

EL JUEGO EN EL ÁMBITO DISCIPLINAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA FORMACIÓN DE SUS DOCENTES

THE GAME IN THE DISCIPLINARY FIELD OF PHYSICAL EDUCATION AND THE TRAINING OF ITS TEACHERS

José Orlando Pachón Moreno¹

Resumen

En la formación de docentes de educación física, el juego constituye un tema fundamental, con dos perspectivas: la educación para el juego y la educación a través del juego (Paredes, 2003). La primera exige pensarlo como condición de la existencia humana, y la segunda, como medio en los procesos de enseñanza. En el primer caso, se asocia al término lúdica, mientras que en el segundo, lo hace al término juego. Sin embargo, tanto en el discurso entre autores del área como en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en los planteamientos de estudiantes de la licenciatura, los dos términos han tendido a ser utilizados indistintamente. Por ello, este artículo hace una revisión de la percepción de algunos teóricos sobre el juego, de su pertinencia en los lineamientos curriculares y en los planteamientos de los estudiantes, con el fin de identificar los aportes del juego al ámbito de la educación física, y a partir de esto, bosquejar líneas de trabajo académico para la inclusión del juego en el campo de la formación de sus profesionales.

Palabras clave: juego, lúdica, educación física, formación de docentes, lineamientos curriculares

Abstract

In training of physical education teachers, the game is a fundamental issue, with two perspectives: education for the game and learning through the game (Paredes, 2003). The first of them requires thinking it as a condition of human existence, and the second, thinking it as a medium in the teaching processes. In the first case, it is associated with the term *ludic*, while in the second, it is associated with game. However, in the speech between authors of the area and curricular guidelines of the Ministry of National Education (MEN) and in the approaches of the undergraduate students, both terms have tended to be used in an analogous manner. Therefore, this article reviews the perception of some theorists about the game, its relevance to the curriculum guidelines and the approaches of the students, in order to identify the contributions of the game to the field of physical education, and from this, to sketch lines of academic work for the inclusion of the game in the field of training of its professionals.

Keywords: game, ludic, physical education, teachers training, curriculum guidelines

Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2015

Fecha de aprobación: 2 de mayo de 2016

Para citar este artículo:

Pachón, J. O. (2016). El juego en el ámbito disciplinar de la educación física y la formación de sus docentes. *Lúdica Pedagógica*, 24, 79-88.

¹ Doctorando, Doctorado Inter-Institucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Magíster en Didáctica contemporánea de la educación física, Instituto Superior de Cultura Física, Manuel Fajardo, La Habana, República de Cuba. Magíster en desarrollo educativo y social, UPN-CINDE. Licenciado en Educación física, UPN. Profesor de planta de la Facultad de Educación Física, UPN. Correos electrónicos: jopachon@pedagogica.edu.co - orlandopachon@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El juego en la educación física ha hecho presencia a lo largo de toda su historia académica, bien sea como desarrollo conceptual en su corpus de conocimiento o como actividad realizada en prácticas educativas. Para la formación de profesionales en esta área, el juego ha sido un tema de estudio fundamental, razón por la que la revisión desde su construcción en el ámbito de la educación física abre horizontes de reflexión hacia el fortalecimiento del conocimiento profesional de los docentes.

Diferentes autores se han ocupado de esta temática en la educación física, lo que ha llevado a argumentarla más allá de ser tan solo otra de las actividades para realizar por parte de los alumnos, sino, más aun, para posicionar el juego en la estructuración de lo humano como constitutivo de este. A propósito, afirma Gruppe (1976) que “el juego representa una forma de realizarse el hombre a sí mismo” (p. 56), y Cagigal (1996) se refiere al juego como un modo de ser humano, lo cual sustenta citando a Huizinga: “El juego constituye una categoría primaria de la vida” (p. 24). De acuerdo con esta argumentación, y ante la realidad del juego hacia mediados del siglo XX, caracterizada por “la marcha triunfal del juego deportivo durante la cual el juego mismo perdió cada vez más importancia, mientras que el resultado es lo primordial” (Seybold, 1976, p. 54), la autora se pregunta “¿cómo hay que jugar para que el juego produzca efectos formativos?” (Seybold, 1976, p. 55). Sin duda, estos cuestionamientos constituyen aspectos centrales para la seria consideración del juego en la formación de los profesionales de la educación física.

Con esta misma perspectiva, en los documentos curriculares de educación física presentados por el Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (COLDEPORTES) y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), el juego presenta un desarrollo conceptual importante, que va desde ser ubicado dentro del resumen de actividades para el área (Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte, 1974) hasta ser considerado una de las dimensiones antropológicas que dan sustento a la propuesta de competencias específicas de la educación física (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Esta evolución del concepto y del sentido del juego en los planes y los programas curriculares oficiales para la educación física en Colombia marcan un significa-

tivo derrotero para la reflexión sobre la presencia del juego, tanto en la estructura conceptual de la educación física como en sus respectivas clases y sus prácticas educativas.

No obstante lo anterior, las apreciaciones de profesionales en formación son también un catalizador importante en estas reflexiones, por lo que se estableció un diálogo con los estudiantes de décimo semestre de Educación Física, del cual se puede inferir un consenso sobre la importancia de la presencia del juego en el área de estudio, así como en la formación de sus profesionales. Si bien se expresan con mayor claridad en relación con el juego como una de las actividades de la educación física, es oportuno resaltar también las comprensiones que expresan respecto al juego como un valor de la existencia humana.

EL JUEGO EN LA PERSPECTIVA DE AUTORES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

“Sea lo que fuere, la educación física tiene todas las posibilidades de ser juego” (Gruppe, 1976, p. 86); además, llama la atención por la idea que se tiene de esta como técnica y rendimiento, lo que de acuerdo con Gruppe (1976), dificulta llevar a cabo las tareas que le son propias. Así mismo, afirma este autor que “la educación física debe ser como una forma de la existencia humana que de algún modo la perfecciona” (Gruppe, 1976, p. 86). Al relacionar las dos citas presentadas, se puede inferir que el juego se constituye en forma de la existencia humana. En este mismo sentido, Cagigal (1976) expresa: “lo indubitable y definitivo es que ese fenómeno tan curioso del juego (...) está íntimamente enraizado en la naturaleza humana” (p. 32).

Gruppe (1976) plantea el cuerpo y el juego como formas fundamentales de la existencia humana, y resalta la “importancia que para la educación, para el desarrollo, para la experiencia de la vida y del mundo, en una palabra, para la humanización del hombre... tienen lo lúdico y lo corporal” (p. 30).

Adicionalmente, para argumentar la presencia del juego en la educación física, Gruppe (1976) reconoce el potencial pedagógico de este; es decir, introduce la presencia de la pedagogía en el ámbito de la educación física planteándola como unificadora de los diversos

aportes que otras disciplinas hacen, además de contribuir a la comprensión y el desarrollo del estatuto disciplinar propio.

Con esta perspectiva, el potencial pedagógico del juego se fundamenta en el carácter dialógico (Gruppe 1976), cuyo entendimiento exige una previa comprensión de lo dialógico del ser humano, quien, liberado de lo meramente instintivo, se ve obligado —en ello radica lo dialógico— a asumirse a sí mismo con la capacidad de elegir; o sea, “el hombre se convierte en su propio fin y meta de su elaboración” (Gruppe, 1976, pp. 42-43). Desde este nuevo potencial, el hombre entra en diálogo con el mundo, con los otros y consigo mismo en el devenir de su propia formación (carácter pedagógico), a partir del desarrollo de capacidades de comprensión, de toma de decisiones, de nombrar, de asumir posturas, de juzgar, de establecer relaciones, y ahora como constructor de sentido (Gruppe, 1976), lo que el autor expresa como “apertura al mundo” o como “libertad de decisión” (Gruppe 1976, p. 41).

En el juego, el ser humano entra en diálogo con la cultura, con el otro en el contexto social, lo cual “obliga a someter a un orden la propia persona con ocasión del orden de la convivencia social que en el mismo juego se da” (Gruppe 1976, p. 65), sujeción que, entre otros aspectos, es libre y por disposición del propio sujeto jugador. Esta interacción en el contexto sociocultural, establecido por voluntad propia y ánimo, se constituye en presupuesto esencial para la educación, la cual “ha de contar en el sujeto con la disposición previa a dejarse educar...que el *recte ludere* desemboque en un *recte vivere*, es una exigencia de la formación a la que no podemos renunciar” (Gruppe 1976, p. 67).

De acuerdo con lo anterior, Cagigal (1996) afirma que la continuidad de lo humano está relacionada con la recuperación de valores que se pudieran estar perdiendo, así como con la propuesta y vivencia de nuevos valores, para lo cual el juego en la educación física presenta opciones importantes en sus objetivos y prácticas. Es la participación de los alumnos la que constituye esos valores como propios, para defenderlos y anteponerlos a la super-tecnificación y primacía del resultado en que vienen cayendo los juegos deportivos escolares (Cagigal, 1996). Para ello, es necesario recuperar la espontaneidad, la expresión estética, reencontrarse con el ocio activo, dar tregua al tecnicismo, como verdaderos

valores educativos (Cagigal, 1996). Solo de esta manera podrá seguir siendo válido que “el juego es imprescindible en el hombre. Siempre que este exista llevará en su misma naturaleza el dinamismo lúdico” (Cagigal, 1996, p. 33).

A partir del principio de espontaneidad de la educación física, Seybold (1963) critica las formas rígidas de formación en técnicas motoras más interesadas en el rendimiento y la perfección que en su fuerza expresiva y espontánea. Como una de las alternativas de su propuesta, Seybold cita el juego por la esfera de libertad que brinda a los alumnos; si bien es cierto que el juego comporta reglas, estas son asumidas de manera voluntaria como condiciones para preservarlo, lo que proporciona un valor ético diferente del que se pretende lograr con la imposición de normas en las que los sujetos no han tenido participación. “A través de sus vicisitudes, el juego ofrece las condiciones previas para la acción ética: la libertad individual dentro de la sumisión voluntaria a una ley superior” (Seybold, 1963, p. 86).

Por otra parte, en el principio de adecuación estructural, Seybold presenta la predisposición para el juego como segunda característica de la educación física, y caracteriza el juego por su esparcimiento ocasional y placentero, por su carácter ficticio y al margen del mundo real, por las formas cinéticas naturales sin rígidos estereotipos, por la espontaneidad y la alegría, por la libertad y por el orden que comporta, el cual es construido y conservado de manera voluntaria por los jugadores (Seybold, 1974).

La autora establece tres principios didácticos para el juego: (1) la libre acción, (2) la separación del mundo lúdico y (3) el orden (Seybold, 1976). Para el desarrollo de estos principios, se apoya en las características que Huizinga (1998) establece para el juego, y a partir de dicha estructuración conceptual, propone las siguientes orientaciones didácticas: preferencia por juegos que permitan al alumno la libertad de decisión; la libre elección de los juegos objetivo; determinación y delimitación de la esfera lúdica; determinación de los grupos; sentido de las reglas y su reconocimiento; la limitación del juego y la sociabilidad en el juego (Seybold, 1976).

Desde el título de su tesis *¿Qué le agrega la educación física al juego?*, Nella (2012) establece la diferencia entre jugar en la clase de educación física y el juego en escenarios no escolares. El agregado de la educación física

al juego está supeditado a la intervención del docente, la cual se analiza desde los dispositivos de experiencia propuestos por Foucault (citado por Nella, 2012). Revisando situaciones de juego en clases de educación física y a partir de la intervención de los docentes —a propósito de los conflictos que se presentan en el desarrollo de los juegos—, Nella reconoce cuatro dimensiones en la interacción docente-alumnos: 1) la dimensión óptica, 2) la dimensión discursiva, 3) la dimensión jurídica y 4) la dimensión práctica (Nella, 2012). El diálogo entre docentes y alumnos va desde la evidencia de su comportamiento hasta los cambios reales en su conducta, pasando por la fuerza de los argumentos y la confrontación con las pautas o las normas establecidas para la convivencia escolar.

La transformación del momento de juego en la clase de educación física en un espacio problemático, en el cual convergen tensiones, diferencias, conflictos, inequidades e intereses, según afirman Nella y Taladriz (2009), lo cual hace necesaria la intervención del docente para orientar la construcción del significado del juego y del jugar.

También en el campo de la educación física, Navarro (2002) presenta estudios sobre el juego motor, como aporte epistemológico a esta disciplina del conocimiento. Con esta intención, Navarro identifica los rasgos que distinguen al juego motor, su vinculación con necesidades sociales, su coherencia con concepciones pedagógicas actuales y el análisis desde la didáctica específica de la educación física. Dado lo inconcluso del conocimiento lúdico, dice el autor que se hace necesario abordar de manera formal la construcción epistemológica del juego en el cuerpo de conocimiento de la educación física.

Los juegos cooperativos en educación física, de acuerdo con Antón (2011), son un recurso didáctico importante en sus prácticas educativas, tanto por el disfrute que implican como por el compartir y la contribución a aunar esfuerzos hacia un objetivo común. La autora resalta, además, cuatro características de este tipo de juegos, desde las cuales justifica el aporte a la educación física: (a) aspiración a un fin común, (b) no exclusión entre ganadores y perdedores dado que el objetivo lo alcanzan o no, todos, (c) la competencia se da contra el juego y no entre los jugadores quienes cooperan para que el juego se logre y (d) las diferentes habilidades y esfuerzos son válidos para la consecución de los objetivos (Antón, 2011, citando a Pallares).

Alonso, Gea y Yuste (2013) analizaron las vivencias de emociones en estudiantes de Ciencias de la actividad física y el deporte en situaciones motrices lúdicas (juegos individuales, juegos cooperativos, juegos de oposición y juegos de colaboración-oposición, según la clasificación propuesta por Parlebas (citado por Alonso, Gea & Yuste, 2013), lo que llevó a concluir que “estas situaciones motrices lúdicas son generadoras de vivencias positivas, independientemente del tipo de relación motriz” (Alonso, Gea & Yuste, 2013, p. 105). En este sentido, justifican el aporte de dichas alternativas formativas en los futuros docentes en educación física, por la posibilidad de vivenciar y, posteriormente, propiciar en sus alumnos vivencias de las situaciones emocionales que los juegos les suscitan. Se trata de agregar el factor emocional en la formación pedagógica mediante la influencia en el desarrollo afectivo de la motricidad humana, más allá de “metodologías de corte positivista, de evaluación de rendimiento conductista y de resultados” (Alonso, Gea & Yuste, 2013, p. 98).

Saraví (2007) afirma la importancia de las vivencias y las experiencias corporales que como jugadores puedan tener los futuros profesionales de la educación física, las cuales les permitirán, además de dichas vivencias, analizar los sentidos y las perspectivas didácticas de los juegos en el ejercicio de su rol docente. Citando a Porstein, Saraví (2007) plantea que en la formación de docentes de educación física se hace necesario el juego como parte del proceso formativo del profesional, con por lo menos dos perspectivas: 1) por el juego en sí mismo y el jugar, y 2) por la reflexión sobre el juego como contenido temático para las respectivas clases.

EL JUEGO EN LOS PLANES O LOS PROGRAMAS CURRICULARES EN COLOMBIA

Las decisiones del orden curricular en la formación de profesionales en la educación física tienen un sustento importante en las directrices curriculares emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En 1974, COLDEPORTES, con la asesoría de la Misión Pedagógica Alemana, publicó las denominadas *Guías para la Enseñanza de la Educación Física en la Escuela Primaria*, en las que la educación física no contempla el juego dentro de los objetivos del área, pero sí como parte de las actividades a partir de las cuales se pueden alcanzar dichos objetivos. Para cada uno de los cinco

grados de la educación primaria, se presenta un *resumen de actividades* en cuatro acápite correspondientes, uno por cada objetivo propuesto para la educación física, y entre los que se incluyen juegos como actividades; principalmente, para el objetivo de *desarrollo de la coordinación*.

Para el logro de los objetivos, se proponen, básicamente, dos formas de actividades: ejercicios y juegos (dentro de estos, las rondas se pueden considerar formas de juego musicalizadas, en los grados primero y segundo). Para el grado primero, los juegos son denominados juegos organizados o populares. A partir del grado segundo, la denominación de los juegos está dada según la acción motriz que se quiera enfatizar: por ejemplo, juegos de saltar, de correr, de lanzar, de perseguir, como también juegos de pelota; y así, hasta llegar a la propuesta del mini-basquetbol y el mini-fútbol para los grados cuarto y quinto. Se propone un total de 120 juegos y 20 rondas para los cinco grados de la educación física en primaria.

Para la educación básica secundaria y media vocacional, en 1986, y luego en 1991, el MEN presentó el documento *Marco General. Programas Curriculares de Educación física, Recreación y Deporte*, en el que el término *juego* aparece, aproximadamente, en 67 páginas de las 195 que presenta el documento, lo cual puede tomarse como indicador de la relevancia que se le otorga.

Con la intención de interpretar el sentido dado al juego, se revisaron los objetivos generales del área, así como los objetivos específicos para cada uno de los seis grados de la educación básica y media expuestos en el documento. Así se pudo observar que el término *juego* no aparece en los objetivos generales del área, y solo es considerado en los objetivos específicos de los grados sexto y séptimo, en los que se hace referencia solo a las reglas y las leyes de juego, sin especificar el tipo de estos. No obstante, como en todos los objetivos (generales del área y específicos de grado) si se incluye el deporte, se podría inferir que las reglas y las leyes hacen referencia al juego deportivo².

2 El término *juegos deportivos* aparece de manera literal en la página 118, referido como una de las actividades para grado octavo. En la página 27, para la coordinación ojo-mano, propone "juegos como baloncesto o voleibol", lo cual permite asumir la consideración del deporte como una forma de juego.

De las 28 unidades didácticas propuestas para los seis grados, 17 corresponden al atletismo y a juegos deportivos. En estas 17 unidades, el término *juego* aparece cinco veces, y si bien la consideración principal del juego es como medio o actividad para el logro de los objetivos propuestos y para el desarrollo de los contenidos programáticos, se presentan por lo menos tres líneas de reflexión sobre este: como una etapa de la educación física (Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte, 1974, p. 13); como una necesidad del niño (Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte, 1974, pp. 86, 92, 97 y 101), y como posibilidad para la recreación y el tiempo libre.

Desde la perspectiva del juego como actividad didáctica, en el documento se mencionan las siguientes formas de juego: formas jugadas, juegos predeportivos, juegos de iniciación, juegos autóctonos, juego espontáneo, juego dirigido, juego deportivo, juegos pedagógicos, juegos preatléticos, juegos de aplicación, juegos propios, y juegos defensivos; todo, sin descripción o explicación ninguna sobre ellos.

INDICADORES DE LOGRO CURRICULARES (RESOLUCIÓN 2343 DE 1996)

La propuesta de indicadores de logro curriculares para la educación formal en Colombia se desarrolla a partir del supuesto de que "los seres humanos somos personas" (MEN, 1996, p. 18); por lo tanto, la persona humana es comprendida, entre otras categorías, como un ser lúdico, expresado como el encuentro de la realización también en el actuar, sin intencionalidades precisas ni intereses predeterminados (MEN, 1996).

Dentro de los principios y los fundamentos que presenta el documento, el juego es tomado como un instrumento necesario para que algo funcione y se lo asocia a la lúdica mediante una relación de dependencia. Sin embargo, en los indicadores de logro curriculares que se proponen para los diferentes grados, esta intención no se mantiene, y para preescolar, en la dimensión corporal no aparece el término *juego*, sino el término *lúdicas*, como adjetivo del término *actividades* (actividades lúdicas). En la dimensión ética, el término *juego* se presenta en dos oportunidades, referidas a actividades orientadas a la formación de la persona o a la construcción social en la superación de conflictos.

Para los grados primero, segundo y tercero, se incluye el término lúdica en cuatro oportunidades: una como actividad, y las otras, como actitud. El término juego es usado en dos oportunidades como actividad por realizar, y en una de ellas se refiere específicamente a “juegos predeportivos” (MEN, 1996, p. 27). Para el conjunto de grados cuarto, quinto y sexto, el término juego aparece en una oportunidad y como opción para la creación y la expresión, lo cual llevaría a entenderlo como una mediación para estas, mientras que el término lúdica no aparece en estos indicadores de logro. Para los grados séptimo, octavo, y noveno, los términos juego y lúdica no son usados. En décimo y undécimo se incluyen los términos lúdico y ludicidad reconociéndolos como un valor en los quehaceres cotidianos. El término juego es utilizado una vez, y en el sentido de actividad en la cual se dan situaciones tácticas.

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, LA RECREACIÓN Y EL DEPORTE

Estos lineamientos se apoyan en la Resolución 2343 de 1996, para conceptualizar la dimensión lúdica. El documento avanza en el juego desde su concepción como una de las actividades en las prácticas educativas de la educación física, hasta considerarlo una forma de la existencia humana. Para la educación física, este planteamiento se constituye en un avance en la construcción de su corpus de conocimiento, pues lo hace coherente con la conceptualización sobre el juego. Con esta perspectiva y basándose en Huizinga y su *homo ludens*, el Ministerio propone “la dimensión lúdica como característica fundamental de los seres humanos” (MEN, 2000, p. 28).

En el mencionado documento, los términos juego y lúdica son usados, entonces, con dos perspectivas: 1) como condición de la existencia humana, tal como se ha planteado antes, y 2) como actividades para desarrollar durante las clases de educación física. En este sentido, el juego se presenta como una de las actividades para la formación de los alumnos y hace referencia específica a las formas jugadas. De igual manera, al plantear el juego como herramienta de la cultura, se lo ubica como una actividad orientada a la construcción cultural.

De acuerdo con lo anterior, se puede relacionar los dos términos, al establecer el juego como la forma de constituir la dimensión lúdica, ya que es la actividad a

través de la cual se desarrolla. De igual manera, la exigencia de construir espacios para el juego en la escuela propone a este como posibilidad para el desarrollo de una actitud lúdica; en otras palabras, como actividad. La lúdica también es propuesta como actividad de amplia convocatoria entre los alumnos en la escuela, y, especialmente, en el recreo. Se presenta un importante desarrollo de las categorías juego y lúdica, para el conocimiento profesional del profesor de educación física, que es necesario seguir impulsando.

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA, LA RECREACIÓN Y EL DEPORTE: EL DOCUMENTO 15

En este documento, si bien se establecen algunas diferencias entre los términos juego y lúdica, en ciertos casos se tiende a usarlos indistintamente. El juego (MEN, 2010) se asume como una de las dimensiones antropológicas (las otras dos son el cuerpo y el movimiento) desde las cuales se fundamentan las competencias específicas en la educación física. Así mismo, el juego es presentado como “condición de existencia del hombre, que lo hace creativo y le posibilita la invención” (MEN, 2010, p. 27). Desde esta perspectiva, se lo entiende más allá de ser solo una actividad que realizan los estudiantes. Sin embargo, el juego como actividad para el aprendizaje se puede interpretar en algunos planteamientos del documento como actividad para la formación social y política; también, como posibilidad de expresión motriz para satisfacer necesidades de movimiento, para lograr aprendizajes, para desarrollar la imaginación, la creatividad y el pensamiento estratégico, en la resolución de problemas y para el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones.

También se plantea que “la lúdica se reconoce como la forma de ser y actuar en el mundo” (MEN, 2010, p. 32), al agregar que esta, “como componente de la competencia motriz se caracteriza por los aprendizajes alcanzados en el juego” (p. 32). Apreciación que se ve reforzada con el planteamiento según el cual “el juego es la condición de posibilidad de lo lúdico como ejercicio de la libertad y de la creatividad humana” (p. 11).

De acuerdo con lo anterior, si en algunos apartes aparece la lúdica con la perspectiva de potencialidad humana, en otros tiene el carácter de actividad: por ejemplo, para el desarrollo de valores vitales dentro de la competencia

axiológica-corporal, los cuales se logran “a través de actividades físicas y lúdicas” (MEN, 2010, p. 28). En este mismo sentido, el documento plantea que las “modalidades de prácticas lúdicas corporales les posibilitan a los estudiantes asumir diferentes roles, como jugadores, árbitros y organizadores” (p. 42). De igual manera, el término juego se mueve entre esas dos opciones como constitutivo de lo humano y como actividad.

Finalmente, dentro de los desempeños propuestos para los diferentes conjuntos de grados de la educación básica y media, si bien es cierto que el término juego aparece citado un promedio de 38 veces, y el término lúdica, solo en cuatro oportunidades, los dos se asumen como actividades sugeridas para las prácticas educativas.

PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE DÉCIMO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL PC-LEF³

Como parte de la revisión del juego en la formación de profesionales de la educación física, se aplicó, de manera independiente, a estudiantes de décimo semestre de la jornada de la mañana (JM) y de la jornada de la tarde (JT) un cuestionario del tipo escala Likert y se desarrolló un diálogo desde la técnica de investigación cualitativa de los grupos focales.

Mediante la escala Likert se indagó sobre la importancia del estudio del juego y la necesidad de realizar prácticas didácticas sobre este en la formación general de licenciados en educación física, las opciones de respuesta fueron: total acuerdo, de acuerdo, parcial acuerdo, en desacuerdo, y total desacuerdo, en orden de puntuación, respectivamente, de 5, 4, 3, 2 y 1. El proceso de análisis de los resultados se aplicó con base en la media aritmética y la desviación estándar.

El grupo focal disertó sobre conceptualizaciones del juego, teorías y autores sobre el juego y sus aportes para la formación de los licenciados, así como didácticas sobre el juego en ese mismo proceso.

RESULTADOS

Escala Likert

Sobre la importancia del estudio del juego en la formación de licenciados en educación física, los dos grupos de décimo semestre (JM y JT) presentan respuestas muy similares tanto en sus medias aritméticas como en sus desviaciones estándar (ver tabla 1).

La tendencia de las respuestas, según la media aritmética, se dio hacia la opción *Total acuerdo* (con un valor de 5 puntos); por lo tanto, los resultados se presentan homogéneos en más de una desviación estándar de la media aritmética, con un alto porcentaje (90%) de respuestas en la opción *Total acuerdo*, y el porcentaje restante (10%), en la opción *De acuerdo*. Estos resultados evidencian la unidad de criterios y el consenso de los alumnos hacia la alta valoración del estudio del juego en la formación de profesionales del área.

Con la perspectiva de la realización de prácticas didácticas del juego en la formación de licenciados en educación física (cuadro 2), los dos grupos de décimo semestre (JM y JT), muestran respuestas muy similares en las medias aritméticas, en un punto intermedio entre las opciones de respuesta *De acuerdo* (4 puntos) y *Total acuerdo* (5 puntos).

Para el grupo JM, el 97% de los puntos se dio entre las opciones *De acuerdo* y *Total acuerdo*, y para el grupo JT, el 88% de los puntos estuvo entre las opciones *De acuerdo* y *Total acuerdo*. Para los dos grupos, se presentaron muy bajos porcentajes en las opciones *En desacuerdo*, *Parcial acuerdo* y *Total desacuerdo*.

La desviación estándar de los dos grupos presenta significativa distancia, lo cual marca diferencias en el consenso de respuestas. El grupo JM presenta una desviación estándar de 0,69 debido al 3% de las respuestas en la opción *En desacuerdo* y el grupo JT presenta una desviación estándar de 1,07 debido al aproximado 12% de las respuestas obtenidas en las opciones *Parcial acuerdo* y *Total desacuerdo*. Tales respuestas distan de la media aritmética en menos dos o tres desviaciones estándar, lo cual restringe la homogeneidad de los resultados, y, por tanto, el consenso de los estudiantes.

Las respuestas que se distancian de las medias aritméticas por debajo de menos 2 desviaciones estándar pueden deberse a no compartir el criterio de asumir el

3 PC-LEF: sigla del Programa Curricular Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

juego en el ámbito de la didáctica por los argumentos que en esa línea presentan algunos autores y docentes. Sin embargo, con dichas salvedades, de muy bajo porcentaje, la valoración de la necesidad de hacer prácticas didácticas sobre el juego en la formación de los licenciados de educación física tiende hacia las respuestas

De acuerdo (4 puntos) y Total acuerdo (5 puntos). Aun con estos resultados, se puede afirmar la preferencia de las respuestas hacia el reconocimiento del estudio didáctico del juego en la formación de los profesionales de la educación física.

Tabla 1. Resumen de resultados

Enunciado	El estudio del juego dentro de la formación de licenciados en educación física es importante						
Semestre	Media aritmética	Desviación estándar	% de respuestas en las diferentes opciones				
X Educación física			Total des-acuerdo (1 punto)	En des-acuerdo (2 puntos)	Parcial acuerdo (3 puntos)	De acuerdo (4 puntos)	Total acuerdo (5 puntos)
JM (N = 29)	4,89	0,31	0	0	0	10%	90%
JT (N = 17)	4,81	0,39	0	0	0	18%	82%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Resumen de resultados

Enunciado	La realización de prácticas didácticas sobre el juego en la formación de licenciados en educación física es necesaria						
Semestre	Media aritmética	Desviación estándar	% de respuestas en las diferentes opciones				
X Educación física			Total des-acuerdo (1 punto)	En des-acuerdo (2 puntos)	Parcial acuerdo (3 puntos)	De acuerdo (4 puntos)	Total acuerdo (5 puntos)
JM (N = 29)	4,51	0,69		3%		38%	59%
JT (N = 17)	4,47	1,07	5,88%		5,88%	17,64%	70,6%

Fuente: elaboración propia.

LA TÉCNICA DE GRUPOS FOCALES

El diálogo sobre el juego en la formación de profesionales de la educación física en el grupo focal seleccionado permitió construir las siguientes categorías de interpretación: Desarrollo y formación integral, Implicaciones para el juego en el ámbito educativo y El juego en la historia de la educación física.

Desarrollo y formación integral

Los estudiantes consideran que las prácticas educativas de la educación física se orientan específicamente a desarrollos del orden, motor, de la condición física y de habilidades motrices; es decir, enfatizan en lo motor. Ahora bien, los objetivos del área, según consideran, no se limitan a esos aspectos, sino que inciden también en la formación integral de los alumnos, y, por tanto, el juego adquiere carácter transversal en la formación multidimensional. Este último término también es planteado

como Totalidad de lo humano, sujeto total, ser holístico. Para precisar la multidimensionalidad humana, y, por tanto, la formación integral que esta exige, se emplean términos como: cognitivo, emocional, socialización, motriz y psicológico, con el fin de expresar la necesidad de establecer la relación entre el juego y el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Implicaciones del juego en el ámbito educativo

Para la instalación del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes consideran necesario reflexionar sobre la esencia misma de este y sobre las particularidades que adquiere en dicha condición. La principal mirada es en relación con la *libre acción*, como característica fundamental y que se debe garantizar en los procesos didácticos para que este no se desvirtúe, según aseveran los estudiantes apoyándose en conceptos de Huizinga (1998) y Caillois (1997).

Además, consideran que en las clases de educación física se presenta una situación favorable a la preservación de la *libre acción*, a diferencia de otras áreas de la educación, en las que también se utiliza el juego como medio didáctico y los alumnos saben que a través de este aprenden algún contenido propio del área. Como en la educación física ellos, simplemente, juegan de manera espontánea, sin que el aprendizaje de *algo por fuera del juego mismo* esté dentro de las decisiones y las acciones que llevan a cabo como jugadores, conjeturan que la intencionalidad didáctica del profesor se logra en el desarrollo de los juegos durante la clase de educación física, sin que esta sea el único motivo o el punto central para el desarrollo de estos por parte de los alumnos, quienes juegan conservando la particularidad de *libre acción*.

Así mismo, argumentan que estas particularidades en la clase de educación física posibilitan la instauración de valores pedagógicos, los cuales se proyectan más allá del juego mismo, y, por tanto, pueden constituirse en educación para la vida: por ejemplo, en la formación para la solidaridad, para la no agresión y para el reconocimiento del otro.

Sin que hubiera consenso al respecto entre los estudiantes, y en aras de ampliar el debate sobre la presencia del juego en la educación física, es válido presentar un punto de vista relacionado con la negación de la necesidad de abordar el estudio didáctico del juego para las respectivas clases. Dicho planteamiento tiene su base en que el juego, simplemente, cumple su misión, bien sea en escenarios no didácticos, como en ambientes escolares, y con perspectivas pedagógicas. Estas ideas son complementadas por medio de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la diferencia entre el juego “ponchados”, hecho por los niños que en su relación de pares deciden jugar, y el mismo juego propuesto por el profesor para ser desarrollado en clase? Inquietudes como estas enriquecen el estudio del juego en el ámbito de la educación física y la formación de sus profesionales.

El juego en la historia de la educación física

Los estudiantes de décimo semestre expresan la necesidad de que en la formación de licenciados en educación física se aborde el estudio de la historia del juego, tanto en el ámbito conceptual del área profesional como en sus prácticas escolares en la educación básica y media. Basan sus argumentos, por un lado, en que,

como alumnos que fueron de educación física, jugaron continuamente en el desarrollo de sus clases, y ahora, como estudiantes de la licenciatura, además de seguir realizando prácticas de juego, encuentran importantes desarrollos teóricos, no solo en el campo conceptual de la disciplina, sino también en otros campos, como la sociología, la antropología y la filosofía. Por lo tanto, consideran que se abren espacios de reflexión sobre el juego, para identificar e interpretar los sentidos y las particularidades que le han sido otorgados en la educación física durante su construcción disciplinar, así como las características didácticas que ha tenido su instalación como actividad didáctica en prácticas educativas.

CONCLUSIONES

El juego ha tenido, y aún tiene en la actualidad, una importante relevancia para la construcción disciplinar de la educación física, la cual se evidencia en los desarrollos argumentativos dados a este concepto, y que van desde proponerlo como una de las actividades centrales para las prácticas educativas del área hasta considerarlo una condición fundamental de la existencia humana.

Los tres estamentos en estudio son coincidentes en ello. Entre los autores más significativos de la educación física que han reflexionado al respecto se encuentra Gruppe (1976), quien piensa el juego como una de las formas que los seres humanos encuentran para la realización de sí mismos, y establece la relación entre pedagogía y juego desde su carácter dialógico. Por otra parte, con la perspectiva de la enseñanza, Seybold (1976) presenta propuestas del orden didáctico, en principios y orientaciones para implementar el juego en las clases de educación física. Entre ambas posturas, hay autores que han disertado sobre la intervención docente, los juegos motores, algunas otras clasificaciones del juego, las vivencias emocionales y las experiencias corporales; aspectos importantes para la formación de los profesionales del área y la proyección que pueden dar en los escenarios educativos en su futuro ejercicio docente.

En los planes curriculares para la educación física emitidos por el MEN entre 1974 y 2010, el juego presenta un desarrollo evolutivo muy importante, al pasar de ser planteado como una de las actividades para el logro de objetivos del área a considerarlo dentro de las dimen-

siones antropológicas (cuerpo-movimiento-juego) que fundamentan la propuesta de competencias específicas para la educación física.

En ese mismo sentido, estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Educación Física plantean el juego como parte de la vida, y aunque lo reconocen también como una de las actividades más acogidas por los alumnos en las clases, establecen diferencias con otras asignaturas de la educación básica. Al respecto, arguyen que en la clase de educación física los alumnos juegan de manera espontánea, mientras que en otras áreas lo hacen con predeterminación hacia los contenidos temáticos que necesitan aprender.

Para finalizar, los argumentos sobre la presencia del juego en la educación física, y, por tanto, para la formación de sus profesionales, son muy significativos. El término juego es el más utilizado por los estudiantes y los profesionales, como se evidenció en los primeros documentos curriculares revisados. En los documentos más recientes se da cabida al término lúdica, con tendencia a tratar ambos términos en relación de sinonimia; posiblemente, desde lo etimológico. No obstante, cabe mencionar la tendencia a utilizar el término lúdica referido a la existencia humana, y juego, como actividad; los dos, en estrecha relación, pero moviéndose juntos en ambos sentidos.

REFERENCIAS

Alonso, J., Gea, G. & Yuste, J. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (16), 97-108. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>.

Antón, E. (2011). Los juegos cooperativos en Educación Física. *Pedagogía Magna*, 11, 109-116. Recuperado de: www.pedagogiamagna.com.

Cagigal, J. M. (1976). *Cultura Intelectual y Cultura Física*. Buenos Aires: Kapelusz.

Cagigal, J. M. (1996). *Obras Selectas*. España: Comité Olímpico Español.

Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Gruppe, O. (1976). *Teoría Pedagógica de la Educación Física*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física (INEF).

Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Lavel.

Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (1974). *Educación Física en la escuela primaria*. Bogotá, Colombia: MEN, Misión Pedagógica Alemana.

Ministerio de Educación Nacional (1986). *Marco General Programas Curriculares de Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá, Colombia: Sección de Publicaciones de la División de Comunicaciones del ICBF.

Ministerio de Educación Nacional (1996). Resolución 2343. Indicadores de Logro Curriculares. Bogotá, Colombia. Recuperado de: e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecnol/RESOLUCION2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (2000). *Serie Lineamientos Curriculares, Educación Física, Recreación y Deportes*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deportes*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.

Nella, J. (2012). ¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del saber jugar. Reseña de tesis de Maestría. *Ludicamente*, 2, Buenos Aires. Recuperado de: <file:///E:/BAckup/Documents/Downloads/1743-11767-1-PB.pdf>.

Nella, J. & Taladriz, C. (2009). El juego en las clases de Educación Física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar? *Educación Física y Ciencia*. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3978/pr.3978.pdf.

Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica*. Sevilla, España: Wanceulen, Editorial Deportiva.

Saraví, R. (2007). El lugar del juego en la formación docente de magisterio. *Voces de la Educación Superior*, 2 (publicación digital). Recuperado de: <http://servicios1.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/archivosParaImprimir/|0.pdf>.

Seybold, A. (1963). *Nueva Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.

Seybold, A. (1974). *Principios Pedagógicos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.

Seybold, A. (1976). *Principios Didácticos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.