

## Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos

**Víctor López Ros**  
**Thomas Eberle**

Las características del juego lo convierten en una excelente herramienta para múltiples aprendizajes en el área de educación física, también para aprender aquellas habilidades necesarias que permita al alumnado manejarse en situaciones sociales y, especialmente, en los conflictos. Entender que el conflicto puede tomarse desde una perspectiva constructiva y que puede representar una excelente oportunidad de aprendizaje es un punto fundamental. Los juegos pueden ayudarnos en esta tarea pero es importante que el profesorado conozca sus características y cuáles pueden ser los más convenientes en cada momento educativo.

**Palabras clave:** Educación física, Juego, Enseñanza, Didáctica de la educación física, Conflicto, Habilidad social

### Using games to learn and resolve conflicts

*The characteristics of games make them excellent tools for multiple learning situations in the area of Physical Education, as well as learning those necessary skills that allow students to handle social situations and especially conflicts. Understanding that a conflict may be considered from a constructive perspective and that it may represent an excellent learning opportunity is a fundamental point. Games can help us in this task but it is important that the teacher knows their characteristics and which may be the most convenient in each educational moment.*

Si bien el juego siempre ha sido un excelente recurso para las clases de educación física, tradicionalmente su utilización ha estado ligada al desarrollo de habilidades más estrictamente motrices (procedimientos, condición física, etc.). En las últimas décadas parece haber recuperado fuerza su uso en el aprendizaje y desarrollo de actitudes y competencias sociales debido, entre otras razones, a la necesidad imperiosa de proporcionar oportunidades de aprendizaje en un ámbito en el que el alumnado parece estar especialmente necesitado. Efectivamente, la realidad escolar nos proporciona diariamente numerosos ejemplos sobre la conveniencia de que el alumnado aprenda a vivir con los otros (a "con-vivir"), a aceptar y a aceptarse como diferentes, a tolerar otros puntos de vista, etc. Para ello es necesario organizar situaciones educativas que lo faciliten. Sin duda los juegos pueden ayudarnos en este cometido.

### Algunas ideas previas sobre los conflictos y su resolución

Antes de pasar a considerar estas posibilidades educativas de los juegos motores nos parece necesario detenernos, ni que sea un momento, en analizar qué entendemos por "conflicto", qué estrategias generales podemos emplear para aprender a resolverlos y en qué medida estas dependen de la capacidad de las personas para establecer acuerdos con los demás y, por lo tanto, de sus competencias o habilidades sociales.

#### ¿Qué caracteriza a los conflictos?

El término "conflicto" se utiliza en múltiples contextos diferentes y con acepciones también algo diferentes. Por lo que a nosotros se refiere vamos a ubicarlo en el ámbito educativo y en relación a "lo social". En este sentido nos parece pertinente el planteamiento de Deutsch (1973), para el cual un conflicto se produce cuando aparecen ideas, emociones o actividades incompatibles entre sí.

El marco escolar es un espacio en el que continuamente aparecen actividades e ideas incompatibles entre sí, en el que los niños y niñas discuten, muestran desacuerdos, se enfadan, etc. La interacción con los otros es una fuente inagotable de ideas y acciones no siempre concordantes y, por tanto, se convierte en un espacio especialmente privilegiado para aprender a manejar estas situaciones.

No vayamos a pensar, sin embargo, que los conflictos solo tienen una dimensión "negativa"; también tienen su parte "positiva", puesto que son en sí mismos una excelente oportunidad de aprendizaje. En esta dirección, Johnson y Johnson (1999) plantean que para abordar un conflicto existen dos posibilidades: desestimarlos (negarlo, suprimirlo, etc.) o valorizarlos (conocerlos, utilizarlos como recurso, etc.). De acuerdo con esto, proponen diferenciar entre "conflictos destructivos" y "conflictos constructivos". Los primeros serían aquellos que se intentan resolver desde una posición de "yo gano-tú pierdes", desde situaciones emocionales basadas en el resentimiento, el enfado, la desconfianza, etc., mientras

que los segundos serían aquellos en los que todos los participantes pueden conseguir sus metas, las relaciones se basan en la confianza mutua, los participantes se respetan más, etc. En estos "conflictos constructivos" el alumnado tiene muchas más posibilidades de aprender durante el proceso de resolución de los mismos.

## **Enseñar a los alumnos competencias sociales**

Para que los conflictos puedan abordarse de forma positiva es necesario tener un cierto dominio de las habilidades sociales que permitan que dicho conflicto no "acabe fatalmente". Y es que no podemos olvidar que las tareas propuestas por el profesorado que conllevan conflictos pueden ser manipuladas y diseñadas para que se afronten positivamente; sin embargo, una parte de dichos conflictos que surgen espontáneamente entre el alumnado se origina desde la discrepancia y cabe saber transformarlos en un espacio de negociación. Para ello, los alumnos y alumnas necesitan disponer de habilidades y competencias cognitivas y sociales que les ayuden a entender y a "resolver" la situación en la que se encuentran. Nos referimos a habilidades del tipo: respetar el punto de vista del otro sin perder el propio, saber escuchar, saber analizar y reducir la trascendencia del problema, ser capaz de ponerse en el sitio del otro, etc.

Aunque parezca evidente, las competencias sociales se aprenden en la interacción social y, en este sentido, los entornos de aprendizaje que faciliten la interacción entre el alumnado son especialmente adecuados (Coll y Colomina, 1990). Quiere esto decir que los alumnos y alumnas llegan a las situaciones interactivas equipados con su bagaje de habilidades sociales que, a menudo, es insuficiente para hacer frente a un conflicto de forma constructiva y, por lo tanto deben aprender o mejorar dichas habilidades. Como cualquier otro aprendizaje complejo, este no es ni rápido, ni fluido, ni avanza siempre en línea recta. Más bien sufre retrocesos y estancamientos y, poco a poco, va consolidándose (Colomina y Onrubia, 1997; Gispert y Onrubia, 1997).

## **¿Qué estrategias se pueden utilizar?**

Defienden Johnson y Johnson (1999) que los conflictos surgen en dos entornos posibles: los cooperativos y los competitivos, y sugieren que las situaciones cooperativas son aquellas que de forma más clara permiten al alumnado adquirir esas competencias sociales antes mencionadas. De hecho estos autores proponen establecer un marco general de aprendizaje que debería incluir por los menos tres fases: la creación de un contexto cooperativo, el entrenamiento en la resolución de conflictos, y el empleo de la controversia programada para mejorar el aprendizaje. Con ellos coinciden otros muchos trabajos que ponen de relieve la importancia de las actividades de meta cooperativa (Coll y Colomina, 1990; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Es en los entornos de aprendizaje organizados alrededor de una discrepancia o de una necesidad compartida donde los alumnos y alumnas deben aprender algunas estrategias sociales que son importantes para interactuar positivamente y para resolver los conflictos. Johnson y Johnson (1999) desarrollan un extenso abanico de estrategias. Así, por ejemplo, explican que uno de los primeros pasos ante el conflicto es no ignorarlo ni apartarse; que los alumnos y alumnas deben aprender a manejarlo desde el conocimiento, entendiendo su naturaleza, intentando "racionalizarlo" y simplificarlo. En esta situación el alumnado puede concentrarse en el problema y no en la persona. Así, se recomienda empezar el aprendizaje con conflictos sencillos, que puedan resolverse sin muchos problemas mediante una negociación. Efectivamente, "negociación" parece ser la palabra clave. Y se abren posibilidades de negociación cuando existe intersubjetividad, es decir, cuando uno es capaz de entender y "ponerse en la mente del otro" (Bruner, 1997). Para ello es necesario aprender a exponer las ideas y a escuchar las del otro, aceptar que el conflicto es compartido, que su resolución va a beneficiar a todos, etc.

## **Utilizar juegos motores para enseñar habilidades sociales**

El juego es un potente instrumento para facilitar el aprendizaje de las competencias sociales y, en especial, de aquellas relacionadas con la resolución de conflictos. De hecho, los juegos de simulación, los juegos de trabajo en equipo (*teamwork*), etc., se han mostrado como un valioso recurso en el desarrollo de dichas competencias en diferentes ámbitos profesionales (Geurts, Joldersma y Roelofs, 1998; Kriz y Ruess, 2002). También en el ámbito de la educación física escolar han aparecido múltiples proyectos y trabajos, una parte importante de los cuales están centrados en los juegos cooperativos (Orlick, 1990; Omeñaca y Ruiz, 1999).

## **¿Por qué pueden ser útiles los juegos?**

Debido a sus características y a la estructura que manifiestan, durante los juegos aparecen infinidad de conflictos. Y en parte es normal puesto que el azar, la duda, la tensión y la emoción forman parte del abanico de elementos que aparecen en el juego. Callois (1958) ya estableció una diferenciación de los juegos según la predominancia de algunos de los siguientes elementos: competición, azar, simulacro y vértigo. Dichos componentes llevan asociados la incertidumbre y la posibilidad de conflicto.

El número de trabajos destinados a estudiar los rasgos y elementos que configuran el juego es elevado y presentan diferentes matices. Sin embargo, la mayoría coinciden en otorgarle al juego algunas características básicas (Linaza, 1991, 2001; Navarro, 1993; Omeñaca y Ruiz, 1999): el juego es libre, espontáneo; es una fuente de placer; presenta un predominio de los medios sobre los fines; puede diferenciarse de los comportamientos serios con los que se relaciona; facilita el aprendizaje; constituye un "mundo aparte". A partir de aquí podemos entender la idoneidad del juego como instrumento educativo. Así, por ejemplo, el hecho de que el juego sea libre, fuente de placer, etc. sugiere que el nivel de

afiliación e implicación (vinculado a la motivación) de los alumnos y alumnas es muy alto, de tal forma que en él se conjugan dos aspectos: por un lado, el interés del alumnado y, por otro lado, una actividad que genera incertidumbre, emoción, que no se sabe como acabará. Igualmente, el hecho de que sea un "mundo aparte" y que se puedan diferenciar las conductas de juego de las "serias" lo convierte en un entorno de aprendizaje particular, de alto nivel de implicación, en el que los alumnos y alumnas se involucran "totalmente", pero que es parcialmente ficticio y, por tanto, negociable.

Los juegos contienen también unos elementos básicos que configuran su estructura, su "arquitectura". A estos elementos les llamamos elementos estructurales: espacio de juego, tiempo de juego, objetivos (meta) (1) del juego, reglas. Dichos elementos determinan los roles de los jugadores y las funciones que realizan (o pueden realizar) en cada rol. Las posibilidades de organización social, así como de interacción entre jugadores dependen de los elementos estructurales; es decir, dependen de cómo se concretan dichos elementos: qué metas tiene el juego, cuáles son las reglas que definen cómo se pueden conseguir dichas metas, y por tanto, qué tipo de roles y funciones se pueden llevar a cabo. El conocimiento por parte del profesorado de cómo son estos elementos y de las consecuencias que generan, así como de los efectos que producen la modificación de dichos elementos (por ejemplo: cambiar reglas, hacer el espacio de juego más amplio, hacer grupos reducidos, poner submetas, etc.), es esencial para poder definir contextos de los que surgan un tipo determinado de "problemas"; y también para ofrecer a los alumnos posibilidades para desarrollar sus competencias sociales (por ejemplo: dejando más tiempo para que diferentes grupos discutan cómo van a intentar conseguir la meta propuesta).

### ¿Qué tipos de juegos podemos utilizar?

Puesto que existen diferentes clasificaciones de juegos (tantas como criterios), nosotros vamos a emplear dos: una de corte "piagetiano" y de carácter evolutivo que distingue entre juego senso-motor o funcional, juego simbólico o de ficción y juego de reglas (Linaza, 1991; Navarro, 1993); y otra en función de la organización social y que diferencia juegos de colaboración, juegos de oposición y juegos de colaboración y oposición (2) .

Por lo que se refiere a la primera clasificación, los juegos que corresponden a la educación física escolar son los juegos de reglas, si bien el juego simbólico puede alargarse (desde la educación infantil) hasta el primer ciclo de primaria. En este caso, y por lo que se refiere al aprendizaje de las competencias sociales, debemos tener en cuenta que las últimas manifestaciones del juego simbólico se producen normalmente en situaciones compartidas y en las que la coordinación entre los participantes es del todo necesaria (Linaza, 1991). Es también un momento en el que paulatinamente los niños y niñas van tomando conciencia del carácter convencional de la ficción que crea el juego.

Los niños y niñas se incorporan a los juegos de reglas desde el conocimiento más elemental de las mismas y asumiendo su obligatoriedad. Dicha obligatoriedad es vista muchas veces como una verdad absoluta, no derivada de un acuerdo entre los jugadores. Como esto implica que las reglas no se pueden negociar, el alumnado lo resuelve "jugando a que juegan". Para ello establecen un acuerdo previo que elimina las consecuencias del incumplimiento de dichas normas. Poco a poco, y gracias al aprendizaje de la cooperación, los alumnos y alumnas van reconociendo el carácter convencional de las reglas y con ello el valor de la colaboración y de la negociación para que el juego se pueda llevar a cabo (Linaza y Maldonado, 1988; Linaza, 1991). La relación de los niños y niñas con las normas parte de una situación inicial de "práctica de la regla" (siete u ocho años), donde existe un enorme respeto por la misma y se requiere de una cierta conciencia para poder operar en un marco reglado; hasta llegar a una codificación de la norma (once o doce años), momento en que los alumnos y alumnas aceptan cambios de las mismas siempre y cuando estén todos de acuerdo. Llegan a la "comprensión de la norma". Este es un periodo donde aparecen las discusiones jurídico-morales (Navarro, 1993). Los juegos de reglas ofrecen, pues, un marco ideal en el que, desde la controversia y el conflicto, los alumnos y alumnas aprendan a discutir, a negociar, a ser tolerantes con los otros, etc. Es necesario decir, finalmente, que la relación del alumnado con las normas corre en cierta forma pareja al nivel de complejidad perceptivo-motriz que van asumiendo, es decir, al grado de comprensión que van adquiriendo sobre los roles del juego, sobre las funciones y sus consecuencias, etc. (Linaza y Maldonado, 1988), y así se recoge en diferentes propuestas prácticas de desarrollo curricular (Bardají, 1996).

Es en este entorno de "juego de reglas" (desde los más sencillos hasta los juegos deportivos más complejos) donde ubicamos la utilización de juegos de colaboración, de oposición y de colaboración y oposición.

Las propuestas de juegos de colaboración (de estructura de meta cooperativa) son muy abundantes y en ellos se pone de manifiesto algunas características muy relevantes para el aprendizaje de las habilidades sociales (Omeñaca y Ruiz, 1999). Son juegos donde todos ganan (nadie pierde), donde debe aprenderse a colaborar entre todos para conseguir el objetivo, donde prima más el proceso de búsqueda de soluciones que el resultado obtenido, donde no acostumbra a existir presión temporal en dicha búsqueda, etc., en definitiva, son juegos donde los niños y niñas sólo pueden participar colaborando y para ello es necesario negociar y discutir las posiciones de cada uno (aquí no es posible partir de una posición inicial "yo gano-tú pierdes"). Algunas propuestas didácticas recomiendan iniciar los juegos cooperativos en el ciclo inicial de primaria mediante juegos sencillos, de resolución fácil y con una organización de pequeños grupos, facilitando así la comunicación entre todos los miembros y la negociación (Lleixà, 1995; "La Tarusa", 2001). El uso de los juegos de colaboración es adecuado en todos los ciclos educativos, siempre y cuando se ajuste a las características de los diferentes grupos. Así por ejemplo, en secundaria pueden realizarse juegos "de rol", juegos en actividades de riesgo controladas, juegos de simulación, etc. (3)

Los juegos de oposición son esencialmente juegos de meta competitiva. Según Johnson y Johnson (1999) estas estructuras pueden no ser tan beneficiosas como las de tipo colaborativo (sin embargo sus apreciaciones se realizan en el ámbito de la organización escolar y del aula). Por nuestra parte, coincidimos con aquellos que, siguiendo la perspectiva constructiva de

los conflictos, entienden que la competición puede ser una excelente herramienta educativa (Velázquez, 2001). En todo caso, aquello que es necesario enseñar de la competición tiene que ver con aprender a competir y con aprender a utilizarla como medio educativo. Sin ánimo de extendernos, las propuestas de juegos de oposición y de colaboración-oposición en el ámbito escolar son múltiples y variadas, especialmente a partir de finales del ciclo medio (Carranza et al. 1996) y, sobretudo a partir del ciclo superior de primaria.

Los juegos y formas jugadas de oposición, sin colaboración, se dan en situaciones de intereses incompatibles entre dos participantes en las que no existe posibilidad de colaborar y, sin embargo, hay alguien que se opone a nuestros intereses. Esto significa que, de alguna forma, uno gana y otro pierde. Es decir, una primera clave para educarse en la competición está en dotar a esta de la importancia y dimensión adecuada (inicialmente, reduciendo su impacto). Cuando la trascendencia del "ganar o perder" disminuye, nos permite abrir puentes de diálogo alrededor de las estrategias que han utilizado los dos jugadores para intentar ganar, e incluso para que cada jugador opine sobre la actuación del adversario. Al mismo tiempo, y puesto que algunos de estos juegos "cara a cara" pueden parecer (y ser) peligrosos, los jugadores deben tomar conciencia de ello. Por ejemplo: en la iniciación a los deportes de lucha, en los cuales se utilizan juegos de "empujar", de "tirar", o de "marcar" (tocar, simulando un golpe). Ahora bien, estos juegos esconden una excelente oportunidad para el desarrollo de competencias como el respeto al otro, el responsabilizarse de las propias acciones (como forma de "cuidar al adversario"), etc. (Gresser). Algunas propuestas realizadas en el ámbito escolar vienen a confirmarnos estas ideas y la validez de estas propuestas.

Los juegos y formas jugadas de colaboración y oposición tienen también una estructura de meta competitiva, sin embargo, la consecución del objetivo depende en gran medida de la colaboración. Es decir, la colaboración se convierte en un elemento imprescindible. El uso educacional de estos juegos se sitúa a partir del ciclo medio de primaria y sobre todo a partir del ciclo superior, especialmente aquellos que se enmarcan en el ámbito de la iniciación a los deportes colectivos (Blázquez, 1986; Castejón y López-Ros, 1997; Fusté, 1998). Una gran parte del interés, por lo que se refiere al aprendizaje de las competencias sociales, surge de la necesaria colaboración en el seno de los diferentes grupos para "organizarse" y decidir cómo van a intentar conseguir su objetivo del juego. A diferencia de los juegos de cooperación, en los de colaboración-oposición encontramos la presencia de un equipo adversario que obliga a tomar las decisiones rápidamente, bajo presión, con mayores probabilidades de error, configurándose un contexto donde los conflictos y discrepancias son habituales, tanto en las relaciones intergrupos (normalmente sobre el cumplimiento o no de una norma), como en las relaciones intragrupos (quién hace qué en el grupo y en qué medida es útil lo que hace cada uno). En este proceso de colaboración intragrupal para "organizarse" es importante que los alumnos y alumnas dispongan de tiempo para definir qué estrategias van a usar, para planificar sus acciones, para discutir e intentar llegar a acuerdos en el marco de un interés colectivo. Dicho interés colectivo es el que une y permite la negociación compartida, abriendo espacios de diálogo. A medida que los juegos van evolucionando en complejidad, se va haciendo necesario que los grupos sean más homogéneos, puesto que la incertidumbre y la tensión de un resultado equilibrado ayuda a la cohesión intragrupal.

Asimismo las discrepancias también aparecen debido a los diferentes niveles de dominio motriz de los jugadores y jugadoras, de forma que se van dibujando y consolidando los diferentes roles sociales asociados al nivel de competencia motriz (el líder es el "bueno", el rehusado es el "malo", etc.). Es una buena oportunidad para que el profesor o profesora organice y dirija momentos de diálogo y de reflexión que permitan que los alumnos y alumnas puedan, más allá de trabajar actitudes como la aceptación de roles o la tolerancia, realizar generalizaciones y conceptualizaciones al respecto (4) (Kriz, 2000).

## Comentarios finales

Que los juegos puedan ser una buena herramienta depende fundamentalmente de la actuación del profesorado. Pensamos que es bueno dejar que los alumnos y alumnas jueguen y que en dichos juegos aparezcan los conflictos y las posibilidades de resolución; sin embargo, la decisión de qué tipo de juegos usar, qué nivel de complejidad tienen los juegos, cómo son los grupos, etc. es tarea del profesorado y, por lo tanto, de él depende que el juego sea un medio educativo y no un fin. De él depende que la práctica del juego esté organizada de tal forma que puedan haber espacios de discusión y reflexión, que permita que los diferentes miembros del grupo puedan contraponer sus puntos de vista, etc. Asimismo, una vez finalizado el juego, debe poder estimular y proporcionar situaciones grupales para que los alumnos y alumnas analicen críticamente sus comportamientos durante el juego y también la relación de dichos comportamientos con las diferentes habilidades sociales. El profesorado debe ser, en definitiva, el organizador de la actividad y también el guía en el proceso de aprendizaje de las competencias que van a permitir al alumnado ser más capaz en la negociación y en la resolución de los conflictos.

## Bibliografía

BARDAJÍ, M.A. (1996): Educación física. Proyecto curricular didáctico para el tercer ciclo de enseñanza primaria. Barcelona. Paidotribo.

BLÁZQUEZ, D. (1986): Iniciación a los deportes de equipo. Barcelona. Martínez Roca.

BRUNER, J.S. (1997): La educación, puerta de la cultura. Madrid. Visor.

- CALLOIS, R. (1958): Teoría de los juegos. Barcelona. Seix Barral
- CARRANZA, M. y otros (1996): La educación física en el segundo ciclo de primaria. Desarrollo curricular. Barcelona. Paidotribo.
- CASTEJÓN, F.J.; LÓPEZ-ROS, V. (1997): "Iniciación deportiva" en CASTEJÓN, F.J. (Coord.): Manual del maestro especialista en educación física. Madrid. Pila Teleña, pp. 137-172.
- COLL, C.; COLOMINA, R. (1990): "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.): Desarrollo psicológico y educación, vol. 2 Madrid. Alianza, pp. 335-352.
- COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. (1997): "La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula" en Cultura y Educación, n. 8, pp. 63-72.
- DE GISPERT, I.; ONRUBIA, J. (1997): "Analizando la práctica educativa con herramientas socio-culturales: traspaso del control y aprendizajes en situaciones de aula" en Cultura y Educación, n. 6-7, pp. 105-115.
- DEUTSCH, M. (1973): The resolution of conflict. New Haven. Yale University Press
- FUSTÉ, X. (1998): Juegos de iniciación a los deportes colectivos. Barcelona. Paidotribo
- GEURTS, J.; JOLDERSMA, C.; ROELOFS, E. (eds.) (1998): Gaming/Simulation for policy development and organizational change. Tilburg. Tilburg University Press.
- GRESSER, B. ( s. f. 0): "Tres chicos y un tapiz. Conceptos didácticos y pedagógicos" en Revista de educación física, n. 59, pp. 23-28.
- JOHNSON, D. W. (1981): "Student-student interaction: the neglected variable in education" en Educational Researcher, n. 10, pp. 5-10.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1999): Cómo reducir la violencia en las escuelas. Barcelona. Paidós.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona. Paidós.
- KOLB, D. A. (1984): Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. New York. Prentice Hall.
- KRIZ, W. C. (2000): How to Facilitate the Debrief of Simulations/Games for effective Learning. Munich. University of Munich.
- KRIZ, W.C.; RUESS, T. (2002): Evaluation of a training program for systems-thinking and teamwork-skills with gaming and simulation. Munich. University of Munich.
- "LA TARUSA" (2001): La educación física en Primaria a través del juego. Primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo. Barcelona. Inde.
- LINAZA, J.L. (1991): Jugar y aprender. Madrid. Alhambra Longman.
- LINAZA, J.L. (2001): "Función lúdica, comportamiento motor y desarrollo" en RUIZ, L.M. (coord.): Desarrollo, comportamiento motor y deporte. Madrid. Síntesis, pp. 187-209.
- LINAZA, J.L.; MALDONADO, A. (1988): Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño. Barcelona. Anthropos.
- LLEIXÀ, T. (1995): Desarrollo curricular para primer ciclo. Educación física en primaria. Barcelona. Paidotribo.
- LÓPEZ-ROS, V.; EBERLE, T. (2002): "El juego como aprendizaje experiencial en educación física: interacción y resolución de conflictos" (en prensa).

NAVARRO, V. (1993): "El juego infantil" en VV.AA.: Fundamentos de educación física para enseñanza primaria, vol. II. Barcelona. Inde, pp. 629-660.

NAVARRO, V. "Consideraciones pedagógicas acerca del juego de reglas y los juegos motores" en Revista de educación física, n. 84, pp. 25-36.

OMEÑACA, R. y RUIZ, J.V. (1999): Juegos cooperativos y educación física. Barcelona. Paidotribo

ORLICK, T (1990): Libres para cooperar, libres para crear. Paidotribo. Barcelona.

VELÁZQUEZ, R. (2001): "Deporte: ¿presencia o negación curricular?" en Actas del XIX Congreso nacional de educación física. Facultades de educación y escuelas de magisterio, vol. I. Murcia Universidad de Murcia, pp. 65-106.

## **Dirección de contacto**

Víctor López Ros  
Universitat de Girona victor.lopez@udg.es

Thomas Eberle  
Universität München thomas.eberle@uni-muenchen.de

- 
1. Se refiere a aquello que debe conseguirse durante el juego, (p.e.: llevar el balón a la portería contraria, mantener el equilibrio durante un tiempo, etc.) y no deberían confundirse con los objetivos educativos del mismo juego.
  2. Al respecto de esta clasificación es usual utilizar la clasificación de Johnson (1981) que distingue entre actividades de estructura de meta cooperativa, individual o competitiva en referencia y que algunos autores han adaptado a la clasificación de los juegos (Omeñaca y Ruiz, 1999).
  3. Tal como hemos indicado, el uso de los juegos es habitual en muchos ámbitos de la vida profesional, como por ejemplo para mejorar las relaciones de grupo en empresas o para mejorar la confianza entre los miembros de una organización. (Geurts, Joldersma y Roelofs, 1998).
  4. En esta línea, tiene interés la propuesta de utilizar el juego como un "aprendizaje experiencial" (Kolb, 1984; López-Ros y Eberle, 2002)