

Los procesos grupales en juego

Lilia Nakayama¹

Córdoba, Argentina

¹ Magister en Educación Corporal, Prof. y Lic. en Educación Física. Técnica en Recreación. Doctoranda en educación. Docente en diferentes ámbitos, en todos los niveles del sistema escolar. Actualmente docente en la Universidad Provincial de Córdoba.

Email: lilia.nakayama@upc.edu.ar

Introducción

Este artículo presenta un informe de avance de un trabajo de investigación centrado en los procesos que se desarrollan en los juegos grupales infantiles en diferentes contextos². En su desarrollo se procura analizar aquellos aspectos que definen los juegos definidos de manera colectiva y aquellos constituyentes de los procesos grupales. En ese marco se analizan los momentos y factores que intervienen (interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, reglas y normas, conflictos, entre otros), para comprender las regularidades, particularidades y diversidades, discontinuidades y/o tensiones que se generan en esos

² El trabajo se constituye en un informe de avance de la tesis del Doctorado en Educación y del proyecto de investigación "Procesos grupales en Educación Física y prácticas corporales" (Nakayama, 2021), presentado en la convocatoria "UPC investiga 2021-2022", aprobado con financiamiento según disposición N° 0033/2021 de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba.

procesos lúdicos. En esta instancia en particular, se presenta el análisis de las propuestas lúdicas desarrolladas en dos grupos de niños de entre 8 y 12 años en una escuela de verano.

El trabajo intenta aportar conocimiento y promover reflexiones que permitan considerar los procesos que son producto y productores de diferentes situaciones de juego, que en muchas ocasiones son escasamente atendidos, fomentados o incluso, algunas veces, son restringidos por quienes coordinan propuestas lúdicas. Invita a problematizar algunas creencias y prácticas de docentes, profesionales y trabajadorxs que abordan el juego, para generar propuestas que abonen a una perspectiva de derecho del juego.

La construcción de datos se aborda desde observaciones a situaciones de juego, con diferentes grados de participación y con entrevistas grupales a niños participantes. El análisis, aún en proceso,

se desarrolla a partir de algunas categorías teóricas y emergentes, como momentos del juego, reglas lúdicas y normas sociales, roles lúdicos y sociales, interacciones, comunicaciones y decisiones, influencias de los contextos institucionales y culturales, entre otras que van emergiendo de los propios datos.

Una aproximación a la problemática y a los marcos conceptuales iniciales

A lo largo de la vida las personas interactúan y se constituyen a partir de las interacciones con otras. En los contextos educativos, en general existe una escasa atención a los procesos grupales, por lo que se hallan naturalizados, incluso invisibilizados y desaprovechados, perdiéndose un aspecto relevante para la comprensión de los juegos y una de las fuentes principales del desarrollo de los sujetos y las sociedades.

Las preguntas pueden ser un faro, que en este caso orientaron el trabajo. ¿Cuáles y cómo son los procesos en los juegos grupales? ¿Qué momentos y/o fases se pueden identificar? ¿Cuáles son los aspectos que inciden y determinan esos procesos grupales en los juegos? ¿Cuáles y cómo son los roles y liderazgos, las interacciones y comunicaciones, las normas y metas? ¿Qué tipo de participaciones se identifican? ¿Qué dificultades y/o conflictos surgen? ¿Cómo se definen, regulan, modifican, las reglas, espacios y tiempos, sanciones, modificaciones, en los juegos grupales? ¿Qué otros aspectos emergen?

En esa línea, el objetivo del trabajo es comprender los procesos grupales lúdicos de niños entre 8 y 10 años, de diferentes contextos educativos. Para ello, se intenta identificar los aspectos que definen y se definen en los procesos grupales para constituir las situaciones de juego, analizar los momentos y factores que intervienen (interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, reglas y normas, conflictos, entre otros), para reconocer las regularidades, particularidades y diversidades, discontinuidades y/o tensiones que se generan en esos procesos lúdicos.

Para el desarrollo de los marcos conceptuales se recuperan producciones teóricas de dos áreas de conocimientos: una referida al juego y otra a los procesos grupales. Desde el marco de las teorías

de juego se recuperan trabajos que conciben al juego como una producción cultural, con particularidades en cada contexto (Huizinga, 1972; Mantilla, 2016; Navarro Adelantado, 2001). También se lo define desde la potencialidad de crear y/o modificar pautas culturales, y al mismo tiempo, como manifestación de los sujetos y como un derecho (Nakayama, 2018).

Además, se rescatan núcleos referenciales que focalizan a quienes juegan como sujetos necesarios en la configuración de las situaciones lúdicas. Asimismo, se identifica una relación entre las estructuras lúdicas (Nakayama, 2018) y quienes juegan, con diversos tipos de influencia y condicionamiento entre uno y otro. Algunxs autorxs diferencian conceptos que permiten un análisis más específico, como el juego y el jugar (Mantilla, 2016; Rivero, 2012) o como forma de juego y modo lúdico (Pavía, 2006). Al mismo tiempo, la idea de lo lúdico Rivero (2012) remite a ciertas evidencias que dan cuenta del estar jugando, lo que posibilitaría identificar los momentos del juego, sus manifestaciones, los modos de construir y compartir lo lúdico, desde lo subjetivo y lo colectivo.

En este estudio el juego se aborda desde la idea de complejidad. Los múltiples aspectos que atraviesan, se configuran y tensionan como una trama, obligan a pensarlo desde todas sus facetas. Por ello, se rescatan las construcciones conceptuales de *redes lúdicas* y núcleos tensionales. Las redes se refieren a esa trama de hilos/relaciones que se tejen, conectan y tensionan entre sí como un sistema. Al mismo tiempo, las redes poseen nudos, núcleos tensionales, donde los hilos se unen y tironean de manera dinámica, lo que genera un constante movimiento de los enlaces hacia uno u otro lado (Nakayama, 2018). Estas ideas permitirían el análisis del juego desde esos múltiples aspectos incidentes y constituyentes que actúan simultáneamente para concretarlo.

En el marco de los procesos grupales se recuperan fuentes de la psicología social y la educación, que fundamentan los temas reconocidos como incidentes en la configuración del juego, como las interacciones y comunicaciones, los roles y funciones, las normas sociales, los liderazgos, los conflictos, las tomas de decisiones grupales, las negociaciones y acuerdos, así como también

otros aspectos (Bonvillani, 2016; Marín Sanchez & Troyano Rodríguez, 2012; Romero, 1994; 2000; Souto, 2000).

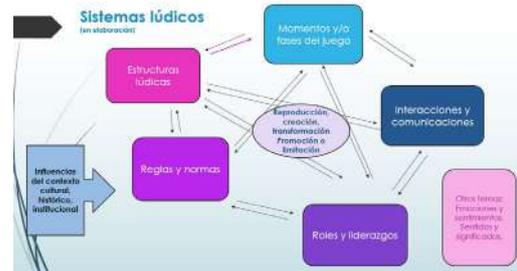
Decisiones metodológicas

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que intenta comprender los fenómenos sociales (Flick, 2015), en este caso el sentido de las acciones grupales en situaciones de juego. Para ello se han construido tres casos (Yin, 2003) en contextos diferentes de EF: una clase de EF de nivel primario, una escuela de verano y un club deportivo, a partir de la selección de grupos de niños/as de entre 8 a 12 años. En este artículo se avanza en el análisis de los grupos de una escuela de verano.

La construcción de datos se aborda desde diferentes instrumentos, en función de atender la complejidad del objeto de estudio. Por un lado, se realizan observaciones con diferentes grados de participación (Fàbregues et al., 2016) a situaciones de juego, para identificar aspectos referidos al tipo de propuesta lúdica y a los procesos grupales identificables. También se realizan entrevistas semiestructuradas (Fàbregues et al., 2016) a lxs docentes para indagar sobre los antecedentes, procesos y características de cada grupo, y a lxs niños/as participantes de los juegos, con el fin de conocer su perspectiva en relación al grupo y a la significación que le atribuyen a cada instancia de juego.

En función de la complejidad del objeto de estudio, expresada en la multiplicidad de aspectos que intervienen, inciden y se modifican mutuamente, se elaboró inicialmente un sistema que permitiría analizar los diferentes niveles y categorías construidas, como se observa en el gráfico siguiente.

Figura 1. Sistemas lúdicos (elaboración propia)



Este sistema lúdico permitiría organizar y analizar los datos en función de algunas categorías teóricas, que se interrelacionan e influyen con otras, de manera simultánea y/o sucesiva: estructuras lúdicas, momentos y/o fases del juego, interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, y reglas y normas. Estos aspectos pueden estar condicionados por otros contextos macro, como el contexto cultural, histórico e institucional, o por aspectos subjetivos, como la emocionalidad, las experiencias de vida, las personalidades, que serán abordados en la medida que emerjan de los datos.

A continuación, se elaboró una estructura flexible de líneas de análisis, que permitiría organizar la interpretación de los datos de manera integrada y relacionada entre las categorías, contemplando la simultaneidad y complejidad de acciones y sentidos que expresan.

Figura 2. Líneas de análisis (elaboración propia)



Este diagrama permitiría elegir alguna línea de análisis pertinente para cada situación de juego, de manera que se puedan interpretar las acciones y discursos desde un sentido complejo e integrado.

Análisis e interpretaciones iniciales

Para comenzar este apartado es necesario considerar que los procesos lúdicos sociales se constituyen a partir del reconocimiento de “un otro”, alguien más con quien se juega. Allí se generan “los intercambios, las comunicaciones, los códigos, los acuerdos y discusiones, las alianzas, las influencias, los sentidos y significaciones compartidas, el aporte e incidencia de cada sujeto y la mutua modificación entre ellos” (Nakayama, 2018, p.181). A estos aspectos se han sumado algunos otros que han asumido visibilidad en el marco de estos procesos, como son los roles y liderazgos, normas sociales, conflictos, por nombrar algunos.

A continuación, se analizan algunas situaciones de juego registradas en dos grupos de una escuela de verano. En esta presentación se inicia con el análisis de los procesos grupales emergentes en situaciones particulares de juego y su relación con las características y condiciones de las propuestas lúdicas generadas por el equipo. La detección de la influencia del tipo de propuesta, como propulsor, limitante o condicionante de los procesos grupales ha definido esta decisión

El peso de las propuestas lúdicas

En los contextos educativos, la aparición de juegos depende de las condiciones que genere quien está cargo de cada grupo. En este sentido, las propuestas lúdicas, en tanto planificaciones de juego que sustentan ciertas intenciones (Coppola, 1996), que invitan a jugar y se concretan con su aceptación, condicionan el desarrollo de los procesos grupales. El tipo de propuesta, el grado de estructuración y de definición del juego, los modos de intervención del docente, entre otros aspectos, promueven o limitan ciertos procesos.

En relación a la estructura lúdica, más precisamente el grado de estructuración, que se relaciona también con el grado de definición y/o explicitación de las reglas (Nakayama, 2018) se constituyó en el primer condicionante identificado. En principio en las propuestas observadas predominaron los juegos reglados, que son aquellos donde la

regla asume una forma explícita, a veces definidas por lx docente, otras como acuerdo entre jugadores. En las situaciones de juego se identificaron algunas con un elevado grado de estructuración y definición de las reglas, otras con ciertas posibilidades de incluir modificaciones o resoluciones variadas, con un mayor grado de libertad para decidir, y, finalmente, algunas instancias donde se brindó la libertad de que el grupo pudiera definir a qué y cómo jugar. Estas condiciones derivaron en procesos notablemente diferentes.

A. Elevado grado de estructuración y definición externa al grupo

Cuanto más estructurada y predeterminada fue la propuesta por parte de lx docente, se registró una menor cantidad y calidad en los procesos grupales. En esas situaciones la definición de a qué jugar, con qué reglas, en qué espacios, qué roles, fue realizada por lx docente, lo que limitó los procesos grupales que podrían haber surgido al acordar esos aspectos.

P. Escuchen! El juego consiste en que todo el grupo tiene que pasar aquella línea. Escucharon? (...) Este grupo de acá (se dirige al otro grupo) va a llevar el flota (...) entre las piernas se van a tener que dar vuelta, pasarlo e ir al primer lugar ¿Entendieron? (Observación de clase, Esc. De verano)

En la situación que se inicia con el fragmento anterior se identificaron tres momentos. Un inicio donde el docente explicó las reglas y aclaró los modos de resolver el juego. Un desarrollo que se inició con una ‘probadita’ de algunxs niñxs para verificar que la acción motriz demandada se había comprendido y les salía, proceso cortado por el inicio del juego propiamente dicho. Y una finalización cuando se cumplió el objetivo a lograr en el juego. Las acciones grupales se observaron durante el desarrollo, con escasa interacción y comunicación, sin elaboración de estrategias y con contados momentos de colaboración entre compañerxs.

Para Pavía (1994) la negociación de las reglas, producto de acuerdos y consensos implican un tiempo importante y demandan una participación, confrontaciones y argumentaciones que contribu-

yen a la construcción de aprendizajes socialmente válidos. En el caso analizado, se restringieron esos procesos en ese momento inicial, y al mismo tiempo, condicionaron, las acciones posteriores. La resolución del juego estaba también predeterminada y definida por el docente y no era necesario que lxs niñxs pensaran modos diferentes de resolver la situación, sino solo ejecutar la acción.

Un ejemplo diferente fue la propuesta del Metegol Humano³ que se trata de un juego escasamente conocido para este grupo.

P. Hoy vamos a jugar al Metegol. Va a haber defensores, mediocampos y...

Niño. Atacantes! (grita completando la información)

P. cada área es un equipo (señala con la mano las áreas en la cancha) que debe evitar que las pelotas (se refiere a lxs niñxs del otro equipo) puedan cruzar al sector de al lado... (...) Nosotros vamos a contar con la defensa que va a ser de cono a cono (señala con la mano), el área (se refiere a la zona del área chica de la cancha de fútbol que está marcada). Uds van a poder moverse entre ambas líneas blancas, no cruzarse de ellas, si? Se pueden mover a todo lo ancho (se desplaza indicando el ancho de la cancha) y este lapso de distancia (indica las líneas blancas que limitan el espacio). No puedo pasar, si el compañero se cruzó, no puedo salir a tocar. Estamos? (Observa clase, Esc. de verano)

Como se identifica en este fragmento, la docente explicó el juego, enunció las reglas y definió los espacios. También decidió la conformación de los grupos, indicó el tiempo en que le tocaba participar a cada grupo, controló el cumplimiento de las reglas y resolvió algunas situaciones del conflicto.

Para analizar los *roles EN juego* se recupera la idea de Pichon Riviere (1985) que define al rol como un conjunto de comportamientos que se despliegan en función de la posición del individuo en el marco de una red de interacciones, la tarea, las expectativas de los otros y las del propio sujeto. Parlebás (2001) realiza una especificación en

relación con la motricidad, denominándolos roles sociomotores tácticos (atacante, defensor, etc.), sociométricos (solicitado, aislado, etc.), oficiales (capitán, suplente, etc.) y socioafectivos (animador, líder, etc.). En los juegos se podrían identificar al menos dos tipos diferentes: *los roles DEL juego* y *los roles sociales*. Los roles del juego refieren al conjunto de acciones y decisiones de l@s jugador@s y/o del grupo, que se desarrollan en función de sus posiciones y funciones, según el tipo y lógica de cada juego. Ellos estarían definidos inicialmente por las reglas. En este caso, serían los defensores, mediocampistas, atacantes y pelotas⁴. Los primeros tres roles deben evitar la progresión del avance de las 'pelotas', quienes deben tratar de llegar al arco contrario. En cambio, los roles sociales son pautas de comportamientos que se esperan de ciertas personas, que se relaciona con una determinada posición dentro del grupo, con el desarrollo de alguna actividad concreta (Arredondo et al., 2009). Refieren a diferentes actitudes, acciones y comunicaciones que cada sujeto desempeña en función de su personalidad, capacidades y habilidades, experiencias y conocimientos, demandas de la situación a resolver y de la relación con los otros roles. Convivirían con los anteriores, superponiéndose y combinándose. Estos roles no estarían predeterminados, sino que serían asumidos espontánea y dinámicamente, modificándose constantemente.

La definición y asunción de los roles, tanto DEL juego como sociales, han sido escasamente estudiados en el marco de los juegos reglados, con mayor frecuencia en los juegos simbólicos o de representación. En esta situación observada, los roles del juego fueron definidos por la docente. Lxs jugadorxs asumían el rol asignado por la docente, hasta que ella decidía que se cambie. Durante el transcurso del juego, se fueron cambiando los

³ Este juego se desarrolla en dos equipos con tres subgrupos cada uno.

Comienzan 3 equipos en el campo: uno cumple la función de defensores, otro de mediocampistas y otro de atacante. Cada grupo se ubica en una línea definida en la cancha. Cada grupo se puede mover solo hacia los laterales. Los otros tres subgrupos, intentan pasar consecutivamente por las líneas de los subgrupos de campo, sin ser tocados, hasta llegar al arco contrario. Quien es tocado vuelve al espacio anterior. Quien llega al arco, se cuenta como un punto. Luego que pasan todxs lxs niñxs o se acaba el tiempo estipulado, los equipos cambian de funciones.

⁴ El rol de 'pelotas' lo desempeña el grupo de niñxs que tiene que atravesar el campo

roles y las posiciones espaciales, que expresaría la característica de rotación, alternancia y dinamismo (Nakayama, 2018). En cambio, los roles sociales fueron difusos y surgieron esporádicamente, o al menos de manera menos visible. Se identificaron roles funcionales, o sea aquellos que aportan al desarrollo grupal. Hubo una preponderancia de roles funcionales centrados en la concreción de la tarea grupal y de manera esporádica, algunos relacionados con el mantenimiento del grupo (Romero, 2004). Entre los roles funcionales de tarea, el que apareció con mayor frecuencia era quien señalaba el incumplimiento de alguna regla, complementado con el que demandaba la sanción o la puesta en práctica de las acciones derivadas de esa infracción.

Niño. ¡Que vuelva que lo tocaron! (Observ. Clase, Esc. De verano)

Niño. ¡Tocado Lautaro! (grita uno de la línea de defensores) (Observ. Clase, Esc. De verano)

En un momento del juego, se identificó una acción que llamó la atención porque iba en contra del comportamiento que se esperaba para un rol, lo que parecía que generaba una cierta ventaja para el otro equipo

En el primer espacio hace rato que ha quedado una niña que casi no se mueve y cuando lo hace no puede cruzar. Los niños de la fila que defiende se corren dejándole un espacio vacío para que cruce.... Ella se sonríe y cruza. (Observ. 25/1/21, p. 5)

La decisión de permitir el paso parecía estar originada en la intención de brindar una oportunidad de jugar o de seguir jugando, prevaleciendo sobre el afán de ganar o sacar ventaja. Esta consideración atendería a la presencia de una *empatía lúdica*, o de un criterio de valoración del juego y de quienes juegan. Esto sucedió en los grupos más alejados del arco, por lo cual la ventaja era solo relativa, porque al llegar al último grupo, que era el que había que traspasar para ganar, la posibilidad cedida cesaba. Este beneficio temporal podía ser interpretado como una posibilidad de continuar el juego o de renovar la motivación para hacerlo.

En definitiva, esa aparente ventaja, no tenía consecuencias en el logro del objetivo para poder ganar el punto. Esa decisión fue tomada por un subgrupo, frente a una niña en particular, no fue extendida a otros. Esto evidenciaría que algunos niños y/o grupos generan adecuaciones según quienes juegan, en qué proceso del juego se ubica y las posibilidades de perduración de esa ventaja.

A pesar de ser grupos conformados como equipos, en la resolución de los grupos atacantes predominaba lo individual: cada jugador/a hacía lo que le parecía conveniente para avanzar solo. Esporádicamente las acciones realizadas con éxito de algunos, eran observadas y recuperadas por otros. Hubo escasas comunicaciones verbales. A pesar de estar en una etapa del desarrollo moral y social (Papalia y Wendkos Olds, 1990) que permitiría establecer relaciones y acciones grupales, se podría pensar que no es una consecuencia directa de una etapa en particular, sino parte de un aprendizaje que, si no se promueve, tiene menos posibilidades de desarrollarse.

B. Mediano grado de estructuración

En este apartado se analiza la propuesta Pasar el muro cooperativo. En esta propuesta las reglas enunciadas por el docente son pocas. Frente a una soga que se encuentra inicialmente a la altura de la cintura, el PEF explicita que tienen que pasar por encima, 'con ayuda de todos, no pueden pasar solos'. No es un juego convencional ni muy conocido para este grupo y responde a una lógica cooperativa. En principio el grupo no tiene que definir las reglas, porque ya han sido enunciadas. Tienen que resolver de manera grupal como superar la dificultad existente, una de las características definitoria de los juegos cooperativos. El docente no mencionó ni mostró ningún modelo de resolución, por lo que el grupo debía generar las soluciones.

El proceso de desarrollo del juego se prolonga en varias etapas, con características diferentes. Inicia con tentativas individuales, casi sin comunicación.

Niño: salgan, salgan, ya cruzo yo solo (Corre y salta. Los demás comienzan a imitarlo. Algunos toman carrera para correr y saltar la sogá) (Observ. Clase, Esc. De verano)

Frente a la advertencia del docente 'así no vale', el grupo vuelve a comenzar. Continúa la iniciativa individual, pero sumando en la intervención a 'otrx', sin consulta, con cierto grado de imposición de unx sobre otrx. Esto se repite en varios niños por imitación, en diferentes ocasiones.

Un niño, alza a otro (un poco más pequeño, que está desprevenido) desde atrás, abrazándolo por la cintura y logra pasarlo del otro lado de la sogá, el que es alzado sube los pies y logra cruzar. (Observ. Clase, Esc. De verano)

En este caso se puede identificar un rol funcional centrado en la tarea que busca aportar a la resolución de la misma, pero a diferencia de lo que plantea Romero (1994) no atiende a la resolución grupal, sino de manera individual y forzada. Se podría pensar que la resolución de la tarea prevalece por sobre los procesos de funcionamiento y mantenimiento grupal. Esto sucede de manera reiterada hasta que un niño reclama:

El niño tomado por atrás se queja 'Ey, ey, pa-raaaaá! Se agarra de la sogá con las dos manos, pero cae el cuerpo hacia adelante. (Observ. Clase, Esc. De verano)

¿Se podría pensar en la existencia de un modo de relación establecida desde la imposición de algunos niños sobre otros? Para Bonvillani (2016) el poder se inscribe en los procesos grupales de varias maneras: como una tendencia a la dominación de unxs sobre otrxs o entre subgrupos. Frente a este tipo de interacción, en el juego observado pareciera que algunxs lo aceptan, pero otrxs se resisten o intentan hacerlo. La acción mencionada en el fragmento no generó ninguna discusión ni conflicto posterior. En otros casos, algunxs niños se resistieron a ser levantadxs.

En una segunda instancia, un grupo de niñas generó alternativas de solución a partir de diálogos, interacciones complementarias y de ayuda entre ellas.

En otro sector de la sogá, las niñas conversan entre ellas, parece que están decidiendo a quien van a pasar. Una de ellas, señala a la más pequeña, tomándola por el cuello, quien no parece muy convencida. Otra niña se acerca a la sogá, se pone frente a ella y levanta los brazos como poniéndose a disposición. Dos niñas se toman las manos una con otra, la niña apoya sus brazos en los hombros de las compañeras, bajan el cuerpo para que ella pueda pasar las piernas por encima de los brazos tomados y entrecruzados de las compañeras, donde se sienta. La levantan con cuidado, ella sube los pies por encima de la sogá y la pasan sobre ella, que cae de pie del otro lado. (Observ. Clase, Esc. De verano)

En el fragmento se evidencia una serie de comunicaciones que permiten concretar nuevas ideas, de manera consensuada. La comunicación asume una función esencial para posibilitar las interacciones entre las personas del grupo. Puede expresarse de manera *verbal* a través de un código lingüístico, y *no verbal* de múltiples formas que incluyen el contexto corporal, la proximidad, la orientación, la apariencia, la expresión facial, los movimientos de la cabeza y gestos con manos y brazos, la mirada, expresiones sonoras, tonos de voz, volumen, pausas, etc. (Arredondo Jesus y Pep Vivas i Elias, 2009). En este caso, la niña más pequeña comunica corporalmente que no se anima a pasar, mensaje que es decodificado y respetado por sus compañeras. El resto de la secuencia de acciones predomina la comunicación no verbal. Para poder decodificar este tipo de comunicación es necesario compartir ciertos códigos de referencia que permitan interpretar las acciones como mensajes.

Como se identifica en el extracto, la resolución se realiza de manera grupal, donde se incluye a más de una persona. La coordinación de acciones y movimientos se evidencia en la comunicación, el intercambio de ideas, la aceptación de opiniones diferentes, la evaluación de alternativas de solución, la prueba de la respuesta seleccionada coordinando acciones motrices, el cuidado por la integridad de la compañera, entre otros aspectos.

En las siguientes instancias, las niñas siguieron resolviendo por su cuenta, con mayor dificultad porque eran menos y quedaban algunas niñas corporalmente más grandes. En esos casos, probaron otras estrategias, en diferentes momentos, algunas de ellas, frente al peligro de la caída, dejaron de intentar. En una de las situaciones, también reclamaron la ayuda de un compañero que no respondió, pero si se sumó otra niña que hasta el momento había estado alejada. Durante todo el proceso de acciones descrito anteriormente, quienes asumían el protagonismo para intentar resolver la tarea, fueron pocos en relación al total del niñxs del grupo. La mayoría se quedaba observando.

Otro momento identificado de manera posterior, cuando ya quedaban pocos participantes, fue de observación, tal vez de evaluación, producido cuando las alternativas anteriores de solución que habían funcionado, fueron desestimadas tal vez por la cantidad de jugadorxs que quedaban o por quiénes eran.

Se quedan un rato a cada lado de la soga, el grupo que ya pasó y el grupo que queda por pasar. El profe no interviene. Hablan entre ellos a través de la soga. Miran, observan, nadie toma la iniciativa... Pasan varios minutos sin saber qué hacer. (Observ. Clase, Esc. De verano)

En el fragmento anterior, se manifiesta un momento de varios minutos donde nadie tomaba la iniciativa para resolver, algunos pocos dialogaban, pero parece que no saben qué hacer. Esto daría cuenta de un proceso grupal no lineal, diferente en su desarrollo, probablemente en función de cómo se va resolviendo el juego, cuáles son las dificultades identificadas, las posibilidades evaluadas, las acciones con éxito y las desestimadas, las características de los sujetos, así como sus potencialidades individuales y grupales percibidas, entre otros aspectos que se intentarán identificar y analizar más adelante. En este caso, frente a la dificultad por concluir el pasaje de lxs últimxs jugadorxs, el docente finalizó el juego. No hubo quejas por parte de lxs niñxs, más bien sus gestos corporales demostraban algún grado de alivio.

A partir de este análisis, aún cuando la propuesta es definida por un docente, incluso las reglas del

juego, si la estructura del juego no define de antemano las formas de resolver, amplía la posibilidad de que emerjan procesos grupales. Se puede suponer que esos procesos dependerán del grupo, las características de los sujetos que lo componen, el tipo de relación y desarrollo grupal que posean, del tipo de solución que demande el juego, y tal vez algunos otros aspectos, no contemplados hasta el momento en el análisis. Queda pendiente para futuras publicaciones cómo se resuelven las situaciones escasamente estructuradas y aquellas que son definidas en todos sus aspectos por el propio grupo.

Algunas reflexiones que me hacen pensar

Mientras observo los juegos y los registro voy pensando, me admiro por el descubrimiento de un mundo que intuía que existía, pero que desconocía. Me dejó sorprender, me surgen muchas preguntas y algunas respuestas, menos de las que me gustaría. Me sumerjo en la diversidad de comunicaciones, la disparidad de interacciones, las preferencias de algunxs, la creatividad y resolución de otrxs, las personalidades, saberes y experiencias de cada persona del grupo, que interactúan y modifica a lxs otrxs (aunque solo puedo identificar unas pocas por ahora), los modos de decidir y de participar, los roles sociales visibles y los silenciados o dormidos, la influencia de algunxs liderazgos, ... ¿somos concientes quienes realizamos propuestas lúdicas grupales de este universo? ¿qué es lo que consideramos para pensar las propuestas lúdicas? ¿Cuáles son las intenciones que perseguimos, los criterios que asumimos, las intervenciones que realizamos? ¿cómo inciden en esos procesos grupales? ¿y en cada sujeto del grupo?

Ojalá que este escrito lxs desafíe, lxs invite, lxs cuestione, lxs problematice, lxs movilice, tanto como a mí. Si algo de eso ha sucedido, festejaremos y continuaremos en la tarea, juntxs.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, J.; Elias, P. y Virgili, M. (2009). *Dinámicas de grupo*. Material de estudio docente de la UOC. Eureka Media.
- Bonvillani, A (2016) *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos*. Brujas.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Emecé.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez Gómez, D., & Paré, M.-H. (2016). *Técnicas e investigación social y educativa*. UOC.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ed. Morata.
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica del juego y del jugar*. Universidad de Guadalajara.
- Marín Sanchez & Troyano Rodríguez, Y. (2012). *Psicología social de los procesos grupales*. Ed. Pirámide.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente*. [Tesis de posgrado. UNLP] Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Nakayama, L. y equipo (2021). *Los procesos grupales en Educación Física y prácticas corporales*. Proyecto de investigación marco presentado en "UPC investiga 2021-2022", aprobado con financiamiento por Disposición N° 033/2021 de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba.
- Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar Teoría y Práctica de los juegos motores*. Inde.
- Papalia, D. y Wendkos Olds, S. (1990). *Desarrollo humano*, ed. McGraw Hills.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades*. Léxico de Praxiología Motriz. Paidotribo.
- Pavía, V. (1994). *Juegos que vienen de antes*. Humanitas.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador*. Noveduc.
- Pichon Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf
- Romero, R. (1994). *Grupo. Objeto y teoría*. Vol I y II. Ed. Lugar
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Ed. Paidós.
- Yin, R. (2003). *Investigación sobre estudios de casos. Diseños y métodos*. Sage publications.