

Observación y análisis de las experiencias del alumnado en Educación Física Escolar: procedimiento para la observación y análisis de juegos motores

Observation and analysis of the experiences of physical education students in school: procedure for the observation and analysis of game engines

Alfonso García Monge¹
Nicolás Bores Calle²
Lucio Martínez Álvarez³
Henar Rodríguez Navarro⁴

Resumen

Si entendemos que la calidad de la enseñanza está en la calidad de las experiencias por las que pasa el estudiante, deberemos definir cuáles son los principios pedagógicos que consideramos “interesantes” y tratar de acercarnos a qué supone para el alumnado participar en la lección (o conjunto de lecciones) propuestas. En este documento se intenta mostrar algunos de los principios que orientan las prácticas del Grupo Incorpora, así como algunos de los procedimientos de observación y análisis que seguimos para intentar aproximarnos a las experiencias que el alumnado vive en nuestras lecciones de Educación Física Escolar, y más concretamente en las que desarrollan el tema de juegos motores reglados. A este procedimiento lo denominamos

“análisis integral” de los juegos en Educación Física Escolar y en él se intenta atender a procesos personales, a dimensiones estructurales, culturales y didácticas.

Palabras clave: Métodos de Observación y análisis, Educación Física escolar, juego motor reglado

Abstract

If we believe that a quality teaching depends on the quality of students' experiences, we have first to define which pedagogical principles we consider as interesting, as well as we have to get a closer view of what participation in the lessons means to the students. This paper try to show some of the pedagogical principles defended

Recibido: 30/ 09/ 2010. Aprobado: 30/ 01/ 2011

Este producto está asociado a la investigación: “Desarrollo curricular del juego reglado en Educación Física escolar” para optar al título de doctor en Educación Física Unviersidad de Valladolid.

¹ Doctor Universidad de Valladolid, España. Profesor Universidad de Valladolid. Investigador Grupo INCORPORA. agmonge@mpc.uva.es

² Doctor Universidad de Valladolid, España. Investigador Grupo INCORPORA. nbores@mpc.uva.es

³ Doctorando Universidad de Valladolid, España. Profesor Universidad de Valladolid. Investigador Grupo INCORPORA. lucio@mpc.uva.es

⁴ Doctor Universidad de Valladolid, España. Profesor Universidad de Valladolid. Investigador Grupo INCORPORA. informacion@funge.uva.es

Cómo citar este artículo: García, A., Bores, N., Martínez, L. & Rodríguez, H. (2010). Observación y análisis de las experiencias del alumnado en Educación Física Escolar: procedimiento para la observación y análisis de juegos motores. En Revista educación física y deporte, 29 (2), p. 181-195

by Grupo Incorpora, as well as some research processes we follow in order to approach to student experiences in our Physical Education lessons and more particularly, in lessons focused on games. We name this approach “multidimensional analysis”, which includes personal processes, structural aspects, cultural dimensions and educational implications.

Keywords: Observation and analysis methods, physical education, children play and games

Introducción

Alrededor de la pizarra, el profesor de Educación Física recuerda al grupo de 3º de Primaria que hoy seguirán trabajando el tema de la “salud”. Les comenta que harán tres juegos: “La recolección de los tomates”⁵; “Tula mala postura” y “Balón-tiro”. Unos lo celebran y otros buscan colocarse al lado de sus amigos. El profesor sortea los dos equipos que se enfrentarán en el primer juego. Mientras coloca dos filas de aros, los equipos deben decidir el orden de intervención y colocarse en fila. En un equipo Valeria decide el orden de colocación, en el otro se colocan libremente. África está apartada saltando, usando las baldosas a modo de “rayuela” (es la moda del recreo). Cuando el profesor les entrega las pelotas (los “tomates”) Blanca los recibe con saltos y apretando sus manos.

El maestro da la señal de salida y comienzan los gritos de ambos equipos. Blanca se muerde las uñas, Luisa y Rosa dan saltos y Valeria da gritos de ánimo. Hay muchas acciones precipitadas e imprecisas que son fuertemente reprochadas por los componentes del equipo. Valeria regaña sin miramientos a África por sus fallos. Lo mismo

pasa entre Rosa y Marina. No a todos se les recrimina de la misma manera: los errores de Juan pasan inadvertidos. El final de la carrera está muy disputado. Sale Marina y va dejando sus pelotas en los aros, dos de ellas se salen y tiene que volver a colocarlas ante los reproches de todos los de su equipo; vuelve a dar el relevo a Josué y éste se adelanta unos cuantos metros a la línea de salida para recibir el relevo antes. Al final logra adelantar al componente del otro equipo y ganan la carrera. Todo el equipo lo celebra con gritos y felicitan a Josué.

El juego se repite un par de veces manteniéndose la tensión en los espectadores y la acción arrebatada en los corredores. Finalizan el juego en corro delante de la pizarra. El profesor dibuja una pirámide de los alimentos y les explica la importancia de comer frutas y hortalizas como el tomate. Un niño dice que ésta no es la clase de Conocimiento del Medio.

Compartir la práctica educativa supone una transformación de los fenómenos (Velasco & Díaz de Rada, 1997), pero incluso reduciendo aquéllos a una secuencia de datos como la expresada en esta “viñeta narrativa” (Stake, 2010) podemos apreciar las múltiples tramas que se dan cita en cada situación educativa. Si siguiéramos un proceso de codificación abierta (Glaser & Strauss, 1967) con la narración anterior (línea a línea), irían apareciendo parte de esas redes de significados o impresas en cada fenómeno social:

- La escolarización obligatoria para la adquisición de conocimientos administrados por los docentes y divididos en materias es un hecho perfectamente asumido por el alumnado de la viñeta. La recriminación de que están en Educación Física y no en Conocimiento del Medio por hablar de la pirámide de la alimentación y los beneficios de las frutas y verduras, así lo demuestra.
- La estructura de lección y las relaciones educador-alumnado-contenido. Se parte explicitando el tema de enseñanza, pero que se desarrollará de forma desligada de las actividades lúdicas. El juego se utiliza como una excusa para hablar de otros temas, incluso forzando las relaciones entre la ex-

⁵ Se trata de una carrera de relevos. Cada equipo tiene delante de sí una fila de aros posados en el suelo. El primer participante de cada equipo debe colocar una pelotita dentro de cada aro y volver para pasar el relevo al segundo componente. Éste deberá recoger todas las pelotas y entregárselas al tercero que saldrá a volverlas a colocar dentro de los respectivos aros. Así irán alternándose hasta el último.

perencia (competición, imprecisión, fallos, angustia,...) y el conocimiento (en este caso el valor de ingerir frutas y hortalizas). La escena permite vislumbrar la idea que el docente tiene de la enseñanza y de la materia, así como el salto entre la tendencia docente y su construcción de la coherencia de su diseño y la experiencia real del alumnado. El docente maneja un hilo argumental del tema de lección alejado de la experiencia real del alumnado. En este proceso el alumnado no tiene un papel de generador de conocimiento; o bien escucha lo que el docente dice, o bien participa en una actividad propuesta por aquél sin conocer la lógica de la misma y sin la oportunidad de mejorar en ella.

- Las expectativas que el alumnado tiene sobre la clase de Educación Física como un tiempo de recreo dirigido que les permite retomar algunos de sus planes personales. Queda patente en la alegría que muestran al contarles que practicarán tres juegos y la consiguiente búsqueda de sus amigos. El tiempo de clase aparece dividido entre “tiempos del profesor” y “tiempos del alumnado”. El juego es un tiempo regulado por unas normas puestas por el maestro, pero éste es ajeno a lo que sucede en él. El docente no contempla los problemas relacionales, emocionales y motrices que se aprecian en la acción.
- Detalles sobre cada niño o niña y sus formas de interacción: las jerarquías y formas de organización; el estatus concedido a cada uno; las expectativas depositadas en los demás y la tolerancia a sus fallos; las formas de resolución personal; o la regulación emocional y motriz. Toda esta riqueza y problemática transcurre de forma “paralela” al plan e intervención docente. Se muestran datos que nos llevan a hablar sobre las experiencias que el alumnado puede estar viviendo en el juego: imposición sobre otros y acoso, tolerancia a los reproches, asunción de diferentes estatus en el grupo, sentimientos de eficacia o torpeza (ligados a la expectativa y presión del grupo), o la ansiedad y su control.
- La influencia de la estructura del juego, de su lógica interna y su escenografía de desarrollo en el comportamiento de los participantes. En este caso, recalamos cómo la situación

de una acción individual observada y juzgada por el resto, de la que se deriva una pérdida o éxito para el equipo, puede provocar ansiedad y angustia que se manifiestan en los movimientos de nerviosismo, gritos, acciones imprecisas y reproches.

Hemos comenzado con este ejemplo para mostrar que ante la misma práctica no todos vemos las mismas cosas ni siempre resaltamos los mismos tópicos. La posibilidad de ver, recoger y analizar con diferentes registros revelan los significados sobre la profesión que hemos ido construyendo durante los últimos 20 años junto con profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en procesos de investigación-acción sobre la práctica de Educación Física Escolar. Tal y como señalaran Kaplan & Manners (1978, 38) observamos y filtramos los hechos a través de los intereses, predisposiciones y experiencias previas, de manera que nuestras descripciones e interpretaciones siempre están penetradas por consideraciones teóricas.

En este artículo presentamos parte de nuestro procedimiento para analizar qué suponen para el alumnado nuestras prácticas de Educación Física (más concretamente aquellas dedicadas al tema de los juegos motores de reglas) y cuáles son las posibilidades de aprendizaje que se les está brindando. Este análisis está condicionado, en primer lugar, por los principios pedagógicos que justifican nuestra intervención, por lo que en el apartado 2 enunciaremos brevemente los principios básicos que orientan nuestras intervenciones y desde los que intentamos planificar, desarrollar, analizar y reformular nuestras prácticas de Educación Física Escolar. En el apartado 3 concretaremos algunos aspectos que condicionan nuestra mirada en el caso particular de los juegos motores de reglas. Son los marcos interpretativos que condicionan nuestra acción y reflexión (Rein & Shön, 1993).

En segundo lugar, el análisis está orientado por los procedimientos de investigación empleados. En este artículo nos vamos a limitar a mostrar cómo intentamos generar conocimiento sobre lo que puede suponer para los estudiantes participar en lecciones cuyo tema son los juegos motores.

Para ello, dedicaremos el cuarto apartado del artículo a exponer nuestro procedimiento de observación y análisis de las lecciones de Educación Física en las que se desarrolla el contenido de juegos motores, un procedimiento al que hemos denominado “análisis integral” del juego en Educación Física Escolar.

Analizar desde unos principios educativos

Cualquier narración sobre la práctica educativa es reveladora. Si el observador ha desarrollado cierta sensibilidad por algunos temas concretos, no importa que no aparezcan los miles de matices que componen la realidad para que ésta recoja las tensiones que viven los personajes del relato y el ambiente que se genera en la escena.

Partimos de que esa “sensibilidad” se sostiene en una estructura de conocimientos o marco interpretativo (Bateson, 1955; Goffman, 1974; Rein & Shön, 1993) que, por una parte, debería poderse explicitar y, por otra, debería basarse en temas que sirviesen al docente para sensibilizarle sobre las experiencias que puede estar viviendo su alumnado y las oportunidades de aprendizaje que les está brindando.

No resulta fácil hacer explícita toda nuestra cultura profesional. Ésta se ha ido construyendo en cada uno de nosotros durante 20 años en multitud de prácticas, experiencias, lecturas, o conversaciones. Pero si tuviéramos que fijar unos puntos básicos definitorios de nuestra idea de Educación Física⁶ señalaríamos los siguientes:

- **La Educación Física escolar forma parte de un proyecto educativo más amplio, al que debe amoldarse, con el que debe colaborar y al que debe enriquecer.** Entendemos que compartimos objetivos con otras áreas en el sentido de favorecer el desarrollo integral de las personas con las que trabajamos y que el desarrollo de las capacidades

“adjudicadas” a nuestra área va más allá de las horas y de los espacios destinados a la materia, dado que somos cuerpo y hay que atender a esta dimensión durante toda la jornada escolar e independientemente en el lugar en el que se encuentre.

- **La Educación Física atiende a toda la ciudadanía durante unos años de su vida.** En España, como en muchos otros países del mundo, la Educación Física viene impuesta por un marco legal que, en nuestro caso, obliga a todas las niñas y niños entre los 6 y 16 años a pasar por sus aulas. Ello supone una responsabilidad importante: decidir cómo va a ser esa “alfabetización básica” en torno a los temas corporales y motrices por la que pasarán todos los ciudadanos y ciudadanas. Pensamos que la selección de experiencias y competencias ha de hacerse siguiendo criterios de relevancia, de igualdad de oportunidades y de polivalencia. Nos permitirá ayudar a que los estudiantes tengan experiencias corporales valiosas en sí mismas y por lo que pueden contribuir en otros ámbitos o en otros momentos. Intentamos sobrepasar la Educación Física para la “edad de la excelencia” reclusa en contenidos de pronta caducidad y la Educación Física meramente recreativa, caracterizada por un consumo de actividades que el docente/monitor va ofreciendo para que las lecciones sean entretenidas, ordenadas y activas.
- **La Educación Física colabora en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el bienestar corporal propio y el de los demás.** Buscamos que tengan una buena relación con su cuerpo, respetándolo, aceptándolo y sintiéndolo como una fuente de seguridad personal y no como una amenaza o un medio; que tengan una buena relación con los cuerpos de otros, respetándolos, aceptando otras realidades corporales diferentes a la suya (sexo, habilidad, apariencia física,...) e interactuando con otros sin sentirse incómodos; que manifiesten una disponibilidad corporal fruto del desarrollo de las capacidades que lo permiten y de una emocionalidad positiva hacia su cuerpo activo o sentido; que se sientan competentes y autónomos en un

⁶ Sobre nuestra idea de Educación Física se puede consultar Vaca Escribano, 2002; Bores Calle, 2005 o Martínez Álvarez et al. 2009.

amplio abanico de actividades físicas que les posibilite participar, organizar y gestionar una actividad saludable y gratificante; que sean capaces de comprender la dimensión cultural del cuerpo y el movimiento, para reconstruirla de manera crítica y colaborar en su transformación y mejora. En definitiva, queremos contribuir a desarrollar objetivos educativos genéricos sin renunciar a los propios del área.

- La Educación Física supone abordar de manera sistemática y coordinada **ámbitos de experiencia en los que niños y niñas aprendan:**
 - **sobre sí mismos**, conociendo y controlando y valorando el ámbito corporal; sus limitaciones, necesidades y limitaciones físico-motrices; sus posibilidades expresivo-comunicativas; y sus sensaciones y sentimientos.
 - **sobre su naturaleza motriz** estimulando sus habilidades locomotrices, manipulativas y específicas y complejas.
 - **de y en la sociedad**, reproduciendo y transformando la cultura motriz; construyendo educativamente las manifestaciones culturales de la motricidad (juegos, deportes y danzas); organizándose, planificando y progresando junto a otros en estas actividades.
 - **sobre los escenarios en los que se desarrolla la cultura motriz**, tanto en espacios habituales (sala, aula, patio o parques cercanos) como compartidos socialmente (sin incertidumbre, como las piscinas o los estadios, o con incertidumbre, como el “aula naturaleza”).
- La Educación Física se desarrolla sobre unos principios metodológicos. Somos deudores de una tradición pedagógica europea que viene desarrollándose desde finales del siglo XIX, cuyos principios influirían en diferentes corrientes de Educación Física (Gimnasia Escolar Austriaca, Psicomotricidad Relacional, Método Psicocinético, Metodologías de enseñanza de tendencia constructivista en Francia, Técnicas corporales expresivas y de ejercicios, Enseñanza Comprensiva de los Juegos Deportivos) y serían ratificados por la psicología socioconstructivista. De

forma genérica, los principios que orientan nuestra práctica, así como las observaciones, análisis y replanteamientos que hacemos de la misma, serían:

- *La persona es el centro de nuestro trabajo.* Frente a las tendencias que priorizan el contenido (progresiones generalizadas, logro en determinadas actividades culturalmente relevantes, consecución de estándares homogeneizantes,...). Compartimos con pedagogos como Merrieu (1998) que a nuestra llegada a este mundo necesitamos de personas que nos acojan y nos brinden la oportunidad de desarrollarnos plenamente como seres sociales.
- *Defendemos una visión integral de la persona.* Consideramos que las personas funcionamos como un todo complejo en el que interaccionan capacidades cognitivas, emocionales, relacionales o motrices y buscamos un modelo de educación y de Educación Física que integre y atienda todas esas capacidades. En la práctica valoraremos las tareas como más o menos adecuadas en función de si logran o no movilizar de forma **intencionada** estas dimensiones y capacidades.
- *Entendemos que cada persona es diferente y nuestra metodología debe responder a ello dando la oportunidad de que cada escolar reciba estímulos ajustados a sus posibilidades personales.* Siguiendo las ideas clásicas de Vygostsky y los trabajos más recientes de autores como Seligman, Bandura o Csikszentmihalyi intentamos brindar retos personales, evitando los estándares homogeneizantes (que podrían llevar a la indefensión aprendida) o la validez de cualquier respuesta (que de igual manera podría generar un bajo sentido de autoeficacia y llevar a una indefensión). Nos parece importante que el escolar tenga sensación de estar enfrentando y resolviendo retos claros ya que, según Bandura (1987), para obtener un rendimiento no basta con tener las habilidades y conocimientos necesarios; para que éstos pasen a la acción hay que tener expectativas de autoeficacia. El

origen de éstas está en las experiencias de logros y un historial de éxitos ante las dificultades aumenta estas expectativas de autoeficacia.

- *Intentamos promover el gusto por el aprendizaje y la sensación de competencia.* Muchos autores nos hablan de la búsqueda de competencia como una de nuestras motivaciones básicas. Nuestra experiencia práctica nos confirma estas ideas. Cuando un niño o niña se encuentra interesado en un tema en el que aprecia su mejora y dominio progresivo, su implicación le permiten mantenerse más tiempo en la tarea, tolerar más las frustraciones, ayudar más a otros, o gestionar su propio tiempo sin la presencia del adulto. Es decir, son capaces de llegar a situaciones ideales de aprendizaje, cosa que no apreciamos cuando la actividad se mantiene únicamente por la diversión, la variedad de propuestas o la novedad de actividades y materiales.
- *Aprender dándose cuenta frente al tradicional aforismo “aprender sin darse cuenta”.* Promovemos una metodología en la que el alumnado sea consciente de su proceso personal, de su nivel de partida y de lo que ha ido logrando gracias al esfuerzo y la progresión. De igual manera, pensamos que es importante que el niño o niña manejen las claves de sus logros (“criterios de realización”) y puedan autoevaluarse. Ello conlleva, entre otras muchas cosas, habilitar tiempos para la reflexión en y sobre la acción, explicitar los contenidos, y utilizar instrumentos (cuadernos, pizarras) que permitan constatar los cambios. Buscamos con ello una enseñanza más participativa, un papel más activo y autónomo del sujeto que aprende (haciendo que se sienta autor, creador, organizador y gestor...), y que genere un locus de control interno y con ello una mejor consideración personal (Rotter, 1966).
- *Buscamos una práctica que dé respuesta a diferentes equilibrios.* Un equilibrio entre los intereses del docente y los del discente; un equilibrio entre las funciones

educativas genéricas encomendadas a los docentes de un centro y los propios de la materia; y un equilibrio entre el desarrollo y la atención a los proyectos personales y el crecimiento como grupo (respetar la individualidad, pero haciéndoles partícipes de su compromiso con los demás).

Estas ideas componen parte del marco interpretativo desde el que observamos, la teoría que condiciona nuestra mirada e interpretación de los hechos. En el siguiente epígrafe explicitaremos algo más nuestra perspectiva, centrándonos, más concretamente, en las dimensiones que apreciamos en los juegos motores de reglas.

Dimensiones para el análisis de los juegos motores de reglas

Ante la dificultad de acceder a la experiencia personal, solo podemos aproximarnos a versiones parciales de la misma a través de observaciones o entrevistas que, a su vez, suponen fragmentos de la realidad reinterpretados por el observador (en nuestro caso, desde los marcos interpretativos resumidos en el punto anterior). Sin negar estas limitaciones, a lo largo de nuestros años de investigación sobre la práctica, hemos ido dotándonos de “lentes” más atentas a los detalles, más sensibles con los procesos personales y más receptivas a las múltiples conexiones de la realidad escolar.

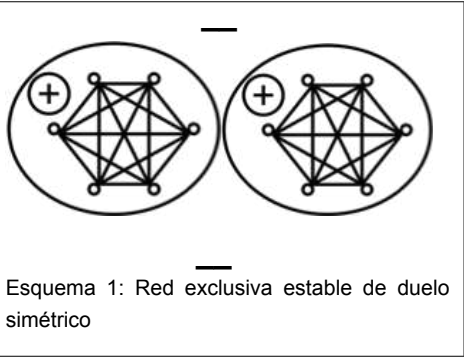
Veámos en la viñeta introductoria la complejidad de cada situación educativa y la multitud de tensiones y matices acaecidas entre docente-alumnado-contenido. Nuestra experiencia nos indica que una de las situaciones paradigmáticas en las que mejor se pueden ver estas tensiones es en el desarrollo del contenido sobre juegos. El juego es un espacio delimitado por una estructura que condiciona y enmarca la acción de los participantes en el que la acción docente queda “suspendida” (éste delega en la lógica que la tarea provoca en los participantes⁷), algún tipo

⁷ Sobre esta idea son interesantes las aportaciones del profesor Jaramillo Echeverry (2004) al hablar del “señor juego” al que el profesorado entrega a su alumnado.

de contenido se desarrolla (aunque en muchos casos “a pesar del docente” e incluso en contra de sus intenciones), y el alumnado tiene cierto margen para mostrar sus peculiaridades (condicionado por la estructura normativa y por el resto de participantes). Es por ello por lo que nos parece una situación interesante para exponer parte de nuestros procedimientos a la hora de observar y analizar las prácticas de Educación Física Escolar.

No son los juegos las actividades más fáciles de

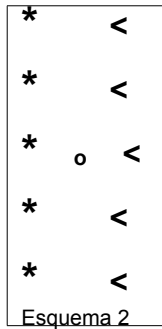
observar. Al contrario, en un juego, las acciones se suceden con mucha velocidad. Incluso para un ojo experto, son miles los matices que se escapan. Ante esta complejidad de acciones e interacciones, los docentes e investigadores nos vemos tentados a abstraer y esquematizar la realidad, tal y como se ha hecho desde formulaciones estructuralistas y funcional-estructuralistas. Los análisis praxeológicos abstraen esta complejidad de las acciones e interacciones que forman parte de la lógica interna del juego.



Esquema 1: Red exclusiva estable de duelo simétrico

Pero incluso esa abstracción (esa estructura) esconde ciertos elementos simbólicos cuyo estudio aporta valiosa información a los educadores. En la imagen anterior se muestra a un grupo de escolares jugando a algo similar al baloncesto.

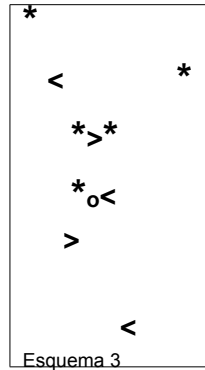
Esta misma escena, se podría también esquematizar de otra forma (esquema 2) y tendríamos la representación de una escenografía de lucha, confrontación y una situación de escasez y disputa por un objeto único. Esta situación simbólica de la que emanan ciertos valores⁸, es



Esquema 2

de esperar que produzca o refuerce ciertas actitudes y comportamientos en los jugadores.

Por ejemplo, el objeto único remarca el protagonismo del participante que lo tiene y su posesión se llega a vivir como un logro personal. Ello provocará que las personas con más seguridad personal o liderazgo, lucharán más por su posesión, quedando el resto relegadas a un segundo plano (esquema 3). Su posesión o carencia remarcará el estatus en el grupo.

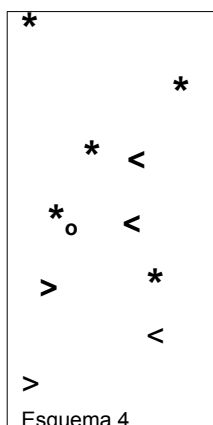


Esquema 3

⁸ Sobre la transmisión de valores en el juego motor reglado hemos hablado en A. García Monge, 2001, y sobre la influencia de la estructura del juego en el comportamiento de los participantes se puede ver García Monge, 2009.

El objeto establece también un vínculo de comunicación cuya representación viene a ser un sociodrama de afinidades y rechazos (esquema 4). El espacio compartido y el objeto único llevan

a una presión sobre la persona que tiene el balón. Ello puede provocar que las personas más inseguras o con un tiempo de decisión más lento se vean presionados y angustiados, y en ocasiones lleguen a evadir la responsabilidad de tener el balón. También puede provocar pases poco precisos o realizados solo por criterios de amistad.



Es decir, en cada escena se están dando interrelaciones entre varias dimensiones: estructurales, simbólicas y personales. La estructura condicionará la lógica de actuación de los participantes y de ella emanarán ciertos símbolos que de igual forma orientarán las interacciones, pero esta influencia es también inversa, cada persona actuará con una lógica personal que hará cada situación de juego única y particular. Es decir, dentro de cada juego se podría decir que hay tantos juegos como jugadores, cada niño o niña hace su interpretación personal de la actividad, de manera que podríamos preguntarnos ¿a qué juega cada niño o cada niña dentro del juego común?

Hay escolares que actúan guiados por una **lógica del reconocimiento**, buscando ser aceptados por otros, lo cual les puede llevar a ocupar cualquier papel en el juego o a pasar cualquier humillación con tal de participar de alguna manera con el resto del grupo. La acción de otros está condicionada por **lógicas inhibitorias**, tratando de evitar el fracaso o situaciones que les expongan al juicio o reproche de otros jugadores. Apreciamos también **lógicas autoexigentes**, en estos casos la autocontención viene marcada por un nivel de autoexigencia alto en las tareas escolares, que concluye en una inhibición quizás por miedo al fracaso o la incorrección. Otros escolares actúan guiados por una **lógica de seguridad-protección**, son personas que constantemente buscan el apoyo o refugio en otros compañeros o compañeras. Otros buscan constantemente el

prestigio o el protagonismo, el reconocimiento constante de sus logros o la búsqueda de remarcar su superioridad ante otros. Frente a ellos también vemos niñas y niños guiados por **lógicas compasivas** que tienden a ayudar a los demás en el juego y a evitar las situaciones de rivalidad. Podríamos así seguir enumerando múltiples lógicas (hedonista, catártica, autodesafío, lógica de apegos, lógica de rivalidad, etc.). Cada una de ellas nos iría dando perfiles de jugadores, de personas con intereses, procesos y comportamientos particulares.

Por tanto, vemos que en un juego motor reglado se pueden hacer diferentes tipos de análisis como los estructurales, simbólicos, o personales; incluso otros que atiendan a dimensiones culturales o didácticas (García Monge y Rodríguez Navarro, 2007). Pero ¿para qué le puede interesar a un docente realizar estos análisis sobre las lógicas personales o sobre la anteriormente citada influencia estructural y simbólica en las respuestas del alumnado de los juegos que se proponen en las clases de Educación Física? Consideramos que solo a través de estas miradas desde diferentes perspectivas nos podemos acercar a las experiencias y procesos personales de cada escolar. Entendemos que para comprender el efecto de nuestras prácticas no deberíamos quedarnos en análisis genéricos sobre el valor de tal o cual juego o deporte, sino que necesitamos estudiar el proceso personal de cada participante y las oportunidades que la acción docente le brindan para romper con sus limitaciones. Por cuestiones de tiempo, estos procesos de análisis no siempre son posibles para un docente aislado, de ahí que la práctica compartida con observadores externos (investigadores) sea importante para abrir la mirada del docente. En este sentido, la labor del investigador persigue un doble objetivo: por una parte, mostrar al docente observado nuevos matices sobre su práctica y, por otra, generar conocimientos que permitan a otros docentes ser más sensibles a nuevos matices de sus prácticas.

Para ello seguimos diferentes modelos de observación y análisis. Explicaremos en el siguiente punto, de forma simplificada, parte de nuestro procedimiento para realizar estas observaciones y análisis.

El procedimiento de “análisis integral” en el juego en Educación Física Escolar

Hablamos de “análisis integral” ya que intentamos atender a los diferentes aspectos que se dan cita en los procesos educativos con juegos (dimensiones estructurales, simbólicas, personales o didácticas). Sabemos que quizá la palabra “integral” pueda sonar muy pretenciosa, pero para nosotros es una especie de aspiración⁹: el reto de intentar contemplar el mayor número de aspectos que puedan estar dándose cita en la práctica educativa. Nos encontramos en un proceso en el que cada poco nos es necesario “graduar nuestras lentes” en ese intento de atender a la complejidad de las interacciones que se producen en nuestras lecciones de juegos y, especialmente, a las experiencias que pueden estar viviendo los participantes en ellas.

A grandes rasgos en este procedimiento seguiríamos los siguientes pasos:

Observación durante el juego:

Nos fijaríamos en grandes indicadores fácilmente apreciables como:

- Los roles que tiende a ocupar cada uno, así como las distintas opciones con las que desarrolla ese papel. Por ejemplo, si hace de defensor nos fijamos si lo ha elegido él o se lo han impuesto, si guarda la posición o si se deja ir tras el móvil,...
- La distribución espacial que adoptan. Por ejemplo, si optan por lugares seguros o lugares de disputa o centrales.
- El grado de implicación en la acción, los intereses en el juego (desfogue, búsqueda

de otros, intento de no ser rechazado, intento de superación, intento de probar nuevas acciones, intento de ser protagonista, ayuda a otros, búsqueda de éxito,...), así como los indicadores de emocionalidad (saltos, gritos, abrazos a otros, movimientos descontrolados...) y la regulación de las emociones (control de ansiedad, euforia, agresividad,...).

- Las formas de resolución del reto (más o menos intencionadas, más o menos repetitivas, más o menos imitadas u originales, más o menos elaboradas, más o menos ajustadas, más o menos compartidas o individualistas...); las capacidades de resolución de problemas; creación de normativa; previsión de la acción; elaboración de estrategias; y de aplicación de las ideas a situaciones nuevas
- Los tipos de interacción que mantienen con otros (sumisas, impositivas, agresivas, intimidatorias, de ayuda, de ánimo, de burla...); las capacidades de organización y gestión; y las habilidades sociales que manejan
- El nivel de habilidad cognitivo-motriz que presentan: eficacia, repertorio de patrones usados, equilibrio, coordinación y enlace de patrones y respuestas, ajuste, control y posición, orientación, regulación perceptivo-motriz, anticipación, comprensión de situaciones, tiempo de reacción, utilización del engaño al adversario, previsión de respuestas de los demás,...
- La claridad en el desarrollo del contenido así como las oportunidades que le da el docente para reflexionar, opinar, probar nuevas acciones y soluciones, de gestionar su propio aprendizaje, de integrar acción-pensamiento-relación, o de tomar conciencia de lo aprendido y autoevaluarse a sí mismos y a otros.

Observación y análisis tras la acción de las imágenes filmadas:

A partir de las filmaciones se puede indagar en aspectos observados para corroborarlos o matizarlos.

Aquí podemos entrar en un proceso de **Análisis del detalle**: rastreando en las imágenes el pro-

⁹ Como bien sabemos, esta aspiración a la comprensión de la totalidad de un fenómeno guía los trabajos de antropología social. En esta línea, el estudio del juego en las diferentes culturas, contemplando sus múltiples dimensiones (personales, estructurales, simbólicas, históricas...) tiene una larga trayectoria desde trabajos como los de A. Lesser (publicado en 1933, edición consultada: 1978).

ceso que ha seguido un niño o niña durante un juego; intentando buscar información sobre sus acciones e interacciones concretas y detalladas, guiándonos por indicadores gestuales, mirada, actitud, ocupación espacial, contactos,.... Imaginemos que en la narración del inicio nos ha llamado la atención la relación jerárquica que hemos detectado entre Valeria y África. Intentaríamos ver qué ocurre entre ellas en otros momentos de la clase (en los momentos de reuniones en el corro, en otros juegos, en los momentos en los que se juntan para preparar su estrategia,...). Cuando se detecta algún aspecto relevante intentamos extraer información sobre el mismo en otros momentos de la jornada escolar (recreos, otras asignaturas, tiempos en los que hacen las filas de entrada a clase o en el que cambian de un aula a otra) con el fin de orientar futuras intervenciones. En el caso del relato, esa misma lección se recoge en las siguientes anotaciones:

Durante una de las explicaciones del profesor

Valeria tiene apoyado su brazo sobre Jaime. África se acerca e intenta apoyarse en Valeria, ésta se sacude rápidamente y hace un ademán de desprecio apartando bruscamente a África.

Durante un juego de persecución en el que algunos que han sido inmovilizados deben ser rescatados por otros

África pasa largos periodos inmovilizada sin que nadie le rescate. Valeria pasa varias veces a su lado sin hacerle caso. Al cabo de un rato África se desentiende del juego y comienza a bailar en el sitio.

Estos hechos nos permitieron seguir esta relación en otros tiempos escolares, llegando a constatar un principio de acoso escolar sobre el que estamos trabajando actualmente.

Así pues, en los rastreos de las acciones personales aparece información sobre otros compañeros y compañeras que nos ayuda a situar el comportamiento de un niño en particular dentro

de las dinámicas del grupo. A esos análisis más genéricos los denominaríamos **Análisis de situación o de condiciones**.

Análisis y contrastes de influencias

A partir de los datos básicos se pueden realizar varios tipos de contrastes:

- **Análisis de influencia estructural y simbólica en el comportamiento de los participantes.** Con él se intenta contrastar en qué medida las acciones personales quedan condicionadas por la estructura del juego. En el caso narrado en la viñeta inicial sobre la imprecisión en la actuación de África y los reproches de Valeria hacia ella, intentamos ver cómo la lógica interna del juego y la escenografía de la misma provocan un escenario propicio a este tipo de comportamientos. Para ello, registramos los comportamientos y los comparamos con los provocados en otras situaciones de juego, analizando en qué tipo de juegos tienden a repetirse.
- **Contraste entre situaciones.** En este caso se compararían comportamientos de una persona en un juego con otros anteriores en otras situaciones de juego. También realizamos contrastes entre el comportamiento de un niño o niña en el juego y en otros momentos escolares. A través de este tipo de contrastes vamos apreciando las lógicas personales de actuación, lo cual supone una guía para el docente a la hora de ayudar a cada escolar a enriquecer sus respuestas (sus formas de acción y resolución de retos). En el ejemplo descrito sobre África, veníamos constatando su aislamiento en otros juegos (no era perseguida, no era rescatada, no recibía pases de balón...) y en otras situaciones escolares. Como se pueden imaginar, para hacer estos análisis sobre las trayectorias personales hace falta una observación prolongada, una permanencia en el campo que nos permita observar a cada persona en diferentes situaciones e interacciones y nos posibilite tener una interpretación más ajustada a los hechos.

Análisis de las oportunidades de aprendizaje en el juego en la lección de educación física

Los análisis anteriores requieren ser contextualizados dentro de un proceso más amplio de enseñanza-aprendizaje. Es así como surge la necesidad de llegar a un procedimiento de análisis del juego en la lección de Educación Física. Dado el espacio del que disponemos, solo comentaremos dos instrumentos para la observación y el análisis de lo ocurrido en la lección con juegos motores.

• Cuestionario de indicadores para evaluar la aproximación a los principios pedagógicos.

A partir de los principios expuestos en el primer apartado elaboramos un cuestionario de indicadores con el que analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ejemplo de estas cuestiones serían:

- ¿Se dan oportunidades... en el desarrollo del tema para la relación con otras materias?
- ¿Se abordan temas del Proyecto Educativo del Centro? Nos referimos a los aspectos educativos comunes a todas las materias como la autonomía personal, el respeto y la tolerancia, la resolución de conflictos de forma dialogada, etc.
- ¿El contenido abordado se justifica más allá de los resultados inmediatos? Es decir ¿ha generado aprendizajes que servirán a estos ciudadanos en su futuro?
- ¿Se han abordado cuestiones relativas a la responsabilidad y compromiso con el bienestar propio y el de los demás?, ¿Se han dejado pasar situaciones que hayan ido en contra del bienestar propio y el de los demás?, ¿Se ha propiciado un ambiente de respeto por el propio cuerpo y el de los demás?
- ¿El tema de la lección ha quedado definido desde el inicio de la lección?, ¿se han ido mezclando diferentes temas de manera que no hayan permitido al alumnado llegar a conclusiones claras sobre el tema?
- ¿Las tareas propuestas han permitido que el alumando diera respuestas que implicaran su

acción, su cognición y su relación con otros?

- ¿Se han dejado tiempos que permitan el ensayo personal en ambientes de menor complejidad y presión?, ¿Se han habilitado tareas que permitan que todos los escolares se hayan sentido autores, creadores u organizadores?, ¿Se ha posibilitado que el escolar haya ocupado diferentes roles en el proceso de aprendizaje (jugador, explorador, entrenador, árbitro, espectador, evaluador,...)?
- ¿Se ha dado oportunidades a las respuestas divergentes y personales?, ¿Se ha posibilitado que cada uno pueda trabajar y progresar a su ritmo?, ¿Se ha favorecido que los niños y niñas generen nuevas respuestas y no reproduzcan únicamente lo que ya sabían?, ¿Se han puesto retos claros adaptados a las posibilidades personales que hayan permitido la indagación personal y compartida?
- ¿Se han dado criterios de realización claros que ayuden a la evaluación personal del progreso?, ¿Se han utilizado materiales didácticos que ayuden a la constatación del progreso personal (pizarra, fichas, cuadernos, computador,...)?, ¿Se ha posibilitado que el alumnado fuera consciente de su aprendizaje?, ¿Han sido conscientes de lo que han aprendido?, ¿Han llegado a conclusiones, reflexiones, razonamientos, resoluciones novedosas para ellos?

• Gráfica personal de comportamientos en la lección de juegos en Educación Física Escolar

Con el fin de tener una representación de la experiencia del cada niño o niña en la lección de juegos en Educación Física que nos permitiera de un vistazo hacernos una idea de las posibilidades que el docente había brindado al alumnado, comenzamos hace años a elaborar una hoja de registro que luego llegaría a tomar la forma de una especie de gráfica. Se trata de una gráfica en la que se organizan, de forma simplificada, las respuestas que el alumnado va teniendo ante las tareas propuestas por el docente. No tratamos de medir conductas, sino de tener una representación en un “esquema de flujo” (Pérez Serrano, 1994) de las respuestas de cada niño o niña.

Este instrumento surgió de la observación durante seis años de lecciones con juegos motores de reglas (García Monge, 2005a). Para llegar a simplificar las acciones del alumnado en una serie de categorías fuimos analizando imágenes de vídeo guiados por los siguientes indicadores:

- Su implicación en el juego. Observando si estaban todos jugando o había personas distraídas o fuera del juego
- Respuestas adecuadas a la lógica del juego. Nos fijamos en comportamientos dentro del juego que no obedecían a las exigencias de éste: carreras que no son necesarias, abrazos emocionados, roces y empujones de broma entre amigos... Suelen ser conductas evacuatorias que nos indican que el alumnado está en un nivel de juego catártico, invadido por un nivel de emocionalidad que no le permite las respuestas controladas y elaboradas.
- Tipo de respuestas, variedad y eficacia de las mismas. Tratando de apreciar la calidad de sus acciones, el grado de planificación de las mismas, si obedecían a reacciones impulsivas, si se dejaban llevar por los afectos (perseguir al último que se les cruza, o solo a los más amigos...), si utilizaban movimientos variados y ajustados a la necesidad de cada acción...
- El control del movimiento y el riesgo de lesionarse o lesionar a otros.
- El tipo de relaciones que establecían. Observando si se ponían de acuerdo con otros para desarrollar alguna estrategia, si interactuaban con cualquiera o solo con sus amigos, si había marginaciones o rechazos,...
- La evolución hacia acciones de juego más planificadas, compartidas, autónomas y complejas.

Con ello comenzamos a guiar nuestras observaciones. Frente a otras escalas de observación del juego (Parten, 1933; Rubin, 1989; Coplan y Rubin, 1998; Fantuzzo et al. 1998; Dugas, 2006; Navarro, 2002 y 2009), ésta intentaba recoger nuestra visión del cambio que debería suponer el juego de nuestro alumnado en las clases de

Educación Física¹⁰ buscando una coherencia con los principios planteados en el segundo apartado de este artículo y con los indicadores de apartado precedente. Así, un aprendizaje del tema de juegos implicaría pasar:

- de lo individualista a lo compartido,
- de lo impulsivo a lo planificado,
- de la respuesta primaria y repetitiva a la elaborada y compleja.

Tras observar muchas lecciones, planteamos una gráfica en la que en su eje de abscisas se reflejaba el tiempo de lección y en el de ordenadas se recogía una serie de comportamientos posibles. La gráfica de un estudiante dado muestra cómo va evolucionando si a lo largo del tiempo, el comportamiento del estudiante se sitúa en posiciones más elevadas. Así, la escala está organizada de forma que los valores más elevados reflejan una evolución hacia lo compartido, lo planificado, lo autónomo y lo elaborado. Se podía trazar un punto cero por debajo del cual se situaban las conductas que no favorecían el aprendizaje consciente (individualistas, impulsivas, simples, salidas de la tarea...) y por encima de él las posibles acciones que suponían una implicación del alumnado en el juego y en el tema de la lección, quedando la siguiente escala:

(-4) “fuera de juego”: la persona no está en el juego.

(-3) “juego hedonista/subversivo”: acciones que rompen la lógica del juego.

(-2) “juego simbólico”: acciones sumergidas en la ficción, llenas de la emoción que provocan las imágenes simbólicas del juego reglado.

(-1) “juego catártico o arrebatado”: respuestas impulsivas, evacuatorias y descontroladas.

(0) “juego implicado, pero individualista”: la persona está en el juego, pero sin tener en cuenta a otros, sin mucho control de sus movimientos y sin mucha intencionalidad en sus acciones.

(+1) “respuestas pensadas”: se aprecia cierto grado de previsión en la acción.

(+2) “respuestas pensadas tranquilas”: además de la previsión, la realización es medida.

10 Una explicación más detallada de estas ideas se puede encontrar en García Monge, 2005b.

(+3) “implicado compartido”: se tiene en cuenta a otros durante el juego.

(+4) “nuevas acciones dirigidas por el profesor”: la persona prueba nuevas acciones que el docente le ha sugerido.

(+5) “acciones autónomas”: ensayos que surgen de forma autónoma sin ser propuestos por el maestro.

(+6) “nuevas acciones propias”: nuevas respuestas que rompen con la solución que viene dando habitualmente sin haber sido propuesta por el docente:

(+7) “toma de conciencia de posibilidades”:

situaciones en las que se recibe una referencia de la realización.

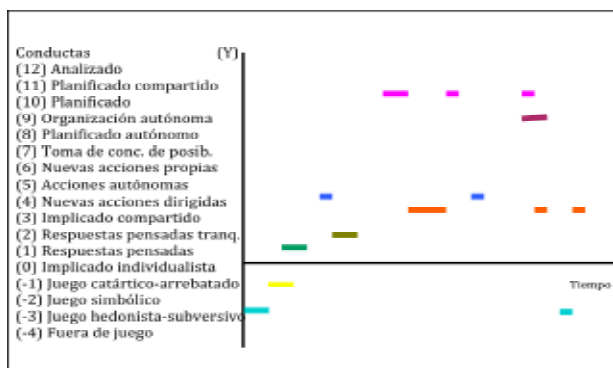
(+8) “planificado autónomo”: planificaciones de la acción individuales.

(+9) “organización autónoma”: desarrollo implicado de situaciones de ensayo, planificación, prueba o autoevaluación.

(+10) “planificado compartido”: planificaciones de la acción en grupo.

(+11) “analizado”: análisis de la acción propia o de otros.

Las gráficas para un niño o niña al final de una lección son de este tipo:



En ella se observa cómo se solapan registros, pues un niño o niña puede estar, por ejemplo: organizando de forma autónoma su tarea (y:9), realizando una planificación compartida de su juego (y:11) y desarrollando intervenciones implicadas y compartidas (y:3). Sería el caso de un grupo de niños y niñas que se organizan para diseñar sobre un papel una jugada, para ensayarla, probarla dando una respuesta implicada y compartida, y para analizar lo que les ha salido y replantear la siguiente acción.

La escala no puede recoger todos los matices de los comportamientos que se dan en los juegos, éstos deben ser complementados con el resto de las observaciones y análisis. Por ejemplo, la gráfica de África, la niña del ejemplo con el que comenzamos, estaría en “juego implicado individualista”, dado que sus respuestas no son sosegadas. Sin embargo, la gráfica no nos diría

nada de la presión sobre su acción por parte del resto de los componentes del equipo y la influencia que ello pudiera tener en su acción arrebatada e imprecisa. Así pues, debemos entender este instrumento como una ayuda para comprender parte de los efectos del plan desarrollado y valorar las oportunidades dadas al aprendizaje de cada escolar.

Lo normal es que en una lección los registros de un escolar evolucionen desde los puntos negativos de la tabla hacia los positivos, dado que lo que intentamos en nuestra metodología es que los niños y niñas lleguen a situaciones en las que tengan que planificar, organizar y analizar su acción junto a otros.

En caso de que avanzada la lección haya anotaciones por debajo del cero, nos pueden estar indicando que la tarea propuesta es muy exigente

o poco adaptada a los intereses de ese niño o niña y ello puede provocar su salida del juego o una búsqueda de liberar tensiones a través de acciones catárticas, simbólicas o subversivas.

Una lección en la que el alumnado se encuentra dando respuestas repetitivas, individualistas o catárticas, nos hablaría de una lección recreativa en la que el docente no ha conseguido desarrollar el contenido. Ése podría ser el caso de la lección que hemos comenzado describiendo. El alumnado se implica en los juegos, pero, dado que se cambia constantemente de actividad y que el contenido es ajeno al propio juego, no se apreciarían situaciones de mayor intencionalidad, respuestas divergentes, planificadas o compartidas.

Debemos estar atentos también a las gráficas de aquellos escolares que de forma reiterada pasan sus lecciones sin oportunidades para opinar, probar nuevas acciones, planificar, ser escuchados, etc. Es decir, para ser agentes y protagonistas de aprendizajes conscientes.

Además de estos aspectos, el lector debe entender que lo más interesante del uso de las gráficas es su construcción, el recorrido que hemos tenido que hacer como grupo para definir lo que queríamos que llegase a ser nuestra práctica y para ir conociendo las respuestas que el alumnado daba en los juegos y las que conseguía con nuestra ayuda. Es decir, no creemos que una ficha o escala de observación predeterminadas sean tan interesantes como las que se van construyendo sobre la práctica y los problemas que de ella

surgen, dado que parten de una visión de la realidad particular que puede dejar de lado datos interesantes para la reflexión.

Con estos análisis sobre la acción no pretendemos llegar a modelos predictivos, sino a ajustar las intervenciones docentes para provocar experiencias más enriquecedoras para todos los niños y niñas. Por una parte, nos permiten dar información sobre la práctica a los docentes con los que trabajamos. Por otra, la información que vamos acumulando y los contrastes realizados entre ella nos permiten apreciar cada vez más detalles que nos van acercando a las experiencias de los escolares (a sus formas de hacer, a sus necesidades, a sus limitaciones, a sus logros, etc.).

Entendemos que la investigación debe ayudar a una mejora social. En este sentido, despertar la sensibilidad y la empatía del profesorado por los procesos que vive su alumnado se convierte para nosotros en un objetivo de primer orden. Vamos apreciando que cuando los docentes van añadiendo más matices sobre lo que sucede en sus clases, sus planes de lección van incorporando más proyectos personales y en sus intervenciones están más atentos a la evolución de cada escolar. Es decir, se produce un cambio de atender el juego a atender lo que le pasa al jugador, de la tarea a la persona que la vivencia, y de la sucesión de actividades para ocupar el tiempo, al proceso de cada escolar y a las oportunidades que se les están brindando para aprender de forma consciente.

Referencias

1. Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
2. Bateson, G. (1955). A Theory of Play and Fantasy: a Report on Theoretical Aspects of the Project for Study of the Role of Paradoxes of Abstraction in Communication. *American Psychiatric Association. Psychiatric Research Reports*, 2, 205-223.
3. Bores Calle, N. (coord.) (2005). *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: INDE.
4. Coplan, R.J. & Rubin, K.H. (1998). Exploring and Assesing Nonsocial Play in the Preschool: The Development and Validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development* 7 (1), 72-91.
5. Dugas, E. (2006). La evaluación de las conductas motrices en los juegos colectivos: presentación de un instrumento científico aplicado a la educación física. *Apunts* 83, 61-69.
6. Fantuzzo, J.; Coolahan, K.; Méndez, J.; McDermonntt, P.; Sutton-Smith, B. (1998). Contextu-

- ally-Relevant Validation of Peer Play Constructs with African American Head Start Children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, (3), 411-431.
7. Goffman, E. (1974). Frame analysis. An essay on the organization of experience (Foreword by Bennet M. Berger). Boston: North-eastern University Press.
 8. García Monge, A. (2001). Juego motor reglado y transmisión de valores culturales. *Ágora para la Actividad Física* 1, 55-70.
 9. García Monge, A. (2005a). Desarrollo curricular del juego en Educación Física escolar: estudio de casos en el 2º ciclo de Educación Primaria. Tesis doctoral (inérita), Universidad de Valladolid.
 10. García Monge, A. (2005b). La lección de juego motor reglado. En Bores, N. (coord.): *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: INDE.
 11. García Monge, A. (2009). Capítulo 6: La investigación sobre la práctica de juegos motores reglados en Educación Física Escolar. En Navarro, V. y Trigueros, C. (eds.): *Investigación y juego motor en España*. Ed. U. Lleida, U. Granada, U. Autónoma de Madrid, U. de La Laguna, U. de Valencia: 201-242.
 12. García Monge, A.; Rodríguez Navarro, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física. *Rev. Educación Física y Deportes*, 26 (2), 83-110.
 13. Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. Nueva York: Aldine de Gruyter.
 14. Jaramillo Echeverry. (2004). La escuela, el colegio, la razón y la pasión. Un mundo escolar objetivado por el niño, la niña, el y la adolescente de hoy en torno a la clase de Educación Física. Un proceso de formación. *Apunts*, 75, 39-44.
 15. Kaplan, D. & Manners, R.A. (1979). Introducción crítica a la teoría antropológica. México: Nueva Imagen.
 16. Lesser, A. (1978): The Pawnee Ghost Dance Hand Game. Madison: University of Wisconsin.
 17. Martínez, L.; Bores, N.; García, A.; Barbero, J.I.; Vaca, M.; Abardía, F.; Hernández, A.; Aguado, A.; Rodríguez, H. (2009). Capítulo 7: Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. En Martínez, L. & Gómez, R. (coords.): *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila: 137-167.
 18. Merieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
 19. Navarro, V. (2002). *El afán de jugar*. Barcelona: INDE.
 20. Navarro, V. (2009). Capítulo 10: Investigaciones cuasi-experimentales acerca de conductas lúdicas en juegos motores de reglas. En Navarro, V. y Trigueros, C. (eds.): *Investigación y juego motor en España*. Ed. U.Lleida, U.Granada, U.Autónoma de Madrid, U.de La Laguna, U. de Valencia: 325-368.
 21. Parten, M. (1933). Social Play among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 28 (2), 136-147.
 22. Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La muralla.
 23. Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
 24. Rein, M. & Shön, D. (1993): Reframing Policy Discourse. En Fischer, F. & Forester, J.: *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning*. Duke: Duke University Press, pp.145-166.
 25. Rubin, K.H. (1989). *The Play Observation Scale (POS)*. Ontario: University of Waterloo.
 26. Stake, R.E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: Guilford Press.
 27. Vaca Escribano, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento. Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
 28. Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.