

(11) Implícitas: son perennes, ya que tienen características de imaginarias, muchas veces reconocidas porque se asumen con personajes simbólicos y tienen la cualidad de ser variadas según los intereses de los jugadores.

(12) Explícitas: expresan aquello que debe hacerse, podríamos decir aquellas previsiones sobre las que se organiza la forma del juego.

- . De primer orden.
- . De segundo orden.

(13) Reglas del jugar: Acciones que realizan los jugadores para sostener y mantener la ludicidad.

Hemos evidenciado que el guion de juego se va configurando a partir de ideas que se exponen como reglas implícitas o de primer orden expuestas por los niños y/o docente. Es así que las reglas se tornan propositivas, marcan aquello que hay que hacer en el juego. Las reglas propositivas como las implícitas y de primer orden son las que aparecen de manera preponderante en las situaciones lúdicas que compartieron los niños y docente investigados. Es decir, aquellas que son propias de esta etapa infantil, en las que las reglas acompañan y son parte del poder estar jugando, no como reglas estrictas sino como reglas del jugar.

Bautista: -“¿Hacemos una carrera?” (Tiene en sus manos un aro)

Bautista: -“Hagamos una carrera”

Docente:-“¿Pero cómo es la carrera?”

Bautista: -“De correr”.

Aquí se denota que el sentido del juego se orienta que aquello que interesa es experimentar la acción motriz en sí misma, pero encontrándose con otros. La primera regla

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Gómez, L. (2017). La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial. *Sportis Sci J*, 3 (3), 569-588. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2069>

explicitada es una de primer orden, ligado al correr. Aquello que hay que hacer es por regla correr.

Docente: - “Listo, y ¿para dónde empieza? La primera de prueba para ver cómo es el circuito”.

Bautista: -“Así, ahí”.

Docente: -“Vamos despacio la primera”.

Bautista: -“Sí”.

Con otra regla de primer orden se orienta a que no puede correrse de cualquier manera, sino que un jugador sugiere correr a cierta intensidad (“vamos despacio la primera”).

Bautista: -“Gané”

Docente: -“¿Cómo que ganaste? Pero, yo quiero jugar no ganar ni perder. ¿Podemos hacer una carrera sin ganar ni perder?”

Bautista: -“Emmm, no”.

Docente: -“¿Por qué no?”

Valentina: -“Yo quiero hacer una carrera”

Bautista: -“Yo quiero ganar muchas”.

Cuando se detienen, el sentido del juego ha cambiado, la fuente de emoción se ha vinculado con el competir, por lo menos a expensas de uno de los jugadores y, ya, no solo en el tenor de experimentar la acción motriz de correr.

Docente: -“Está bueno jugar sin querer ganar. Yo quiero jugar sin ganar, quiero jugar nada más. Quiero jugar una buena carrera con vos y con otros amigos, pero no me interesa ganar. Podemos hacer una buena carrera, bien, bien rápida pero que no gane ni pierda nadie”.

Hay varios niños que están cerca de la escena.

El docente como un jugador más, expresa que el sentido de jugar puede ser otro, es decir, que el fin de jugar es, en sí mismo la experiencia de estar jugando, donde la fuente de emoción es la gratuidad del encuentro con otros.

Docente: -“¿Quieren jugar una carrera donde no se gana ni se pierde?”

Niños/as: -“Siii”

Docente: -“¿Empieza acá, damos la vuelta y termina acá? ¿listo? Ya!! (todos salen corriendo y dan una vuelta completa al SUM) Muy bien hicimos una super carrera”.

Artículo Original. La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial
Vol. III, nº. 3; p. 569-588, septiembre 2017. A Coruña. España ISSN 2386-8333

Aquí vemos que el sentido del juego propuesto por el docente como jugador experto conlleva un tipo de relación asimétrica, porque la direccionalidad de jugar que estipula se expone por sobre las de los demás jugadores. Asimismo, vemos que, aunque se le quiera asignar un único sentido al juego, otros jugadores involucran sus propios sentidos.

Mateo: -“Yo gané”

Docente: -“No, porque no estábamos jugando a ganar y a perder. ¿a qué estábamos jugando?”

Bautista: -“A, a, a a ganar sin perder”

Docente: -“¿Cómo?”

Bautista: -“A perder sin ganar”

Docente: -“A correr sin ganar ni perder”.

Bautista: -“Sí”

El docente se dirige hacia otros niños/as que se han acercado: ¿vos querés jugar a una carrera en la que no se gana ni se pierde?”

Ramiro: -“Muchas carreras”.

En esta última frase, el niño agrega un nuevo indicio del sesgo autotélico, donde solo importa la experiencia que se está viviendo, donde vuelve a primar el hecho de estar jugando con otros. Aunque en la misma instancia convive con otro niño que desea jugar de manera competitiva.

Docente: -“¡Vamos a jugar una carrera que no se gana ni se pierde! ¡Vamos!”

Todos salen corriendo, cada uno con su aro (utilizándolo como un volante)

Algunos niños llegan antes que el docente diciendo: -“Te ganamos Juan”.

Bautista: -“Algunos dijeron gané”.

Docente: -“No, si en esta carrera nadie gana ni nadie pierde. Es una carrera para correr”.

Niña: -“Te ganamos”

Docente: -“No. No importa ganar o perder. Es una carrera para correr. No importa quién gane y quien pierda, porque lo importante es que juguemos. Yo quiero jugar a correr no a ganar ni a perder. ¡Vamos a jugar!”.

Nuevamente podemos ver reflejado que, al jugar, la direccionalidad del juego depende de las demandas, intereses o saberes que cada jugador tiene. Aún, compartiendo una instancia de juego, cada jugador puede otorgarle una orientación y fuente de emoción diferente. Y cómo, jugando con diferentes personas, se puede aprender a jugar con otras intenciones que se desconocían, por ejemplo, pasar de jugar de un modo no lúdico a descubrir sensaciones lúdicas de estar jugando.

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Gómez, L. (2017). La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial. *Sportis Sci J*, 3 (3), 569-588. DOI:https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2069

Artículo Original. La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial
Vol. III, nº. 3; p. 569-588, septiembre 2017. A Coruña. España ISSN 2386-8333

En la instancia de juego expuesta se puede evidenciar la existencia de dos maneras de jugar, las cuales fueron categorizadas como modo no lúdico y modo lúdico.

- El modo no lúdico de jugar se expresa por aquellas acciones de los jugadores que implican adecuarse y adaptarse a las propuestas de juego sin poder elaborar la forma de juego. Otra posibilidad es que un jugador inicie voluntariamente una instancia de juego de manera competitiva. Algo que nosotros consideramos como un valor hegemónico.
- Respecto al modo lúdico de jugar lo definimos como aquellas acciones (corporales y verbales) que realizan los jugadores para preparar, montar la situación de juego y jugarla con valores contrahegemónicos, es decir, de manera no competitiva. En este último caso se entremezclan ciertas sensaciones como la abstracción del tiempo-espacio, la libertad, de situación ficticia, de voluntariedad, de gratuidad y de autotelismo (Devita, 2014).

Cada uno de los modos de jugar se distingue por ciertos rasgos o indicadores que demuestran los jugadores. En tanto la expresión de intencionalidades no lúdicas se encontraron los siguientes indicios: a) pegar con o sin intención a otros jugadores; b) quitar un material a otros jugadores que estaban usándolo para su propia instancia de juego; c) excluir o discriminar; d) impedir que otro jugador realice acciones para el montaje y/o sostenimiento del jugar; e) dificultar o molestar la instancia de juego de otros jugadores; f) burlar a otro jugador; g) competir, querer ganar como fuente de emoción; h) desconocer o no tener el mismo sentido o direccionalidad en el jugar.

Con respecto al modo de jugar sustancialmente lúdico se evidenciaron los indicadores de: a) invitar de manera transparente, siendo solicitudes y/o peticiones para compartir una instancia de juego que pueden ser verbales y/o corporales; b) aportar ideas y/o reglas para crear o recrear una instancia de juego; c) pedir permiso a otros jugadores para compartir una instancia de juego; d) jugar de manera recreativa sin competir, con sesgo autotélico y gratuidad; e) ser cómplice para el jugar de otro jugador; f) aparentar; g) experimentar, darse permiso de probar; h) expresar sensaciones ligadas al saberse estar jugando.

Según Santín (2001) lo lúdico en la Educación Física se ubica como un contrapunto de la ideología de rendimiento propia del plano deportivo, la cual da lugar a una de las visiones

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Gómez, L. (2017). La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial. *Sportis Sci J*, 3 (3), 569-588. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2069>

más tradicionales y heterónomas de la Educación Física que han conformado un imaginario social respecto a ella (Bracht, 1996; Kirk, 2010; Rozengardt, 2013). Es por eso que decimos que el jugar de un modo lúdico es contrahegemónico, respecto de aquella manera de jugar seria y competitiva donde las consecuencias de las victorias y derrotas son parte constitutiva de un modo no lúdico de jugar.

Como lo establecen Vendrell (2009), Lester y Russell (2011) el jugar para los niños es en el presente, es aquí y ahora, no buscando aprendizajes de contenidos, sino implicando posibilidades de desarrollo infantil a partir del estar por derecho jugando, donde crear, inventar, aportar ideas o reglas para jugar sean una vivencia.

Al realizar diferentes situaciones de juego, los niños y niñas van mostrando sus modos personales de jugar, cada uno expone su historicidad lúdica, sus experiencias y saberes. Es decir, no se juega de cualquier manera. Al jugar se van expresando valores, formas de comunicarse, gestualidades, habilidades y dificultades. Al jugar con otros, se va configurando el propio modo de jugar, se observan otros, se copian ideas, acciones, gestos, expresiones verbales. Ciertos modos de jugar hacen enojar, producen discusiones, se evidencian conflictos por intereses antagónicos. Cuando se juega quien juega se expone, se comunica, se muestra. Por consiguiente, podemos decir, que a jugar se aprende, y se puede ir aprendiendo a jugar de otros modos diferentes a los que se conocen. Como plantea Pavía (2006, 2010, 2011) el jugar de un modo lúdico es aprehensible, coincidente con Trigo (2006) quien establece que lo lúdico es una capacidad y como tal necesaria de ser desarrollada también en las clases de Educación Física Infantil. De allí la importancia de las intervenciones docentes que orienten a los niños a aprender a jugar de un modo lúdico.

En nuestro estudio de caso hemos constado que tanto las instancias de juego con intencionalidades lúdicas compartidas por los niños con el docente o, bien, entre los propios niños pasan, por fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico, en donde se va configurando el guion de juego, devenidas de ideas que siguen reglas implícitas o de primer orden expuestas por los niños y/o docente.

Las fases de montaje y sostenimiento (Rivero, 2011b) de lo lúdico son parte constituyente del guion de juego. Ya durante el jugar se va conociendo el sentido o direccionalidad que el juego va a tomar. Éste se entremezcla con las fuentes de emoción, que darían cuenta del significado de sentidos subjetivos por parte de los niños, quienes pueden

estar jugando una misma instancia de juego reconocida, pero con intenciones personales diferentes.

A continuación, nos detendremos en la categoría de sentido de juego para analizar las diferencias entre sentido objetivo y subjetivo del juego.

Corbera (2013) es quien vincula la posibilidad de acercar miradas, devenidas de la praxiología motriz con aquellas centradas en la perspectiva de los jugadores, por un lado, manifiesta los aportes que la praxiología hace para entender la lógica interna de los juegos y las redes de interacción que allí suceden, pero que esa lógica no puede obviar que cuando existen condiciones para crear instancias de juego voluntarias, les pertenece a quienes juegan, generando un sentido subjetivo del juego.

Sostenemos que los niños de 4 y 5 años buscan satisfacer propios intereses por los cuales juegan, a veces esos coinciden y amplían los recorridos que el juego toma a partir de las jugadas de cada jugador. Aunque como dijimos anteriormente han existido juegos donde aun compartiendo el espacio y tiempo, los sentidos eran dispares para cada niño o también para docente. Eso hace notar que la categoría de sentido subjetivo cobra valor en la construcción de situaciones lúdicas durante las clases de Educación Física Infantil. En nuestro estudio pudimos constatar que las instancias lúdicas se articulan bajo la direccionalidad de: aparentar – simular; huir – perseguir – atrapar; ocultar – buscar – descubrir; crear – construir y sensación de poder hacerlo (emulación – prueba – desafío).

Desde la perspectiva de los jugadores como posición epistemológica, entendemos que el modo de jugar y forma de juego son dos aspectos indisolubles y dialécticamente conectados. Donde más allá de que no hay juego cuando no hay jugadores, nuestros resultados avanzan en recalcar que no hay jugadores si éstos no son protagonistas en el armado del juego. O, bien, que pueden sumarse voluntariamente a la idea propuesta por otro jugador, pero sabiéndose como jugadores que en cualquier momento pueden expresar intereses y opiniones ligados al cómo seguir jugando.

Con respecto a las limitaciones que la investigación ha tenido podemos expresar que existieron restricciones de corte teórico y también metodológico. Uno de los obstáculos ha sido la escasa tradición científica de la perspectiva epistemológica desde donde se arraigó la pesquisa, la cual denominamos como aquella centrada en la dimensión personal de quienes juegan. Respecto al diseño metodológico sostenemos que al momento del trabajo de campo se

podrían haber utilizado dos estrategias más para la recolección de información, sobre todo para recabar datos directos de los niños. Por un lado, se pensó en que algunos niños seleccionados de manera intencionada pudiesen llevar consigo un dispositivo de grabación de voz, para registrar todas las locuciones verbales que iban realizando en sus interacciones de juego con otros niños. La decisión de no hacerlo se debió a creer que ese hecho podía ser antinatural y obstaculizador para el jugar espontáneo. Aspecto que tal vez hubiese sido salvado realizando un grupo de discusión con los niños tras de cada clase, tratando de indagar con mayor profundidad en datos ligados al sentido de las situaciones lúdicas y de sus modos de jugar.

Conclusiones

Entendemos las situaciones lúdicas como instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los jugadores (niños y/o docente) la construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico. El despliegue de los modos de jugar protagonizados conlleva a que a partir de sus relaciones se configure el guion de juego, es decir, los jugadores van construyendo el sentido del juego el cual está estrictamente vinculado con las reglas preferentemente implícitas y/o explícitas de primer orden. En el caso estudiado, no evidenciamos negociaciones sobre las reglas de juego por parte de los niños, sino que los pequeños expresan regulaciones propositivas sobre aquello que se quiere vivenciar y experimentar como jugar. En tanto el sentido y direccionalidades que toman las situaciones lúdicas pueden ser coincidentes para los jugadores, pero también, en determinadas instancias de juego, aun compartiendo el lugar y tiempo de juego cada jugador (niños y/o docente) le otorga distinta orientación al jugar, aquello que definimos como sentido subjetivo del juego.

No podemos dejar de lado que la posibilidad de construir situaciones lúdicas en clases de Educación Física necesita de ciertas condiciones establecidas por el tipo de práctica pedagógica. En nuestro caso estudiado hemos demostrado que la posición ideológica del docente respecto a tomar al juego y el jugar como eje temático de la Educación Física, conlleva consigo el despliegue de enunciados transparentes y un conjunto de intervenciones, desde donde los niños identificaban que en la clase de Educación Física podía jugarse. Por

consiguiente, el entramado de construcción de las situaciones lúdicas requiere de acciones conjuntas entre un profesor garantista del derecho al juego y de niños percibidos y sentidos como jugadores que van aprendiendo a saber jugar de manera sustancialmente lúdica.

Cabe destacar que tanto las instancias de juego con intencionalidades lúdicas compartidas entre los niños con el docente o bien, aquellas jugadas entre los propios niños pasan por fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico en donde se exponen reglas o ideas propositivas para jugar. Constatamos el hecho de estas dos fases, dado que en el caso estudiado no pudo establecerse una fase de cierre de alguna instancia de juego donde el final de un juego puede ser el principio de otro diferente. Los niños demostraron la capacidad de ir dejando de jugar un juego, pero seguidamente tomaron una nueva instancia que no necesariamente se orientaba bajo el guion con el que se venía jugando. En todo caso las situaciones finalizaban porque culminaba el tiempo de clase y no por una decisión de los niños.

Por tanto, en las situaciones lúdicas, los jugadores montan y estructuran la forma de juego preparando todo lo necesario para jugar y sobre todo van configurando el sentido por el cual jugarán. Elegir a qué jugar, con quiénes, con qué elementos, con qué reglas, en qué espacio, tiempo y lugar, es una muestra del rol protagónico de quienes juegan. No juegan a aquello que se les dice, sino que son propios creadores e inventores de instancias de juego. El sentido por el cual se juega no es competitivo, se juega por jugar, donde el resultado no importa, lo interesante es encontrarse, invitarse, desafiarse, sorprenderse, donde el valor agregado no es un resultado, sino la gratuidad de juntarse con otros a disfrutar de estar jugando. Sostenemos que el jugar de un modo lúdico se aprende jugando y se aprende junto a personas que sepan jugar de esa manera, en el caso investigado con pares y un docente especializado y sensibilizado en la temática.

Referencias bibliográficas

1. Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarfield.

Artículo Original. La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial
Vol. III, n.º. 3; p. 569-588, septiembre 2017. A Coruña. España ISSN 2386-8333

2. CDN. (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.
3. Corbera, A. (2013). El derecho a jugar: Lógica interna y el sentido de los juegos. En Actas del 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
4. Denzin, N., y Lincoln Y (Comps.). (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Barcelona: Gedisa.
5. Devita, D. (2014). *Buscando "lo lúdico" en el juego: otra lectura de Huizinga y Callois*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro.
6. Fronczek, V. (2009). El "artículo olvidado de la Convención sobre los Derechos del Niño. En Bernard van Leer Foundation, *Los derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos. Espacio para la infancia* (pp. 24-28). La Haya: Bernard van Leer Foundation.
7. Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil* (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona.
8. Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
9. Kirk, D. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física*. In & EF *Innovación en Educación Física*, 1(2), 1-13. Recuperado de <http://www.innovaef.cat/es>.
10. Lester, S., y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo*. Cuadernos

Artículo Original. La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial
Vol. III, n.º. 3; p. 569-588, septiembre 2017. A Coruña. España ISSN 2386-8333

sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

11. Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: noeduc.
12. Pavía, V. (2008). El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego. En B. Chaverra Fernández, *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 11-22). Medellín: Funámbulos Editores.
13. Pavía, V. (2013). Cavilaciones sobre los modos de jugar desde la perspectiva de derecho. *Rayuela*, 8, 186-191.
14. Pavía, V. (Coord). (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Neuquén: Educo.
15. Pavía, V. (Coord). (2011). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: AMSAFE.
16. Pons Rodríguez, R., y Arufe, V. (2016). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis Scientific Technical Journal*, 2(1), 125-146.
17. Rivero, I. (2011a). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
18. Rivero, I. (2011b). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
19. Rozengardt, R. (2013). El cuerpo en la educación física: una dialéctica de temas y problemas. En V. Varea, y E. Galak, *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 147-169). Buenos Aires: Biblos.

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Gómez, L. (2017). La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial. *Sportis Sci J*, 3 (3), 569-588. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2069>

Artículo Original. La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial
Vol. III, n.º. 3; p. 569-588, septiembre 2017. A Coruña. España ISSN 2386-8333

20. Santin, S. (2001). *Educação Física da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST.
21. Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
22. Trigo, E. (2006). Juego y creatividad: el re-descubrimiento de lo lúdico. Aportes práctico a la fundamentación de algunos de los pilares de la ciencia de la motricidad humana. (pp. 1-22). En Actas del V Congreso Internacional de Actividades Física Cooperativas, La Coruña.
23. Vendrell, R. (2009). El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 137-159.
24. Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I*. México D.F: CENGAGE Learning.