

Garoz Puerta, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5 (19) pp.238-269 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artconciencia.htm>

EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA DE REGLA EN LOS JUEGOS Y DEPORTES

THE DEVELOPMENT OF THE CONSCIENCE OF RULE IN THE GAMES AND SPORTS

Garoz Puerta, I.

nacho.garoz@uam.es

Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid (España)

RESUMEN

El propósito del presente trabajo consiste en analizar los juegos de reglas y los deportes, partiendo de su papel como transmisores de conocimiento sobre el mundo social (valores, creencias, normas, roles, etc...), a partir del planteamiento piagetiano del desarrollo de la internalización de las reglas de juego en el niño. Observando como se produce la evolución del conocimiento práctico y teórico de las reglas en los niños. Lo que nos puede llevar a reflexionar sobre el ámbito del deporte desde el punto de vista educativo.

PALABRAS CLAVE: Valores sociales; Desarrollo infantil; Educación; Regla; Juego; Deporte.

ABSTRACT

The aim of this work was to analyse rule games and sports, and their importance in conveying understanding of the social world (values, beliefs, norms, roles, etc.), given the Piagetian premise that children develop an internalisation of rules of the game. This was done by observing how a practical and theoretical grasp of rules evolves in children. What it can take to us to reflect on the scope of the sport from the educative point of view.

KEY WORDS: Social values; Child development; Education; Rule; Play; Game; Sport.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de deporte, sobretodo si lo analizamos desde un ámbito educativo, no debemos y olvidar su concepción lúdica. Éste es un aspecto que en parte fundamenta la actividad deportiva y que por otra parte es un antecedente histórico y evolutivo de toda actividad deportiva.

Podemos pensar en algún caso que el deporte se define como contraposición al juego, estando constituido por una serie de reglas que regulan la competición y ligado a la necesidad de competir bajo unas reglas establecidas y reguladas habitualmente por estamentos superiores. Y también por contraposición, el juego se puede definir como una actividad que no tiene ningún fin más allá que la diversión, donde no tiene porque existir la competición, siendo más abierto, libre y creativo. Es una actividad no regulada por las federaciones deportivas, por lo que las reglas pueden variar al gusto de los practicantes.

Pero también debemos tener en cuenta que existe mucha relación entre los dos términos, porque todo deporte se crea como un juego, un juego de reglas que va evolucionando, hasta que se establecen unas reglas por una federación y una competición. Y además debemos recordar que la mayor parte de las modalidades deportivas más universales parten de juegos rituales,

medievales y populares que sufren un cambio hacia un ámbito deportivo alrededor del siglo XIX (Brailsford, 1925).

Para Joan Rius i Sant (1992) el término deporte engloba actualmente tanto el juego espontáneo y por diversión, como hasta una disciplina cotidiana basada en la competición. Pero para Cagigal (1971) habría que hablar también de una actividad físico-recreativa, caracterizada por ser una ocupación voluntaria, un descanso con respecto a otras actividades, y que implica diversión, formación, participación social, desarrollo de la capacidad creadora y recuperación psico-física. Y por lo tanto marca una posible distinción con otras actividades que también podríamos llamar deporte.

Lo cierto es que la terminología que hoy empleamos es confusa. Podemos encontrar a niños jugando en el parque con una pelota diciendo que están haciendo deporte, o a una persona mayor andando media hora a cierto ritmo por la playa, porque el deporte mejora la salud. ¿Y sería lo mismo que cualquier partido de la Liga de Fútbol Profesional que podemos ver por la televisión?. José María Cagigal (1981) también se plantea la dificultad que entraña su definición, porque es un término que está en continua evolución y sigue ampliando su significado. Y por eso se introduce en el estudio del campo semántico de la palabra deporte, concluyendo que “deporte” se fundamenta desde su comienzo hasta finales del siglo XIX en el rasgo de recreación. Y sin embargo en el siglo XX gira entorno a la actividad competitiva que se realiza con deportividad.

En todo deporte, al estar éste institucionalizado, la competición es una parte esencial y su práctica conlleva unas responsabilidades, unos objetivos y un nivel de exigencia. Sin embargo también se puede hablar de “jugar” al hockey, por ejemplo, en ambientes donde se pueden cambiar sus reglas (juego entre amigos) o siguiendo las mismas reglas que definen el deporte del hockey pero fuera del ambiente de la competición federada (encuentro amistoso, de entrenamiento o como medio de enseñanza/aprendizaje). Y nunca debería perder esa parte lúdica que lleva a sus participantes al mero disfrute de su actuación. Además, si sólo pensamos que lo importante es la competición y el rendimiento no podríamos profundizar en el planteamiento y objetivos de este libro.

EL SIGNIFICADO O VALOR DEL DEPORTE

A través de varias entrevistas a personas expertas en el deporte (Garoz, 2005) he podido comprender que el deporte (no en un nivel de alto rendimiento) está relacionado con el disfrute, con la posibilidad de relacionarse con otros, el desarrollo y mejora física y de la salud, el desarrollo de la autoestima, con vivir nuevas experiencias, aliviar el estrés y que su práctica esta muy relacionada con el fomento de una serie de valores y comportamientos relacionados con el afán de superación, la disciplina, la competición, el autocontrol y la responsabilidad.

Pero para poder reflexionar sobre el significado y el valor actual de la actividad deportiva tenemos que tener en cuenta que el deporte evoluciona como cualquier otro aspecto de nuestra sociedad. Así, Joan Rius i Sant (1992) explica que el deporte actual es muy diferente al que caracterizó sus inicios en el siglo XIX. A lo largo de estos dos siglos destaca dos personajes que suponen ciertos cambios: primero, a finales del siglo XIX aparece la figura del pedagogo Thomas Arnold que crea los deportes de competición, diseñados para los escolares de la élite inglesa; y más tarde aparecerá la figura del Barón de Coubertain, creador de los Nuevos Juegos Olímpicos, pero todavía bajo una propuesta de deporte aficionado y alejado de la política internacional. Pero las modificaciones que sufre este deporte hasta nuestros días son más profundas, porque con el paso del tiempo este deporte se transforma también en función de las necesidades sociales del momento y empieza a presentar importantes contradicciones por su creciente relación con la política, la publicidad, el mercado y el espectáculo.

En esta línea, F. Andrés Orizo (1979) afirma que los cambios que se han producido en la sociedad española desde los años 70, muy relacionados con su modernización y la evolución del bienestar económico, han supuesto un interés creciente por el cuerpo, sus cuidados físicos, la salud y su prevención y la mejora de la apariencia externa. Y entre otros cambios sociales y políticos que se producen en la década de los 70 cabe destacar: la aparición del deporte como obligación de los poderes públicos (Cagigal, 1981). Así aparecen recogidos el fomento y la promoción deportiva, primero, en las Constituciones de varios países europeos y, más tarde, en la Constitución Española de 1978, como competencia y obligación de Estado y de los entes autónomos.

Muchos estudiosos de este ámbito han asumido el valor social del deporte. Así, por ejemplo, Francisco Fuentes (1992) entiende el deporte “como exponente máximo de la actividad formal organizada y donde se pone de manifiesto el grado de socialización alcanzado a través de conductas de

colaboración y competición” (Pág. 18). Partiendo de la idea de que el deporte constituye un subsistema social con estructuras, reglamentaciones, actividad y definición propias y aceptando que es un gran generador de actitudes y comportamientos particulares. También al deporte se le han asignado unas benéficas características como moldeador de personalidad, factor de socialización o valor educativo moral y cultural (Alexis Vázquez, 1991). Pero observando además sus cambios a lo largo de la historia, Alexis Vázquez, explica que mientras en la antigüedad el deporte y otras actividades del tiempo libre servían para aprender unas aptitudes que podrían ser útiles en la edad adulta, en la actualidad el deporte tiene como una de sus metas fundamentales socializar la persona individual, procurándole integración y adaptación social y dotarlo de cualidades ciudadanas y políticas. Siguiendo a Buggel (citado en Alexis Vázquez Henríquez, 1991, Pág. 23) la educación física y el deporte han de entenderse como un componente de las relaciones sociales entre los hombres, que ayudan a enriquecer la cultura humana. Tanto la educación física como el deporte “han evolucionado de ser unos fenómenos nacionales a un fenómeno cultural y social universal, que refleja los objetivos económicos, ideológicos, políticos, culturales, científicos y sociales y la potencialidad de las reglas y estados sociales.”

Por otro lado Leporati (citado en Alexis Vázquez Henríquez, 1991, Pág. 25) matiza la función moral del deporte, entendiendo deporte como una escuela de civismo y moralidad, que desarrolla cualidades como “la lealtad frente al adversario, el compañerismo, el respeto hacia las reglas, disciplina, conocimiento de sí mismo y de sus reacciones, comprensión de un medio social y de sus dificultades, nociones de higiene, dietética, regímenes de vida y primeros auxilios, dándole a su vez la posibilidad de enfrentar problemas de organización, permitiéndole el desempeño de ciertos roles.”

En la sociedad moderna el deporte y el espectáculo deportivo embargan al espectador y lo alejan de una realidad que le es hostil, como lo es un trabajo sedentario y crecientemente intelectual. El trabajador libera tensiones mediante la actividad física, como practicante o como espectador, además descansa, se divierte y, en muchos casos, se desarrolla. Descanso, diversión y desarrollo constituyen entonces tres funciones sociales del deporte de primer nivel. Pero por otro lado también se destacan efectos que pueden llegar a ser nocivos, como los factores de competencia, de violencia, de alienación, de agravamiento de las tensiones y conflictos sociales y de desunión internacional (Alexis Vázquez, 1991), ya que el deporte también se ha utilizado como un instrumento político desde muchos regímenes.

Bohumil Svoboda y Göran Patriksson (1996) destacan distintos aspectos en relación con la importancia actual del deporte y su relación con la responsabilidad del Estado:

- El deporte ya no es sólo una actividad escolar o recreativa, sino una profesión. Y es también un espectáculo que atrae a grandes masas y ocupa un importante lugar en los medios de comunicación.
- Se ha convertido en un fenómeno de masas. Sin diferencias de edad, sexo o grupo social.
- Existen nuevas motivaciones: superarse, esparcimiento, mejora física, amor al riesgo, refinamiento estético, deseo de integración, contacto humano, etc.
- Las concepciones también han aumentado: expresión de sí mismo, profesionalización, diversión.
- En la organización deportiva, además del estado y de las asociaciones, han aparecido multitud de sociedades y organizadores diferentes, o se practica de forma informal.
- Puede suponer una acción beneficiosa, pero también entraña aspectos y efectos negativos, como la exclusión, sentimiento nacional, agresión, degradación del medio ambiente.
- Es necesario que el estado garantice el acceso al deporte. Como componente importante de la calidad de vida y de la cultura.
- El deporte es un medio más de socialización. Es un fenómeno complejo, que sólo puede concebirse como tal socialización si adquiere dimensiones morales. Aunque es interesante ya que afecta tanto a la mente como al cuerpo, contribuye al aprendizaje de los papeles del individuo y de las reglas sociales, refuerza la autoestima y el sentimiento de identidad y solidaridad. Lo que enlaza con interés tan grande que encierra el deporte desde el punto de vista pedagógico.

Otro autor como A. Guttman (1978) trata el tema del asociacionismo y de las organizaciones asociativas, como las del deporte, que se han visto aumentadas en estos últimos años. Para él el deporte se ha “corporatizado”. Pero matizado según Cagigal (1981) porque el deporte no es una institución como las demás, ya que es un sistema social abierto. Así, se puede participar del hecho deportivo de muy diferentes formas, desde la inscripción en clubes, los practicantes por libre, los espectadores de los acontecimientos deportivos, los apostantes, los informadores, etc.

J. I. Ruiz Olabuénaga (1995) en su estudio de los estilos de vida relacionado con el ocio y el deporte, señala igualmente esta reestructuración

burocratizada del deporte español. Para él el ejercicio del deporte en la sociedad moderna ha evolucionado en la misma medida en la que ha evolucionado toda la sociedad y, en cierto sentido, la evolución de aquél resume la evolución de ésta. Mucho, por no decir la inmensa mayoría, de los deportes modernos hunden sus raíces en la sociedad rural y se distinguen de ella por la evolución de sus formas.

La burocratización, la racionalización, la especialización y otras características propias del deporte moderno provienen de acomodaciones efectuadas en consonancia con el espíritu del modo de vida industrial. La democratización del deporte, la profesionalización de los deportistas, la presencia del deporte en la vida cotidiana aluden al mismo proceso paralelo del deporte y de la sociedad. El auge social del deporte guarda estrecha relación con el ascenso de las clases medias en busca de prestigio, la democratización de las aspiraciones sociales y de bienestar de la vida cotidiana y con la secularización de la vida pública apartada del control religioso, todo ello íntimamente unido al proceso de industrialización.

En esta misma línea García Ferrando (1993) establece un cambio en el ámbito deportivo español de los últimos años, dominado en los 70 por el deporte federado (aunque hoy día se puede hablar de un aumento de la comercialización del deporte profesional). Y que en la actualidad se ha diversificado con el crecimiento de otras formas de deporte y de actividad físico-recreativas, que se separa del deporte competitivo tradicional, fruto de la creciente necesidad de participación social, de búsqueda de la salud y de nuevas pautas de socialización. Para García Ferrando las oportunidades de socializarse los jóvenes se encuentran influenciadas por las actividades físico-deportivas, siendo cada vez mayores las oportunidades de recibir educación física y deportiva en la escuela, aumentando también el interés familiar porque sus hijos realicen algún tipo de actividad deportiva y la conciencia social de que el deporte fomenta en los jóvenes valores sociales positivos (disciplina, autocontrol, trabajo en equipo, etc.).

Según cree Francisco Fuentes (1992) en el proceso de socialización que estamos analizando, es tan importante la actividad lúdica no dirigida como la actividad organizada o deportiva. Pero cuando piensa en el ámbito del deporte le surgen algunas dudas sobre lo apropiado de estas actividades en cuanto a fomentar valores educativos, o en cuanto a su capacidad socializadora en los niños, sobre lo que mucho se ha escrito. Sobre todo, enlazando con la percepción del modelo deportivo más extendido como rígido, jerarquizado, competitivo, fuertemente selectivo, especializado y precoz (B. Vázquez, 1992). Aspectos que son externos a la propia actividad y por lo tanto dependerá

mucho de cómo se presente el enfoque de estas actividades deportivas, se interpreten los procesos y se valore su rendimiento, para que su efecto sea positivo.

EL APRENDIZAJE SOCIAL EN EL NIÑO: REGLAS Y NORMAS

Atendiendo al desarrollo social del individuo sabemos que todo sujeto adquiere desde la infancia "... una gran cantidad de conocimientos sobre nuestro mundo social, es decir, sobre las personas y nuestras interacciones con ellas, sobre lo que otros esperan de nosotros, sobre los distintos roles sociales, sobre nuestra sociedad y su funcionamiento, los sistemas de valores y creencias, y sobre un sinfín de aspectos de la vida social" (Turiel, Enesco y Linaza, 1989. Pág. 21). Estas normas y valores culturales de una sociedad generalmente se ven reflejados en las actividades infantiles, en el tipo de juguetes o en los juegos que los niños realizan, que juegan un importante rol en el desarrollo y socialización de los niños.

Pero debemos matizar que todos estos aspectos vendrán determinados por la sociedad o cultura donde el niño se desarrolle. No es lo mismo pensar en los valores, creencias, roles o normas de una sociedad occidental como la española, o estos mismos aspectos relativos a una sociedad más tradicional de otra parte del planeta. Entendemos entonces las normas y valores como algo cambiante, influidas por ejemplo por la evolución en las costumbres familiares, o por la evolución de los avances tecnológicos (Sutton-Smith y Rosenberg, 1961).

Pero, ¿cómo llegan los niños a aprender y utilizar las normas o reglas sociales?, ¿cómo se produce su conocimiento y su desarrollo?, ¿son los juegos y las actividades deportivas un medio para desarrollar el conocimiento de la regla y norma social y así conocer y adaptarse a la cultura en la que uno se desarrolla?.

Para contestar a estas preguntas podemos partir de la importancia que Bruner (1972, 1991) otorga al medio cultural, ya que el hombre y el niño participan en él accediendo y compartiendo varios significados públicos mediante procedimientos de interpretación y negociaciones. Y uno de los instrumentos de socialización y de transmisión de la cultura humana es el juego, a través del cual el niño se instruye en las reglas y convenciones

sociales. De alguna forma estas ideas enlazan con los planteamientos de Piaget y Vygotski y los amplía, porque el niño no es sólo un ser que desarrolla su inteligencia mediante el juego o que incorpora el mundo de los adultos a través de él, sino que es un miembro activo más de la cultura en la que se desarrolla.

Y es que como explicarán más tarde Bruner y Amsterdam (2001) existen unos cánones en cada cultura. Y uno de ellos son las normas, algunas explícitas como las leyes, y otras implícitas, que necesitan a veces alguna explicación por algunos de los miembros de su cultura. Estas normas varían en el mismo grado que se articulan, y mucha gente pasa mucho tiempo traduciéndolas o justificándolas, pero muchas veces no se siguen de forma consciente, sino a través del sentido común. La construcción del Yo implica interiorizar reglas de cómo interactuar y que esperar de los demás, y también qué esperan cada uno de los otros de nosotros. Al crecer vamos personalizando las expectativas que tenemos de nosotros mismos, llegando a ser conscientes de nuestro lugar y nuestro papel por medio de la toma de conciencia y de un cierto conformismo social.

Sutton-Smith y Roberts (1964, 1981) siguiendo con la idea de la importancia del contexto, plantean la relación existente entre el tipo de valores inculcados por una determinada cultura y la clase de juegos que son promovidos por cada cultura, llegando a la idea de que existe una cierta correspondencia entre el medio en el que se crían los niños y el tipo de juego que caracteriza su desarrollo. Lo que les lleva a subrayar la importancia de considerar el contexto de la experiencia social a la hora de analizar el conocimiento que el niño está desarrollando acerca de los demás. Siguiendo esta línea es difícil comprender la conducta humana y su desarrollo prescindiendo del contexto sociocultural o el entorno en el que aparece. Por eso intentamos abordar anteriormente el papel que juega el deporte en nuestra sociedad.

Piaget (1932; 1946) dentro de su estudio del desarrollo del ser humano ya aborda el ámbito del juego. Llegando a establecer que las diversas formas que adopta el juego durante el desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren sus estructuras intelectuales. Un tipo de juego, es entonces un reflejo de estas estructuras pero también contribuye al establecimiento de nuevas estructuras mentales. Así, el primer juego de ejercicio ya sirve para consolidar determinados esquemas motores y sus coordinaciones, ejercitando estos esquemas, asimilando e incorporando los elementos externos mientras acomoda o modifica sus esquemas para una mejor adaptación al medio.

Pero nosotros centraremos este artículo en el momento en que el juego se transforma en juego de reglas, e incluso algunos de ellos, en juegos o actividades deportivas, que requieren la representación simultánea de las acciones de los distintos jugadores. Este juego de reglas se constituye de los 4 a los 7 años y, sobre todo, de los 7 a los 11 años. Y además es una actividad que subsiste en el adulto y se desarrolla durante toda la vida, marcando el debilitamiento del juego infantil y el paso al juego propiamente adulto. Se puede entonces considerar como la actividad lúdica del ser socializado. Una actividad que ha evolucionado en nuestras sociedades postindustriales, ya que muchos juegos de las culturas tradicionales europeas se han convertido en deportes, adaptándose popularmente como una de las formas más importantes de ocio.

Se caracterizan por ser actividades en las que hay que aprender a jugar, hay que realizar unas determinadas acciones y evitar otras, siguiendo unas reglas. Reglas entendidas como obligaciones aceptadas voluntariamente y, por eso, la competición tiene lugar dentro de un acuerdo que son las propias reglas.

J. Singer (1995) plantea que en los juegos de reglas podemos detectar ya las primeras nociones de la organización social y, de hecho, el fundamento primario de la posesión y la ley. La regla implica relaciones sociales o interindividuales, ya que en la regla además de la regularidad hay una idea de obligación que supone la existencia de dos individuos por lo menos. Lo que implica el sentido de regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta.

Existirían unas reglas transmitidas, juegos que se convierten en “institucionales”, pues se imponen por presión de las generaciones anteriores y suponen la acción de los mayores sobre los menores (imitación de los mayores a causa del prestigio, etc...). Y también existirían unas reglas espontáneas, que son de naturaleza contractual y momentánea, que provienen de la socialización, bien sea de los juegos de ejercicio simple o de los juegos simbólicos y de unas relaciones que a menudo se limitan a ser entre iguales y contemporáneas. En todos los casos aparece una competición entre los individuos, la victoria de unos individuos sobre los demás y la regulación mediante un código transmitido de generación en generación, o por acuerdos improvisados. Pero incluso la satisfacción de la victoria debe estar legitimada por el código mismo del juego y por una moral del honor y del “fair-play”.

Cuando observamos a los niños pequeños, estos se inician en los juegos con las reglas más elementales y, sólo a medida que se hagan expertos, incorporarán e inventarán nuevas reglas. Su práctica va haciendo que las reglas de sus juegos cada vez sean más complejas, pero también van modificando la conciencia de estas reglas y su representación, accediendo progresivamente a una concepción democrática de la regla. Con lo que entienden que las reglas no son más que el acuerdo de la mayoría de los participantes, y esto mismo es lo que las legitima. Y este mismo acuerdo les permite modificarlas, legitimar dichos cambios y situar su origen en las mismas interacciones infantiles.

Desde el punto de vista del desarrollo social y del proceso de desarrollo moral de los niños, al trabajo de Piaget (1932) se han ido añadiendo otros planteamientos sobre el desarrollo moral como los de Kohlberg (1989), inspirados en el propio Piaget, y otros como Turiel (1983), interesados también por la adquisición de valores sociales. Pero algunos de estos trabajos se han basado en modelos excesivamente simples del propio proceso de aprendizaje, cuya característica común es la supuesta pasividad de quien aprende, sufriendo la imposición de los valores desde fuera. Sin embargo, y siguiendo el planteamiento de Linaza (1997) el mayor valor del juego estriba en su autonomía respecto del adulto, en la posibilidad de que los niños practiquen las reglas, coordinen sus distintos intereses y puntos de vista sin la autoridad del adulto que dirime los conflictos. Y así dar posibilidades de que aparezca una regulación que sería de carácter autónomo.

Para analizar estos aspectos del aprendizaje no debemos relegarnos sólo al ámbito del aula sino prestar atención a lo que se produce en el patio o en la calle, con frecuencia de espaldas a los adultos, como las situaciones donde practican juegos y deportes. Acercándonos al hecho deportivo, tal vez otro de los valores educativos que encontramos en las formas en que se presenta en la sociedad actual sea la compleja relación que se establece entre competición y cooperación, una compleja coordinación de lo individual y lo colectivo, entendiendo éste como preparación a comportamientos y actitudes requeridas en las relaciones sociales fuera del espacio lúdico. Debiendo distinguir posiblemente entre lo que significa el deporte competitivo (donde el triunfo es lo único importante), el deporte como actividad lúdica y disfrute personal (mucho más parecido a la noción de juego) o el deporte como ejercicio o mantenimiento de la salud.

EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA REGLA EN EL NIÑO

Piaget (1932) estudió dos aspectos con relación al conocimiento que se elabora a partir de los juegos de reglas, entendiendo que las reglas constituyen una realidad social que se transmite de generación en generación: primero, la práctica de las reglas, la manera como los niños de distintas edades aplican efectivamente las reglas; y segundo, la conciencia de la regla, la manera en que esos niños se representan primero el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, evolucionando de la heteronomía a la autonomía propia de las reglas del juego.

A partir de su estudio estableció cuatro estadios referidos al **conocimiento práctico de las reglas**:

Estadio 1.- Hay que tener en cuenta que antes de que aparezca el juego en común no pueden existir reglas propiamente dichas. Y a partir de ese juego en común y, en un primer momento, éste será un juego puramente motor e individual. En el cual sólo se puede hablar de reglas motrices, influenciadas a su vez por un simbolismo que invade los esquemas motores del niño. También se observa una ausencia de continuidad y dirección en la sucesión de las conductas, pero estas conductas de las que el niño se sirve se esquematizan rápidamente e incluso se ritualizan.

Aparece entonces el ritual y el simbolismo individuales, que forman la subestructura o la condición necesaria para el desarrollo de las reglas y los signos colectivos, pero no la condición suficiente. Será la conciencia de la obligación lo que distinga la regla propiamente dicha de la regularidad, relacionado con un elemento de respeto o sumisión que no estaba incluido en el simple ritual.

Estadio 2.- Nivel egocéntrico. Entre 2 y 5 años. Se inicia en el momento en que el niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas codificadas. Entonces, a través del intercambio verbal el niño empieza a socializarse, pero al no poderse situar en un plano de igualdad con respecto a sus mayores, queda aislado.

Es un nivel de desarrollo de la regla caracterizado por la indicación de reglas distintas por parte de cada niño, no existiendo una vigilancia entre ellos, ni unifican sus reglas respectivas. Los niños juegan para sí, sus objetivos son distintos y obtienen un placer esencialmente motor.

Estadio 3.- Aparece la cooperación naciente. Alrededor de los siete u ocho años existe ya una preocupación por el control mutuo y una unificación de las reglas, pero sigue existiendo una vacilación considerable por lo que respecta a las reglas generales del juego.

Aparece también la necesidad de un acuerdo mutuo con los demás miembros del juego, la idea de ganar, cómo vencer a los demás. Pero todavía no se puede considerar que conozcan el detalle de las reglas, siendo incapaces de legislar el conjunto de casos posibles. Lo que hacen es copiar al mejor informado y jugar un juego simplificado.

Estadio 4.- Hacia los 11-12 años aparece la codificación de las reglas. Estableciéndose una regulación minuciosa y un código conocido. Existe ya un interés por la regla como tal.

Es alrededor de estas edades cuando podemos hablar ya de un nivel de pensamiento formal, lo que supone poder razonar formalmente sobre cualquier conciencia de las reglas, hasta el punto de que las aplique en cualquier caso, incluso en los más hipotéticos.

Por otra parte, Piaget también establece otros tres diferentes estadios en referencia a la conciencia de la regla o a su **conocimiento teórico o reflexivo**:

Estadio 1.- Los orígenes de la conciencia de la regla están condicionados por el conjunto de la vida moral del niño. Y en un primer momento la regla no será coercitiva todavía, ya que no existe la idea de regla obligatoria.

Cuando nos referimos al plano del juego, éste es un juego individual, basado en una serie de rituales puramente individuales.

Estadio 2.- Entre los 5 y los 9-10 años la regla se considera sagrada e intangible, de carácter adulto y de esencia eterna.

Por imitación o por intercambio verbal empieza a desear jugar conforme a unas reglas recibidas del exterior. Y desde que el niño empieza a imitar las reglas de los demás, sea cual sea en la práctica el egocentrismo de su juego, considera las reglas del juego como sagradas e intangibles.

Entonces se negará a cambiar las reglas y a realizar cualquier modificación de éstas, incluso si son aceptadas por la opinión de la mayoría, ya que ello constituiría una falta. El niño se somete más o menos completamente, en intención, a las reglas prescritas, pero éstas, al ser en cierto modo ajenas a la conciencia del sujeto, no transforman verdaderamente su conducta. Por ello el niño considera la regla como sagrada a pesar de no practicarla realmente. Este respeto a la regla del juego es el índice de la presión adulta, no de la cooperación entre iguales, por lo que imita las reglas practicadas por los mayores.

Piaget piensa que la cooperación sólo puede nacer entre iguales, y mediante esa interacción cambiará la actitud práctica del niño y hará desaparecer la mística de la autoridad.

Estadio 3.- Nivel de cooperación creciente. El niño ya no rechaza de entrada la mística de la autoridad. Pero a partir de los diez años la regla está considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, es decir, que se puede transformar a voluntad pero bajo la condición de que participe la opinión general.

A la heteronomía de los niveles anteriores le sucede la autonomía. La regla se presenta al niño, ya no como una ley exterior, sagrada en tanto que impuesta por los adultos, sino como el resultado

de una libre decisión y como digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo. El niño deja entonces de considerar las reglas como eternas y transmitidas exactamente igual a través de las generaciones. Acepta, por lo tanto, que se cambien las reglas mientras estas modificaciones tengan la aprobación de todos.

Las reglas, lejos de ser algo impuesto por los adultos, se van fijando poco a poco por iniciativa de los propios niños. Con lo cual la regla deja de ser exterior a los niños para no depender más que de la libre voluntad colectiva.

A través de este proceso es como se adquiere conciencia de la razón de ser de las leyes. Y la regla se convierte para él en una condición necesaria de acuerdo. Y esta autonomía conduce a un respeto mayor por la regla. Así es como aparece el sentido realmente político y democrático, la existencia de la libre opinión. Y por lo tanto toda proposición individual es digna de examen, pero una innovación debe convencer a la mayoría.

Cuando hoy retomamos los estudios de Piaget tenemos que tener en cuenta que elaboró esta evolución de estadios de conocimiento a partir de la observación del juego de las canicas. Una actividad que es simplemente un juego de reglas, propio de la niñez y sin ninguna evolución adulta. Por lo tanto en ella no se producen interacciones con los adultos, ni presiones de otros jugadores mayores que impongan otros puntos de vista gracias a su prestigio. Lo que significa que nos encontramos en una actividad claramente marcada por la interacción entre los iguales, con lo cual los niños estudiados por Piaget pueden llegar más aprisa a tomar conciencia de su autonomía. Pero en juegos o actividades deportivas como el fútbol o el hockey, sin embargo, siempre está el juego adulto como modelo y las reglas son impuestas por ellos e incluso casi siempre lo regulan (árbitro, entrenadores, padre, profesor, etc...).

Por ello, otros estudios posteriores como el de Linaza y Maldonado (1987) trataron de entender cómo aprendían los niños a jugar al fútbol. Realizando una aproximación a la forma en que los niños organizan sus ideas y como van construyendo lo que es jugar al balón, analizando qué reglas elaboran a partir de sus experiencias sobre el juego y cómo se imaginan que son las reglas del fútbol, quién se las pudo inventar, si éstas se pueden cambiar y, si se puede, cómo habría que hacerlo. Lo que pretendían era conocer las etapas sucesivas por las que pasa el juego de los niños, desde los

más pequeños, hasta que llegan a una idea del fútbol cercana a la del adulto. Y un estudio muy similar, basado en los anteriores, intentó establecer que existen similitudes en la evolución del desarrollo de la regla con niños que practican otros deportes, estudiando el caso del hockey hierba (Garoz, 2005).

A partir de estos estudios y del análisis de las entrevistas clínicas que se realizaron a los niños se puede establecer la siguiente clasificación de niveles de práctica del juego (**conocimiento práctico de las reglas del juego**). Aunque lógicamente teniendo en cuenta que no todos los sujetos analizados muestran todas las características típicas de un nivel, aunque sí las fundamentales, y que las características de cada nivel se deben ajustar a la reglamentación específica de cada modalidad deportiva:

Nivel 0: El juego motor. El niño se encuentra en un momento donde su juego es puramente motor, de simple coordinación de sus movimientos con el móvil. En el que no existe ninguna idea de regla como obligación, ya que no son capaces de entender lo que es una regla. Es característico de los niños de edades entre un año y medio y los tres o cuatro años.

Nivel I: Acciones paralelas. Aparece ya la idea de regla. Pero cada niño juega a su propio juego sin mucho interés por lo que hacen otros jugadores, sin existir la coordinación entre ellos para conseguir un fin.

Los niños tienen una idea del objetivo de sus acciones, ligados a las acciones más relevantes del juego. Así pueden existir tantos tipos de juegos del fútbol, por ejemplo, como finalidades les parezca que existen, chutar, pasarse, regatear.

Las reglas no son tanto regulaciones como descripciones de lo que hay que hacer para jugar. Son reglas implícitas que acompañan al papel explícito de jugadores de fútbol, por ejemplo, que desempeñan, lo que hacen es jugar a ser futbolistas. Pero aun así es un juego propiamente de reglas porque su atención pasa del modelo externo a la coordinación de sus propias acciones, pareciéndose más al juego de los niños mayores que al carácter de ficción del juego simbólico.

Nivel Ila y Iib: El desarrollo de la coordinación en el juego.

Desde los seis a los ocho años aparece una progresiva coordinación de las acciones de los jugadores. Acciones ya determinadas por unas reglas explícitas que especifican lo que debe hacerse, pero no tanto lo que se hace durante el juego.

A pesar de la continuidad de estos niveles aparecen diferencias en la concepción del juego, como por ejemplo que primero se regulará el reinicio del juego después de toda acción o situación que no sea propia del juego, y en el segundo nivel se comenzarán a regular una a una las acciones no permitidas más frecuentes.

Así, en el **Nivel Ila** aparecen ya reglas explícitas, no sólo descriptivas de lo que hay que hacer, sino apareciendo elementos de obligatoriedad y de regulación cuando no se cumplen, por lo tanto las reglas son prescriptivas. Aparece también el sentido de competición, por lo que comienza a ser capaz de coordinar sus acciones con las de los otros jugadores. Y esta idea de competición les puede llevar también, en algunos casos, ha que expliquen el juego mediante aspectos que pueden ser secundarios, anecdóticos, que normalmente hacen referencia a aspectos que sólo se regulan en la competición, pero que a ellos les atraen (como el “bully” o saque neutral, el árbitro, el banquillo, etc...)

De alguna forma observan la posible distinción de roles debido a las diferentes acciones que tienen que hacer un portero y un jugador de campo. Pero estas primeras reglas tienen todavía una restringida capacidad de regulación ya que no especifican qué debe hacerse cuando son violadas. Esas acciones simplemente serán ajenas al juego. Por último, otra de las características interesantes de este nivel es la incapacidad sobre el conocimiento del terreno de juego y sus límites.

En el **Nivel Iib** ya se elaboran reglas específicas para distintas partes del juego, diferenciando unas acciones de otras y apoyándose en la identificación de esas situaciones con un nombre específico (saque de portero, mano, falta, penalti). Y gracias a contraponer las distintas acciones aparecen los papeles de los distintos jugadores,

estando estos papeles relacionados con la posición que cada uno ocupa en el campo. Aparecen ya algunas reglas que Linaza y Maldonado llaman de segundo orden, por ejemplo, como debe ponerse el balón en juego (sin existir faltas de saque), que complementan a las reglas de primer orden que indica que la bola no puede traspasar los límites del campo de juego. Es decir, describen cómo se debe aplicar una regla primaria o básica. En este nivel se aumentan el número de reglas que describen lo que debe hacerse pero no llegan a integrarse plenamente, siendo todavía borrosos sus límites de aplicación.

Nivel III: La plena cooperación en el juego. Alrededor de los nueve o diez años los jugadores llegan a una formulación común y compartida de las reglas básicas del juego y formulan reglas para situaciones específicas del juego, considerando las acciones punibles como parte del juego aunque no estén bien vistas. De todas formas aunque los jugadores ya conocen bastantes reglas y las consecuencias de sus sanciones, no reconocen todavía con absoluta claridad cuando se pita una u otra. A la vez que aumenta la sistematización del juego se amplía la diferencia entre los distintos papeles de los jugadores y las acciones que tienen encomendadas, pero estrechamente vinculadas a posiciones fijas en el campo.

Niveles IVa y IVb: La codificación en el juego. Entre los once y los trece años aparece una concepción del juego diferente a los otros niveles. Las reglas son ya un instrumento a disposición del jugador, por lo que se pueden utilizar para obtener ventaja en el juego. Además los jugadores formulan reglas que permiten codificar todas las situaciones posibles del juego, incluso las más hipotéticas.

En el **Nivel IVa** aparece en los niños la capacidad de entender que se puede sacar ventaja en el juego a través de la utilización de las reglas. Por lo que los niños se pueden llegar a plantear la posibilidad de evitar un gol mediante una falta (aún a costa de un penalti), por ejemplo. Así pasan de considerar a las reglas como normas o principios sobre lo que debe o no debe hacerse, a considerar que abren nuevas posibilidades de juego. Son capaces de anticipar los resultados, lo que supone la transición de las reglas como obligatorias a las reglas como delimitación de las acciones posibles. Lo que puede llevar también a pensar en algunos casos al niño que puede ser conveniente vulnerar una regla aunque acarree una sanción.

Atendiendo a los factores descritos anteriormente debemos tener en cuenta que nos encontramos ante un momento de la práctica deportiva donde deberemos encauzar este desarrollo cognitivo hacia el ámbito del respeto por los compañeros de juego y por las reglas, ayudándoles a comprender que el resultado no es lo único importante.

Por otra parte se subordinan los papeles y acciones de los jugadores al rendimiento de todo el equipo. Y además las reglas de segundo orden de los saques se acercan a su formulación definitiva, añadiendo reglas a sus posibles infracciones.

El **Nivel IVb** ya muestra la total regulación de las situaciones más hipotéticas que reales, por mucho que sea muy improbable que ocurran en varios partidos. Una regla tan compleja como la del fuera de juego, que supone la integración de varias referencias espaciales y temporales, adquiere toda su complejidad. Sin embargo en el caso del hockey, donde esa regla ya no existe, tendríamos que hablar de otras reglas de similar complejidad. En este caso, encontramos que se comprende completamente la ley de la ventaja y también se llegan a contemplar de tal modo las situaciones y sanciones de juego peligroso que no sólo tienen en cuenta la acción propia y la situación del contrario, sino también la interpretación y consideración del árbitro en esta cuestión. A la vez que se diferencia completamente la regulación de penalización en los distintos penaltis (corner y strock), teniendo en cuenta la intencionalidad o situación clara de gol, entre otras variables.

Además tratan de jugar bien, jugando con las reglas y con las situaciones a las que conduce la aplicación de las mismas. Lo que hace que vean la conveniencia de que sea una figura imparcial quien aplique las reglas. También aparece la posibilidad de utilizar tácticas o estrategias de equipo, diferenciando su conveniencia según como sea el desarrollo del partido.

Siguiendo a Piaget establecen otro campo de estudio de las reglas del juego, el conocimiento reflexivo de las reglas, la conciencia de la regla, cómo los niños se representan el carácter obligatorio de las reglas. Para Linaza y Maldonado sería más un conocimiento implícito que refleja las ideas espontáneas del niño sobre las relaciones sociales que se establecen dentro

del juego. Y que nos hace ver en qué medida el niño concibe dichas reglas como inmutables y basadas en la autoridad de la tradición, o bien acepta la modificación en función del parecer del resto de los jugadores.

Llegan a establecer que cuando las reglas llegan a concebirse como el producto del acuerdo entre los jugadores pierden el carácter absoluto, y se pueden inventar nuevas formas de jugar. Pero lo interesante es mostrar la construcción progresiva que el niño lleva a cabo del concepto de regla y la activa participación que lleva a cabo el propio sujeto, y no siendo un mero receptor pasivo de unas normas elaboradas e impuestas desde el exterior.

Todo ello lo observan a través de preguntas sobre la invención y modificación de las reglas, sobre la posible evolución del juego, o sobre el origen de ese juego. Llegando a dividir en cinco etapas el desarrollo sobre este **conocimiento reflexivo de las reglas**:

Etapla 0: Caracterizada por la ausencia de cualquier conciencia de lo que es una regla. Ya que sólo se producen interacciones con el objeto físico, sin tener conciencia de obligación respecto a las reglas.

Etapla 1: Alrededor de los cinco o seis años aparece el carácter de regla, que trae consigo un carácter externo de la obligatoriedad de la regla. Con lo que la regla tendrá entonces un carácter heterónomo, que depende de una autoridad exterior. Y no parece que el niño diferencie la obligatoriedad de las reglas de un juego y la de las reglas sociales, ligando unas con otras. Edades entre cinco y seis años.

A partir de aquí, es cuando Piaget (1932) establece que la moral autónoma aparece a partir de estas reglas heterónomas impuestas por los adultos, gracias a la interacción y colaboración con los iguales.

Etapla 2: En este nivel, que se da en sujetos de edades de unos seis o siete años, existe la regla como una obligación intrínseca, pero ya se diferencia de otras normas sociales; así cada juego tiene unas

reglas y sólo se puede jugar a ese juego siguiendo esas reglas. Siempre aparece que hay una autoridad superior en el juego y el modo de jugar es único o absoluto, por lo que la regla tradicional se mantiene aunque sea contra la opinión de los jugadores. Pero claro, cada uno de los jugadores considera las reglas que él conoce como la forma de jugar, sin tener en cuenta si coinciden con las de sus compañeros.

Etapa 3: En torno a los ocho y diez años existe una posición intermedia entre la negación de cualquier modificación a las reglas y la aceptación de la opinión de la totalidad de los jugadores (unanimidad) para introducir y hacer válida cualquier regla nueva en el juego. Pero el carácter obligatorio de las reglas tradicionales tiene un peso muy importante que invalidaría cualquier posible cambio, ya que es la verdadera forma de jugar. Sería lo que denominan la obligación convencional, la verdadera forma de jugar.

Pero, en algún caso, sí son capaces de plantearse que con los amigos se puede inventar o variar en algo la forma de jugar, pero esto les lleva a creer que ya no hablaríamos del mismo juego por pequeña que fuera la diferencia.

Por tanto el origen del juego sigue siendo adulto, aunque también aluden a otros niños como posibles inventores.

Etapa 4: El acuerdo de la mayoría de los participantes es el principio fundamental con el que se legitima una regla. Pero los partidos de verdad, al jugar campeonatos requieren para su modificación de las federaciones deportivas. Ya que diferencian la realidad del deporte como práctica adulta y la que se establece en una comunidad de niños.

Entonces se pueden cambiar las reglas pero dependiendo de que hablemos de competición o no. Así, fuera de la competición y jugando con amigos, los cambios serán más frecuentes y normales, decididos por la mayoría de los propios jugadores. No afectando todos estos cambios al propio juego, ya que siempre será el mismo juego.

Los niños llegan a explicar que existe un carácter de universalidad de las reglas de los deportes, ya que en todas partes se juega igual, lo que es una característica propia de una especialidad deportiva. Pero distinguen la diferencia de reglas que se utilizan en el juego de los mayores y en el de los pequeños, según los distintos niveles de competición.

Sería lo que Piaget calificaba de etapa democrática de la conciencia de la regla. Propia de edades entre los once y los catorce años.

Por último es importante señalar que existe una relación entre la evolución de la adquisición del conocimiento sobre las reglas del juego en sus diferentes niveles y la edad. Esto indica que a medida que la edad de los niños aumenta va adquiriendo nuevos niveles de conocimiento. Pero también podemos comprobar que existe una relación entre el desarrollo de los diferentes tipos de conocimiento, ya que el conocimiento práctico y el conocimiento teórico de las reglas se encuentran interrelacionados.

INTERACCIÓN EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA

Como ya hemos comentado, en la teoría piagetiana del juego (Piaget, 1932) ya se recoge la actividad lúdica de los niños como uno de los primeros contactos con las reglas adultas y como un medio para desarrollar el conocimiento sobre ellas. Piaget observó que la mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar durante su infancia las recibe del adulto, es decir, que se le dan elaboradas y no adaptadas a él, pero sin embargo en los juegos sociales más simples nos encontramos en presencia de reglas elaboradas por los propios niños. Y es que podríamos decir que en el caso de las instituciones lúdicas, la intervención adulta se reduce a su mínima expresión por lo que son algunas realidades de las más espontáneas y las más ricas en enseñanzas. Ésta es una idea que también recogen Linaza (1997) y Linaza y Maldonado (1987), pero también podemos interpretar que no siempre que se producen estas actividades infantiles están tan alejadas de la intervención adulta. Por ejemplo cuando pensamos en juegos de reglas ya más deportivos la intervención adulta en la creación de reglas, la enseñanza, el

control o la regulación es un hecho. Por lo tanto el nivel de las interacciones, ya sean entre iguales (niño-niño) o entre el niño y los adultos es un factor en el que debemos indagar más, relacionándolo con lo que es la práctica deportiva.

Por ejemplo, Delval (1996), en su reflexión sobre el acercamiento al mundo social opina que el niño realiza una amplia exploración de las reglas y va descubriendo cómo se aplican éstas. En un primer momento el niño percibe que las reglas no siempre se aplican a todos de la misma manera y esto constituye una de sus preocupaciones. A lo que suma que siempre el conocimiento y la conducta son difíciles de separar en la práctica, ya que los esquemas sociales se forman igual que los esquemas sobre el mundo físico. El niño, entonces, aprende a hacer, a comportarse, a sacar partido de sus capacidades y, al mismo tiempo, va reflexionando sobre lo que sabe hacer mediante su práctica y eso le lleva a mejorar a su vez su práctica y a ampliar su campo de acción, haciéndola más eficaz.

Entonces, un aspecto muy importante del desarrollo social lo constituyen las relaciones que establece con los otros en ese medio social. Teniendo en cuenta que a medida que se crece el ámbito de relaciones se amplía y otros adultos empiezan a desempeñar un papel más importante (Delval, 1996; Padilla y González, 1990). Pero en el ámbito de las relaciones que va estableciendo el niño se observa que las relaciones con los adultos tienen un carácter muy distinto de las de los niños entre sí. Los adultos son mucho más tolerantes y establecen una relación desigual, mientras que con otros niños se ve obligado a establecer una relación más simétrica, a competir y a colaborar en el mismo plano. Y toda esta reflexión lleva entonces a Delval a plantear que probablemente el desarrollo de la independencia requiere el contacto con otros individuos iguales.

Y en el caso del juego, actividades que para Delval suponen la mayor parte de las interacciones tempranas que realiza el niño, y más en los juegos de reglas, que son los juegos a través de los cuales el niño se descubre socialmente, es donde aprende verdaderamente unas situaciones sociales propias, creadas por los mismos protagonistas, siendo un campo donde surgen conflictos y hay que resolverlos entre ellos mismos.

En esta misma línea Linaza y Maldonado (1987) creen que los juegos son al mismo tiempo instituciones sociales y sistemas de relaciones personales que constituyen una forma de adaptación a la realidad que es propia de los organismos jóvenes. El niño construye su conocimiento social mediante sus

interacciones sociales y gran parte de estas interacciones se producen en el juego de ficción de los más pequeños o en los juegos de reglas desde los últimos años de la infancia. Estos juegos sociales se establecen por el placer de coordinarse con los otros, creando construcciones colectivas, estableciendo límites en su cooperación con unos compañeros de juego en un momento y espacio determinados por el juego.

Hacen pues referencia a la importancia de estas relaciones entre iguales que fue ya puesta de manifiesto por Piaget (1932) y más recientemente por Corsaro (1986). El trabajo de Piaget planteaba las diferencias cualitativas entre las interacciones adulto-niño (asimétricas y jerarquizadas) y las de niños entre sí (potencialmente más igualitarias y cooperativas).

Pero según Bruner (1997), casi nos olvidamos por completo del hecho de que el ser humano está situado en un mundo social y que su existencia misma depende de su participación en la cultura, en la lengua y que estas cosas existen en el mundo exterior. Bruner interpreta que la participación en una vida social compleja contribuye al desarrollo mental de los individuos que se ve favorecido por el andamiaje que le proporcionan padres, adultos y compañeros más expertos.

También en la concepción del desarrollo de Vygotski, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo alude directamente a la influencia de estas interacciones adulto-niño en la evolución infantil. Vygotski se interesó por los planteamientos piagetianos sobre la actividad autónoma de las interacciones infantiles y sus posibilidades de contribuir al desarrollo psicológico, incorporando la idea a su teoría del juego (Vygotski, 1978).

Tampoco tendríamos que perder de vista que el tipo de sociedad y cultura determina en una medida muy considerable las relaciones posibles de un individuo con otros. Así, las relaciones entre niños de distinta edad son frecuentes en muchas culturas, aunque más en sociedades tradicionales donde es muy corriente la crianza por hermanos. En el caso de la sociedad occidental el influjo del sistema de enseñanza obligatoria, de acuerdo a la edad (sistema bastante rígido en España) pretende ser beneficioso por la igualdad de capacidades y mismo grado de competencia (como ocurre en la práctica deportiva). Pero la edad sólo es un índice aproximado del grado de desarrollo intelectual o social y además no siempre es beneficioso ya que los niños mayores pueden realizar algún tutelaje o protección y los pequeños pueden aprender mucho de ellos, muchas veces más que de los adultos.

Al fin y al cabo, para Delval (1997) el desarrollo es en parte un diálogo con lo que rodea al niño, como la interacción que se produce con los demás miembros de la sociedad bajo unas determinadas regulaciones sociales. Y es en esa interacción donde los adultos, de alguna forma, moldean las ideas de los niños y transmiten las ideas dominantes de la sociedad, produciéndose esto de forma mucho más pronunciada en algunas sociedades tradicionales, haciendo que el cambio cultural y generacional sea menor.

Otra idea más de la relación adulto-niño la exponen Sue Burroughs y Roy Evans (1986): "A través del tiempo, los papeles "adultos" en los grupos naturales sociales se han desarrollado de tal manera que asegure la socialización de los jóvenes en las formas, costumbres y maneras del grupo. Desde las comunidades tribales primitivas hasta las sociedades postindustriales complejas, ha existido el deseo común de preparar a los niños para sus responsabilidades, tanto a sí mismos como al grupo social en el sentido más amplio. Lo cual implica promover su conciencia de su herencia cultural, y su capacidad de negociar sus necesidades y sus aspiraciones a través de una competencia comunicativa adquirida." (Pág. 1).

Sin embargo, interpretaciones centradas en explicar la zona de desarrollo próximo como la producida por la interacción entre un niño y otro sujeto más experto (normalmente un adulto), ha hecho inevitable conceptualizar estas relaciones como entre "expertos" y "novatos" sin margen para la relación "entre iguales" que tanto interés teórico y práctico tiene en la teoría piagetiana (Linaza, 1997).

E incluso Bruner (1972, 1991) aun dando siempre la máxima importancia al papel del contexto cultural en el desarrollo de los individuos, interpreta el juego desde la interrelación de los niños en una situación lúdica, donde se relacionan entre ellos, con el contexto y con los demás jugadores. Así, el juego es entendido como una situación flexible y de gran riqueza donde el niño ve disminuidas sus responsabilidades, lo que posibilita la libertad del niño para crear y variar sus acciones y habilidades e incluso transformar el mundo exterior en función de sus deseos, más allá de lo que puede hacer en el mundo real. Por ello no se debe robar el protagonismo al niño y la intervención del adulto debe consistir en facilitar las condiciones que permiten el juego, no en dirigir ni imponer el juego. Ya que el juego, al igual que para Piaget, se convierte en el terreno privilegiado de interacción con los iguales y en fuente de funcionamiento autónomo.

Todo ello nos hace volvernos a plantear qué ocurre en los juegos de reglas o los deportes si está presente la figura de un adulto o si por el contrario lo realizan solos. Desde distintas teorías hemos visto que en el aprendizaje tendrán mucha importancia los ejemplos que les proporcionan otros niños mayores o los propios adultos, a veces a través de la televisión, a veces jugando con los mismos niños y otras con sus comentarios o como reguladores de su enseñanza. Y de alguna forma no debemos olvidar que en el juego son los propios niños los que comparten la responsabilidad y los papeles para poder alcanzar su meta de forma cooperativa y desarrollan la capacidad de poder asimilar las perspectivas de los demás. Es a través de la resolución de conflictos entre los propios niños en una situación de juego o quizá, aunque de forma matizada, a través de alguna intervención de un adulto como se promueve tanto el comportamiento social positivo como el desarrollo moral.

Retomando las ideas de Linaza (1997) podríamos concluir diciendo que la práctica de juegos y deportes, tanto en la escuela como fuera de ella, tiene muchos aspectos educativos muy importantes, ya que aprenden unas reglas propias de cada juego pero también aprenden a coordinar sus acciones y a regular la competición. Y a la vez puede ser un medio para que, por primera vez, reflexionen (aunque sea de forma inconsciente) sobre la naturaleza, el origen y la posible modificación de la regla. Llegando a entender, según el planteamiento piagetiano, que para llegar a la última Etapa de este conocimiento o "Etapa Democrática" es fundamental la propia interacción de los niños sin la intervención de los mayores, para así poder jugar con las reglas y tener que establecer acuerdos que con el paso del tiempo llevarán a entender que la opinión de la mayoría de los participantes legitima cualquier cambio. Que es lo mismo que legitima cualquier norma social o ley.

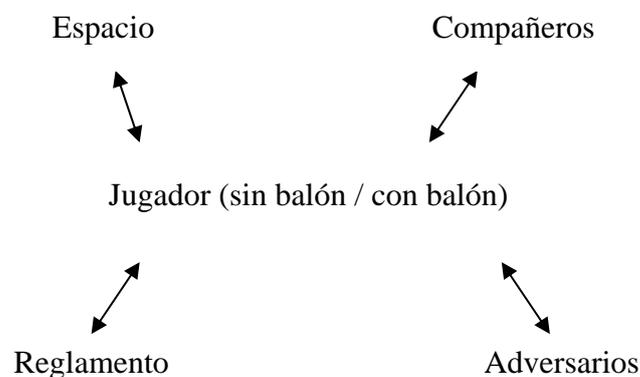
Por lo tanto, partiendo de todos los planteamientos teóricos explicados anteriormente podemos pensar en una forma de iniciación deportiva que este basada en la reflexión y comprensión de la enseñanza, que parta de las capacidades físicas y cognitivas del sujeto, buscando un desarrollo integral del individuo y posibilitando una práctica más autónoma, donde el verdadero protagonista sea el niño, y donde no se pierda el componente lúdico. Planteando además una enseñanza global del deporte en cuestión por medio de los principios generales del juego. Principios del juego, debidamente simplificados, que permiten transmitir el sentido del juego. Lo que supone priorizar los aspectos cognitivos de la enseñanza y buscar la comprensión de los principios de un deporte o de varios deportes. Apoyándonos en un planteamiento constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el papel del alumno es activo en la construcción de sus propios aprendizajes,

donde debemos apoyarnos en los conocimientos previos de los sujetos y conseguir así dar gran significatividad a sus aprendizajes.

Y dentro de esta iniciación deportiva las reglas de juego tienen mucha importancia, porque éstas determinan la esencia de cada deporte, le dan su significado particular, diferenciando unas modalidades de otras. Según Devis Devis (1996) la naturaleza de los juegos deportivos viene determinada por las reglas del juego, que conforman los problemas motrices que deben resolverse en el transcurso del juego. Y así, para solucionar estos problemas, el alumno debe tomar decisiones dentro del contexto de juego en el que aparecen.

Mediante el conjunto de reglas se establecen los objetivos a alcanzar, las acciones que se permiten hacer para lograrlos y las sanciones o infracciones cuando se hace algo no permitido. Y además regulan el ambiente en el que se produce la actuación, estipulando las características del terreno de juego y las características del material que se puede emplear. Por lo que su aprendizaje hará al niño aproximarse a los objetivos del juego, el entendimiento de las reglas, la comprensión de los principios comunes del juego, el razonamiento de “qué” y “cómo” hacer en las distintas situaciones de juego.

Para entender y llegar a dominar un deporte hay que conocer la “lógica interna del juego”, ya que todos los elementos de ese deporte se relacionan dando el verdadero significado y todas las posibilidades de acción.



Y cada una de las posibles situaciones de juego que marcarían la relación entre las distintas variables, siempre se encuentra limitado por el reglamento, el espacio, el tiempo, la comunicación, la técnica, la táctica y la estrategia

Todo ello forma, entonces, un sistema en el que los elementos se interrelacionan en el juego y lo condicionan. Y sólo cuando conseguimos ordenar todos estos elementos comprendemos el significado de los comportamientos individuales y de las interacciones motrices que se dan durante el juego (Domingo Blázquez, 1995; Junoy Salas, 1996; Martínez de Dios, 1996; Onofre Contreras, 1998).

Pero siempre debemos adecuar la práctica del deporte institucionalizado, por lo que es necesario adaptarlo a las características del niño que se acerque a él por primera vez. Adaptaciones, que en el caso de los aspectos reglamentarios, deben partir del respeto a la esencia del deporte y cuyo objeto sea favorecer la percepción de los aspectos esenciales de la práctica. Una adaptación del reglamento a las capacidades de los niños, tanto físicas como cognitivas, para facilitar el aprendizaje deportivo, introduciendo progresivamente el reglamento sin estrés, de forma que permita jugar (J. Ticó, 2000). Adaptaciones tanto cuantitativas como cualitativas. Cuantitativa porque seleccionamos las reglas más sencillas que permiten comprender la competición desde el primer día, marginando las que suponen un alto nivel de exigencia técnica o pueden resultar peligrosas. Y cualitativa porque regulamos el distinto nivel de exigencia en la aplicación de las reglas durante el juego, flexibilizándolas para dar continuidad al juego. Entonces deberemos partir de las reglas que sean básicas para jugar e ir introduciendo poco a poco las nuevas reglas o condiciones diferentes de práctica.

Por tanto, la regla, más que un contenido de aprendizaje deportivo, pasará a ser un recurso didáctico que provoque adaptaciones de los sujetos a las distintas situaciones y que permitan que el jugador sea capaz de conseguir su objetivo. Para ello no hay que hacer que las condiciones sean tan rígidas como en la competición formal, lo cual aumentará su capacidad de respuesta y su motivación.

Por todo ello debemos destacar la importancia que supone el conocer y entender cómo aprenden las reglas de los juegos y deportes, cuáles son las fases o niveles en cuanto al conocimiento de estas reglas, y establecer sus posibles limitaciones ante estas reglas, que a veces cuando hablamos de reglamentos deportivos suponen una gran complejidad en algunos de sus puntos.

Pero siempre sin perder de vista el papel que cumplen estas actividades infantiles en su conocimiento social. Conocimiento que no sólo se logra por la interacción en el juego y por el manejo de unas reglas determinadas, sino que cada juego se realiza dentro de un contexto social y una cultura, y esa cultura da sentido y significado a las reglas y a las acciones que conforman estas actividades. Así, los niños aprenden a jugar, manejan las reglas del juego, toman conciencia de lo que es una regla dentro de su sociedad y, en último grado, adquieren el significado del valor de su acción dentro de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Andrés Orizo, F. (1979) *Cambio sociocultural y comportamiento económico*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Blázquez, D. (1995) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

Brailsford, D. (1925) *British sport: a social history*. Cambridge: The Lutterworth Press, 1997.

Bruner, J. (1972) *Nature and uses of immaturity*. *American Psychologist*, 27, 8, 1-22. En J.L. Linaza (Comp) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza. 1984. Capítulo II.

- Bruner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J & Amterdam, A. (2001) *Minding the law*. Cambridge: University Press.
- Burroughs, S. & Evans, R. (1986) (Eds.) *Play, language and socialization. Perspectives on adult roles*. New York: Gordon And Breach Science Publishers.
- Cagigal, J. M. (1971) *Ocio y deporte en nuestro tiempo*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Cagigal, J.M. (1981) *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñon.
- Contreras, O. R. (1998) *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Corsaro, W.A. (1986) Routiner in Peer Culture. En: J. Cook- Gumperz, W.A. Corsaro & J. Streeck (Eds.). *Children's worlds and children's language*. Berlin: Mouton de Gruyter. Pág. 231-252.
- Delval, J. (1996) *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España. Editores S.A.
- Delval, J. (1997) El conocimiento social. En: J. A. García Madruga & P. Pardo de León (Eds.) *Psicología Evolutiva*. Tomo II. Madrid: UNED. Pág. 85-115.
- Devís Devís, J. (1996) *Educación Física, deporte, y currículum*. Madrid: Visor.
- Fuentes Jiménez, F. (1992) El desarrollo social de los niños y la actividad física. *Infancia y Sociedad*, 13, 17-24.
- García Ferrando, M. (1993) *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Garoz, I. (2005) *Juegos y Deportes. Un estudio del Palin Mapuche y el Hockey Hierba*. Madrid: Servicio de Publicaciones UAM.
- Guttman, A. (1978) *From ritual to record*. New York: Columbia University.
- Junoy Salas, J. (1996) *Baloncesto. La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: M.E.C.

- Kohlberg, L. (1989) Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En: E. Turiel, I. Enesco & J.L. Linaza (Comp.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. Pág. 72-100.
- Linaza, J. (1997) Juego y desarrollo infantil. En: J. A. García Madruga & P. Pardo de León (Eds.) *Psicología Evolutiva*. Tomo II. Madrid: UNED. Pág. 57-83.
- Linaza, J. & Maldonado, A. (1987) *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos Promat.
- Martínez de Dios, C. (1996) *Hockey La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: M.E.C.
- Padilla, M.L. & González, M.M. (1990) Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares. En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, Tomo I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. Pág. 265-276.
- Piaget, J. (1932) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. Edición española de 1983.
- Piaget, J. (1946) *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- Piaget, J. (1966) Response to Brian Sutton-Smith. *Psychological Review*, 73, 11-112.
- Rius i Sant, J. (1992) El deporte como marco social del niño. *Infancia y Sociedad*, 13, 25-38.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1995) *Ocio y estilos de vida. Informe Foessa sobre los estilos de vida relacionados con el ocio y el deporte*. Madrid: Foessa.
- Singer, J. (1995) Imaginative play in childhood: precursor of subjunctive thought, daydreaming, and adult pretending games. En: A. D. Pellegrini, (Ed.) *The future of play theory*. New York: State University of New York Press. Pág. 187-219.
- Sutton-Smith, B. & Roberts, J. M. (1964) Rubrics of competitive behavior. *Journal of Genetic psychology*, 105, 13-37.
- Sutton-Smith, B. & Roberts, J.M. (1981) Play, Games and Sports. En H.C. Triandis y A. Herron. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 4. Boston, Mass.: Allyn & Bacon Inc.
- Sutton-Smith, B & Rosenberg B. G. (1961) Sixty years of historical change in the game preferences of American children. *Journal of American Folklore*, 71, 17-46.

- Svoboda, B. & Patriksson, G. (Eds.) (1996) *La función del deporte en la sociedad. Salud, socialización, economía*. Madrid: MEC, CSD y Consejo de Europa.
- Ticó, J. (2000) *1013 ejercicios y juegos polideportivos*. Barcelona: Paidotribo
- Turiel, E. (1983) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E., Enesco, I. & Linaza, J. (Comp.) (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Vázquez, B. (1992) *El niño ante el mundo del deporte*. Madrid: INEF.
- Vázquez Henríquez, A. (1991) *Deporte, política y comunicación*. México: Trillas.
- Vygotski, L.S. (1978) *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Harvard U.P. Cambridge. Trad cast. 1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Ed. Grijalbo.