



# **UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

## **TESIS DOCTORAL**

**“NUEVOS SIGNIFICADOS DEL JUEGO TRADICIONAL EN EL  
DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN  
CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE GRANADA”**

Presentada por:

***Carmen Trigueros Cervantes***

Dirigida por:

***Dr. Juan Bautista Martínez Rodríguez***

***Granada, Diciembre de 2000***



*A Enrique e Irene por  
compartir la vida conmigo.*



## **Agradecimientos**

*A Juan Bautista, mi director de tesis, por su ayuda y asesoramiento y sobre todo, por haber confiado en mí.*

*A Silvia, Pepa y Ramón por su dedicación, inestimables aportaciones y gratos momentos que me han proporcionado durante la investigación.*

*A los maestros y maestras miembros de los grupos de discusión por su participación y valiosas aportaciones.*

*A todos los alumnos y alumnas que me han permitido observar e indagar en sus juegos tradicionales, y que con tanto cariño me recibían en sus Centros.*

*A mis compañeros y compañeras del área de Didáctica de la Expresión Corporal por entender las circunstancias que rodean la finalización de una Tesis doctoral y descargarme de otras labores.*

*A todos mis compañeros y compañeras del Grupo de Investigación HUM-0276, y muy especialmente a Tere García, Miguel Vicente, Manolo Codina y Rafa Mesa por facilitarme toda la información e infraestructura solicitada y a José Luis Aróstegui por sus reiterados ánimos entre pasillo y pasillo.*

*A Mayte y Guillermo, por sus esfuerzos en la transcripción de entrevistas y grupos de discusión.*

*A todos los amigos y amigas que con su esfuerzo desinteresado me han ayudado en el desarrollo de la investigación y en las labores de corrección.*

*A mi madre y mi tía, que siempre tienen las maletas preparadas y están dispuestas para aquello que se les necesite.*

*A mi padre, que aunque ya no esté entre nosotros sigue siendo un motor importante en mi vida.*

*Y por supuesto a Enrique por su inestimable ayuda en todos los ámbitos de la vida.*

# ÍNDICE

---

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	23
 <b>PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL DEL JUEGO TRADICIONAL. CONTEXTO CIENTÍFICO Y CURRÍCULAR</b>	
 <b>CAPÍTULO I:</b>	
<b>EDUCACIÓN, CULTURA Y POSTMODERNIDAD</b> .....	29
I.1.- CULTURA Y EDUCACIÓN .....	31
I.1.1.- Cultura, Educación y Currículum .....	31
I.1.2.- La cultura como instrumento de poder .....	39
I.2.- LA CULTURA EN LA SOCIEDAD POSTMODERNA .....	46
I.2.1.- Postmodernidad .....	46
I.2.2.- Medios de comunicación y postmodernidad .....	57
I.2.3.- Papel de la cultura popular y las tradiciones en la sociedad postmoderna .....	59
 <b>CAPÍTULO II:</b>	
<b>SIGNIFICACIONES Y PERSPECTIVAS DEL JUEGO</b> .....	69
II.1.- INTRODUCCIÓN .....	71
II.2.- SIGNIFICACIONES DEL JUEGO .....	71
II.2.1.- Aproximación conceptual .....	72
II.2.2.- Caracterización del juego .....	77

II.3.- DIFERENTES INTERPRETACIONES DEL JUEGO .....	86
II.3.1.- Recorrido histórico del juego en la Educación .....	86
II.3.2.- Teorías explicativas del juego .....	89
II.4.- REPERCUSIONES DEL JUEGO Y LOS ASPECTOS LÚDICO- CULTURALES EN LA CONCEPCIÓN DEL CUERPO .....	100
II.5.- OTRAS REFLEXIONES ACERCA DEL JUEGO .....	107
 <b>CAPÍTULO III:</b>	
<b>CULTURA POPULAR Y JUEGO TRADICIONAL .....</b>	<b>113</b>
III.1.- JUEGO, TRADICIÓN Y CULTURA .....	115
III.1.1.- Aclaraciones terminológicas .....	116
III.1.2.- El juego tradicional como elemento de la cultura .....	120
III.1.3.- La tradición oral y los juegos tradicionales .....	136
III.2.- MARCO SOCIAL ACTUAL DEL JUEGO TRADICIONAL .....	140
III.2.1.- El juego tradicional en la sociedad postmoderna .....	140
III.2.2.- Justificaciones [innecesarias] del resurgir de los juegos tradicional es .....	147
 <b>CAPÍTULO IV:</b>	
<b>EL JUEGO TRADICIONAL EN EL CURRÍCULUM DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA .....</b>	<b>151</b>
VI.1.- INTRODUCCIÓN .....	153
VI.2.- EL JUEGO EN EL DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA .....	154
VI.3.- EL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA .....	162

VI.4.- EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL, LA CULTURA ANDALUZA Y EL CURRÍCULUM DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA .....	170
VI.5.- DIFERENTES PROPUESTAS PARA LLEVAR EL JUEGO TRADICIONAL A LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA .....	175
VI.6.- INVESTIGACIONES SOBRE EL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA .....	180

## **SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 1:**

<b>OBJETIVO Y PLANTEAMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>187</b>
1.1.- SELECCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO .....	189
1.2.- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN .....	192
1.3.- ESQUEMAS METODOLÓGICOS INICIALES DEL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	193
1.3.1.- Temporización de la investigación .....	197
1.4.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	198
1.4.1.-Criterios para la segmentación de la muestra. ....	199
1.4.2.- Estrategias para la elección de los Centros objeto de nuestro estudio .....	201
1.5.- LA NEGOCIACIÓN DE LOS ACCESOS .....	202

### **CAPÍTULO 2:**

<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>205</b>
2.1.- INTRODUCCIÓN .....	207



2.2.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....	208
2.2.1.- El grupo de discusión .....	209
2.2.1.1.- Características de los grupos de discusión de nuestra investigación .....	214
2.2.2.- La observación .....	220
2.2.2.1.- La observación participante en nuestra investigación.	226
2.2.3.- El estudio de documentos. ....	229
2.2.3.1.- El estudio de documentos en nuestra investigación ..	230
2.2.4.- La entrevista .....	231
2.2.4.1.- Algunos problemas en torno al uso de las entrevistas de investigación .....	235
2.2.4.2.- La entrevista semiestructurada en nuestra investigación .....	237
2.2.5.- Diario del investigador .....	241
2.3.- EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS ASISTIDO POR EL PROGRAMA: <i>NUDIST VIVO</i> .....	242
2.4.- LOS INFORMES DE INVESTIGACIÓN .....	246

### **CAPÍTULO 3:**

<b>INFORME DE INVESTIGACIÓN. NUEVOS SIGNIFICADOS DEL JUEGO TRADICIONAL .....</b>	<b>249</b>
3.1.- INTRODUCCIÓN .....	251
3.2.- PROCESO SEGUIDO PARA EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN .....	252
3.2.1.- Sistema de indización del proyecto: “Nuevos significados del juego tradicional” .....	253

3.3.- ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON MAESTROS Y MAESTRAS DE CENTROS EN ENTORNOS URBANOS . . . . .	262
3.3.1.- El grupo . . . . .	262
3.3.1.1.- Focos de interés de cada uno de los participantes . . . . .	266
3.3.2.- Primera aproximación . . . . .	270
3.3.3.- Contexto social . . . . .	273
3.3.3.1.- ¿Cómo ven los maestros y maestras el juego tradicional en la sociedad actual . . . . .	274
3.3.4.- Contexto escolar . . . . .	278
3.3.4.1.- Papel de la escuela como agente transmisor del juego tradicional . . . . .	278
3.3.4.2.- Presencia del juego tradicional en el desarrollo del currículum del área de Educación Física . . . . .	282
3.3.4.3.- El juego tradicional una vía de acercamiento a los padres . . . . .	295
3.3.4.4.- ¿Cómo conseguir que los niños y las niñas jueguen juntos y no fracasar en el intento? . . . . .	297
3.3.4.5.- Los recreos como espacios de intervención educativa desde el juego tradicional . . . . .	301
3.3.5.- Conductas y actitudes . . . . .	304
3.3.5.1.- Valores y antivalores otorgados al juego tradicional. . . . .	304
3.3.6.- Análisis del discurso en función de los atributos . . . . .	307
3.3.6.1.- Tratamiento del género . . . . .	309
3.3.6.2.- Las dificultades . . . . .	311
3.3.6.3.- La metodología . . . . .	312
3.3.6.4.- El actual estado de conservación de los juegos tradicionales en el contexto social . . . . .	313

3.3.6.5.- El contexto . . . . .	315
3.3.6.6.- La cultura de los alumnos y alumnas en torno al juego tradicional . . . . .	316
3.3.6.7.- La implicación de los padres . . . . .	317
3.4.- ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON MAESTROS Y MAESTRAS DE CENTROS EN ENTORNOS URBANOS/RURALES . . .	318
3.4.1.- El grupo . . . . .	318
3.4.1.1.- El crisol de la participación . . . . .	321
3.4.2.- Primera aproximación . . . . .	326
3.4.3.- Contexto social . . . . .	328
3.4.3.1.- ¿Qué es un juego tradicional? . . . . .	328
3.4.3.2.- Los juegos tradicionales de ayer y hoy . . . . .	332
3.4.4.- Contexto escolar . . . . .	335
3.4.4.1.- El conocimiento profesional. La influencia de las experiencias personales . . . . .	336
3.4.4.2.- El juego tradicional en el área de Educación Física, ¿para qué? . . . . .	337
3.4.4.3.- El juego tradicional frente a la atención a la diversidad . . . . .	340
3.4.4.4.- Repercusión en la cultura del alumno/a . . . . .	343
3.4.5.- Conductas y actitudes . . . . .	347
3.4.6.- Análisis del discurso en función de los atributos . . . . .	358
3.4.6.1.- Conocimiento profesional del maestro/a . . . . .	349
3.4.6.2.- Tratamiento del género . . . . .	350
3.4.6.3.- Estado de conservación de los juegos tradicionales de antes en la actualidad . . . . .	352
3.4.6.4.- El contexto . . . . .	353

---

3.4.6.5.- La cultura de los alumnos/as en torno al juego tradicional . . . . .	354
3.4.6.6.- Tratamiento de la multiculturalidad . . . . .	355
3.4.6.7.- Presencia del juego tradicional en la programación como contenido . . . . .	357
3.5.- ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON MAESTROS Y MAESTRAS DE CENTROS EN ENTORNOS RURALES . . . . .	358
3.5.1.- El grupo . . . . .	358
3.5.1.1.- Discursos predominantes de cada participante . . . . .	361
3.5.2.- Primera aproximación . . . . .	368
3.5.3.- Contexto social . . . . .	370
3.5.3.1.- En los pueblos ya no se juega . . . . .	370
3.5.3.2.- El qué dirán . . . . .	373
3.5.4.- Contexto escolar . . . . .	375
3.5.4.1.- ¿Programar los juegos tradicionales? . . . . .	375
3.5.4.2.- Estrategias utilizadas en el desarrollo práctico de los juegos tradicionales . . . . .	380
3.5.4.3.- ¿Son significativos los juegos tradicionales para el alumno/a? . . . . .	383
3.5.4.4.- ¿Integrar o que no se desintegren las niñas y niños en los juegos tradicionales? . . . . .	384
3.5.4.5.- ¿Respeto a la multiculturalidad y/o respeto a los Derechos Humanos? . . . . .	387
3.5.5.- Conductas y actitudes . . . . .	390
3.5.5.1.- ¿Hay valores en el juego tradicional? . . . . .	390
3.5.6.- Análisis del discurso en función de los atributos . . . . .	393

3.5.6.1.- Consideración del juego tradicional en el marco escolar . . . . .	394
3.5.6.2.- La programación . . . . .	395
3.5.6.3.- Tratamiento de la multiculturalidad . . . . .	396
3.5.6.4.- El tratamiento del género . . . . .	397
3.5.6.5.- La cultura de los alumnos y alumnas en torno al juego tradicional . . . . .	399
3.5.6.6.- Presencia del juego tradicional en la programación como contenido . . . . .	400
3.5.6.7.- Influencia del conocimiento profesional del maestro/a . . . . .	400
3.5.6.8.- El sexismo en los juegos tradicionales . . . . .	401
3.6.- NUEVOS SIGNIFICADOS DEL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA . . . . .	403
3.6.1.- Introducción . . . . .	403
3.6.2.- Primera aproximación . . . . .	404
3.6.3.- El juego tradicional, una actividad en vías de extinción . . . . .	406
3.6.4.- El tratamiento del juego tradicional en el desarrollo práctico del currículum del área de Educación Física. ¿Un contenido o un recurso metodológico? . . . . .	412
3.6.5.- El niño/a juega, el maestro/a juega... y la sociedad crítica. La jerarquización curricular . . . . .	419
3.6.6.- A falta de formación, buenas son las experiencias personales y grupales . . . . .	421
3.6.7.- Romper con el juego tradicional como transmisor de estereotipos sexistas . . . . .	423
3.6.8.- Cultura única versus multiculturalidad . . . . .	427

3.6.9.- Sexismo y agresividad ¿dos antivalores inherentes al juego tradicional? .....	430
3.6.10- Análisis de la participación en función de los atributos .....	433
3.6.10.1.- Distribución del discurso en relación a la experiencia docente en el área de Educación Física .....	434
3.6.10.2.- Distribución del discurso en relación al género .....	436
3.6.10.3.- Distribución del discurso en relación al contexto del Centro .....	437
3.6.10.4.- Distribución del discurso en relación a la tipología del Centro .....	439
3.6.11.- Síntesis e ideas para la reflexión .....	440

#### **CAPÍTULO 4:**

<b>INFORME DE INVESTIGACIÓN. PERCEPCIONES Y VIVENCIAS DEL ALUMNADO SOBRE EL JUEGO TRADICIONAL .....</b>	<b>447</b>
4.1.- INTRODUCCIÓN .....	449
4.2.- PROCESO SEGUIDO PARA EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A NIÑOS Y NIÑAS, Y OBSERVACIONES DE RECREOS EN CENTROS DE ENTORNOS URBANOS, URBANO/RURALES Y RURALES .....	450
4.2.1.- Sistema de indización del proyecto: “Percepciones y vivencias del alumnado en torno al juego tradicional” .....	450
4.3.- ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES Y VIVENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO A LOS JUEGOS TRADICIONALES .....	457
4.3.1.- Primera aproximación: la cultura lúdica de los niños y niñas de hoy .....	457
4.3.2.- El desarrollo práctico .....	462
4.3.3.- ¿Los niños con los niños, las niñas con las niñas? .....	467

4.3.4.- Tiempos para el juego tradicional . . . . .	473
4.3.5.- La utilización de los espacios “para” el juego tradicional y “en” el juego tradicional . . . . .	475
4.3.6.- ¿Sabes los niños y niñas qué es un juego tradicional? . . . . .	479
4.3.7.- ¿Cómo aprenden los juegos tradicionales los niños y las niñas? . . . . .	481
4.3.8.- El juego tradicional en la clase de “gimnasia” . . . . .	486
4.3.9.- Anécdotas y curiosidades . . . . .	492
4.3.10.- Síntesis e ideas para la reflexión . . . . .	493

## **CAPÍTULO 5:**

<b>INFORME DE INVESTIGACIÓN. EL JUEGO TRADICIONAL EN LA PRÁCTICA DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA. . . . .</b>	<b>497</b>
5.1.- INTRODUCCIÓN . . . . .	499
5.2.- DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS QUE SON OBJETO DE ESTUDIO . . . . .	500
5.2.1.- Descripción del Centro urbano . . . . .	501
5.2.2.- Descripción del Centro urbano/rural . . . . .	503
5.2.3.- Descripción del Centro rural . . . . .	506
5.3.- PROCESO SEGUIDO PARA EL ANÁLISIS DEL JUEGO TRADICIONAL EN LA PRÁCTICA DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA . . . . .	508
5.3.1.- Sistema de indización del proyecto: “El juego tradicional en la práctica del aula de Educación Física” . . . . .	509
5.4.- ANÁLISIS DEL JUEGO TRADICIONAL EN LA PRÁCTICA DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA . . . . .	516
5.4.1.- Las intenciones explícitas. El punto de partida . . . . .	517

---

5.4.1.1.- La cultura popular en el Proyecto Curricular del área de Educación Física . . . . .	517
5.4.1.2.- De la Programación de Aula a la práctica de aula. . . . .	526
5.4.1.3.- La previsión de clase: el puente hacia la práctica . . . . .	537
5.4.2.- Análisis de la práctica de aula . . . . .	541
5.4.2.1.- El juego tradicional en el aula de Educación Física como transmisor de cultura... pero, ¿de qué cultura? . . . . .	543
5.4.2.2.- ¡Maestro/a! ¿A qué vamos a jugar hoy? . . . . .	549
5.4.2.3.- Intencionalidad y significado del juego tradicional en la práctica de aula . . . . .	552
5.4.2.4.- ¿Es significativo el juego tradicional en el aula de Educación Física para los alumnos y alumnas? . . . . .	555
5.4.2.5.- El juego tradicional como tarea de aprendizaje . . . . .	557
5.4.2.6.- “El mango de la sartén... ¿en manos de quién?. La organización y el control en las sesiones relacionadas con el juego tradicional . . . . .	566
5.4.2.7.- El desarrollo práctico de los juegos tradicionales en el aula de Educación Física . . . . .	569
5.4.2.8.- Las interacciones sociales y juego tradicional en el aula de Educación Física . . . . .	578
5.4.2.9.- El género ¿un problema en la práctica del aula de Educación Física relacionada con los juegos tradicionales? . . . . .	586
5.4.2.10.- Valores del juego tradicional en el aula de Educación Física . . . . .	590
5.4.2.11.- ¿Evaluar el juego tradicional? . . . . .	595
5.4.2.12.- El juego tradicional en la formación inicial . . . . .	600
5.4.3.- Síntesis e ideas para la reflexión . . . . .	602



## **TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 6:**

<b>CONCLUSIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN . . . . .</b>	<b>607</b>
6.1.- CONCLUSIONES . . . . .	619
6.2.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN . . . . .	618
<b>BIBLIOGRAFÍA . . . . .</b>	<b>623</b>
<b>ANEXOS . . . . .</b>	<b>659</b>
ANEXO1: GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN. . . . .	661
ANEXO 2: EJEMPLO DE OBSERVACIÓN DE UNA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA . . . . .	663
ANEXO 3: EJEMPLO DE OBSERVACIÓN DE UN RECREO . . . . .	672
ANEXO 4: UNIDADES DIDÁCTICAS . . . . .	675
ANEXO 5: GUIONES DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS AL MAESTRO Y LAS MAESTRAS . . . . .	682
ANEXO 6: GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS ALUMNOS/AS . . . . .	689
ANEXO 7: EJEMPLO DE PREPARACIÓN DE DOCUMENTOS: NUMERACIÓN DE PARRAFOS . . . . .	691
ANEXO 8: EJEMPLO DE INDIZACIÓN DE NUDOS . . . . .	695
ANEXO 9: EJEMPLO DE RELACIONES ENTRE NUDOS Y ATRIBUTOS . . . . .	702
ANEXO 10: CARTA DE INVITACIÓN AL GRUPO DE DISCUSIÓN . . . . .	704
ANEXO 11: PROPUESTA CONCEPTUAL CENTRO URBANO . . . . .	705

## 1.- INTRODUCCIÓN

*“Son los juegos que como reliquias del pasado, hemos heredado bajo la piel de los años. Algunos desaparecieron sin dejar ni rastro, porque prescribieron las circunstancias que los arropaban y sostenían. Otros permanecen a pesar de navegar en aguas no favorables. Otros, hibernados por oscuros mecanismos, surgen guadianalmente después de periodos de silencio. Y todos afirmando su validez, patentizada tanto por sus valores intrínsecos como por sus méritos testimoniales, con los que dan fe de costumbres ancestrales, trasvasadas, espejadas en ellos y en ellos retenidas”.*

*(Medina, 1987, p.5)*

En nuestros días la cultura popular y las tradiciones se encuentran en un momento difícil, por un lado se tratan de mantener y recuperar, y por otro se enfrentan a fenómenos como la globalización que está provocando la pérdida de singularidad cultural de los distintos pueblos y lugares, dando lugar a una cultura universalizada. Entendemos que con la inclusión de los juegos tradicionales como contenidos específicos del currículum de Educación Física, de alguna manera se trata de darles preponderancia en el ámbito escolar. Somos conscientes que el simple hecho de su formalización curricular no implica su presencia en el marco de la práctica de aula.

La investigación que presentamos pretende profundizar en la realidad anteriormente descrita, planteándonos los siguientes interrogantes como punto de partida: ¿los maestros y maestras están utilizando el juego tradicional para transmitir la cultura popular y así mantener tradiciones motrices y tradiciones de transmisión oral?, ¿estamos ante un contenido de enseñanza de transmisión cultural o frente a una estrategia metodológica para el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas?, ¿es un contenido significativo para los niños y niñas de esta sociedad postmoderna?, ¿responde a las necesidades del entorno adaptándose a las necesidades de los niños y niñas y conectándolos con su clima cultural y social?...

La inquietud por recuperar y mantener las tradiciones de nuestra cultura, donde las transmisiones orales y la vivencia lúdico-motriz (canciones, cuentos, relatos,

juegos...) cada vez tienen menos relevancia, encontrándose fuertemente presionadas por las nuevas tecnologías y la televisión que invade hasta el último de nuestros rincones, es el origen de que los juegos tradicionales como elementos de la cultura popular y manifestación de las tradiciones de una sociedad sean el eje de nuestro estudio.

Trataremos de analizar cuáles son las potencialidades de los mismos y las limitaciones a los que están sujetos, queremos indagar la función que actualmente asume la cultura popular y la tradición dentro y fuera de la escuela, y como se abordan estos dos aspectos en la misma a través del juego tradicional. La profundización en el conocimiento de la realidad de los juegos tradicionales vamos a realizarla desde el acercamiento a las teorías, creencias y significados que los maestros y maestras especialistas en Educación Física le otorgan, con el análisis de los documentos que construyen para dar respuesta a la demanda de la Administración Educativa y el valor que les confieren en su práctica real. Por último entendemos que no podemos olvidarnos de los verdaderos protagonistas: el alumnado y especialmente de sus vivencias y percepciones sobre el juego tradicional dentro y fuera de la escuela.

Existen motivos personales que nos han llevado a abordar ésta investigación sobre el juego tradicional en el diseño y desarrollo curricular de la Educación Física en Centros de Educación Primaria de Granada, y es la dedicación profesional de la investigadora principal, que desde el año 1988 coincidiendo con la finalización de sus estudios en la Licenciatura de Educación Física, se vinculó a la docencia en niveles de Educación Secundaria, a la vez que tuvo sus primeros contactos con la formación del profesorado a través de los cursos de especialización en Educación Física que convoca la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en ellos comienza a impartir la asignatura Educación Física de Base, espacio que facilita una primera toma de contacto con los juegos infantiles.

A partir del momento anterior, la vinculación y preocupación por los juegos infantiles ha sido constante, desde el año 1989 hasta 1993 tuvo la oportunidad de ser profesora de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Granada “La Inmaculada Concepción”, en la que siempre impartió asignaturas relacionadas con la Educación Física para las primeras edades: Educación Física de Base, Aprendizaje y Desarrollo Motor y Expresión Corporal. Posteriormente, en el año 1997 con la

incorporación a la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, entra de lleno en el mundo de los juegos tradicionales con la asignatura Danzas y Juegos Populares Españoles, empezando a descubrir la escasa importancia que habitualmente se les presta a los mismos en el marco escolar y sus potencialidades educativas desde su vinculación a la cultura de los escolares. Es en este momento cuando comienza el interés por descubrir la realidad del juego tradicional en el marco social y escolar, concibiendo que el conocimiento profesional no está acabado y entendiéndolo como una búsqueda constante a través de la indagación, la acción y la reflexión para una mejora de la intervención como formadora de maestros y maestras, planteando una investigación más profunda y con un mayor rigor científico que se materializa en esta tesis doctoral, que deseamos se convierta en el punto de partida de una futura línea de investigación en torno al juego tradicional en el ámbito escolar.

Por ello el objetivo marco de nuestra investigación será: **“Comprender la realidad de los juegos tradicionales en el área de Educación Física en el contexto de la Educación Primaria, desde el análisis de tres grandes espacios: la concepción social de los juegos tradicionales por parte de los maestros/as y de los alumnos/as, la práctica real de aula relacionada con los juegos tradicionales y un espacio sociocultural que les da sentido, los recreos”**.

La pertenencia al programa de doctorado *“Investigación sobre formación del profesorado”* del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y al grupo de investigación de la Universidad de Granada *“Investigación Curricular y Formación del profesorado”* HUM-0267 hacen que nos posicionemos en una determinada línea investigativa dentro del ámbito educativo: la investigación cualitativa, movidos por el interés de comprender las realidades estudiadas desde la comprensión de cómo los agentes que intervienen en el marco escolar, actúan y dan sentido a sus propias realizaciones vitales, a partir de las prácticas comunicativas, Alonso (1998, p.27).

En cuanto al trabajo realizado, lo hemos dividido en tres bloques. El primero consiste en una revisión teórica de los campos de estudio que están en relación con nuestra investigación. Para realizar el desarrollo de este bloque, hemos partido en primer lugar del análisis del marco social en el que nos encontramos, evidenciando el papel que

la cultura popular y la tradición tienen dentro de la sociedad actual, para seguidamente introducirnos en la conceptualización del juego en general y del juego tradicional en particular, tratando de hacer una aproximación a los mismos en el contexto social y cultural predominante y viendo su vinculación con tópicos de máxima relevancia en la cultura postmoderna (la globalización, la socialización de los niños/as, los medios de comunicación, la concepción del cuerpo, de las actividades físicas y del ocio dentro y fuera del marco escolar). Posteriormente nos adentraremos en la presencia y significado que se le otorga a los mismos dentro del actual Sistema Educativo en general y la Educación Física en particular. Culminaremos este primer bloque con un análisis de la situación actual de la investigación en la Educación Física Escolar, especialmente centrada en el ámbito de los juegos tradicionales.

El segundo bloque de esta tesis, que conforma el trabajo de investigación propiamente dicho, incluye la definición del objeto y planteamiento de la investigación, junto con la descripción y justificación de la metodología empleada, para seguidamente exponer los diferentes informes de investigación: el primero dedicado a analizar las teorías, creencias y significados que maestros y maestras de Centros ubicados en diferentes entornos tienen acerca del juego tradicional, el segundo centrado en el estudio de las vivencias y percepciones que el alumnado tiene sobre él y el tercero planteado desde el análisis de la práctica de aula relacionada con los juegos tradicionales en el área de Educación Física.

En el último y tercer bloque se incluyen las reflexiones y conclusiones a las que llegamos en función del conjunto de nuestra investigación, relacionándolo además con el corpus de conocimiento expuesto en el primer bloque reseñado y exponiendo las futuras líneas de investigación que quedan abiertas a partir de las mismas.

Con ésta investigación esperamos haber contribuido al desarrollo del conocimiento acerca de los significados, presencia y utilización del juego tradicional en la escuela, y el sentido que adquieren como elementos conformadores de nuestra cultura. Es nuestra intención proporcionar un conjunto de reflexiones que permitan reconstruir la realidad estudiada y así poder comprenderla adecuadamente, pretendiendo como fin último generar actitudes de autocrítica en todas aquellas personas interesadas en dar a conocer la cultura popular y las tradiciones desde los juegos tradicionales.

# CAPÍTULO I

## EDUCACIÓN, CULTURA Y POSTMODERNIDAD

---

### CULTURA Y EDUCACIÓN

- Cultura, Educación y Curriculum.
- La cultura como instrumento de poder.

### LA CULTURA EN LA SOCIEDAD POSTMODERNA

- Postmodernidad.
- Medios de comunicación y postmodernidad.
- Papel la cultura popular y las tradiciones en la sociedad postmoderna.



## I.1.– CULTURA Y EDUCACIÓN

*“Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura”.*

*(Bruner, 1997, p.12)*

Debemos considerar según Bruner (1997, p.13), que somos la única especie que enseña de una forma significativa y que la vida mental se vive con otros, toma forma para ser comunicada y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales y tradiciones, por ello, esta cita es una clara muestra de que sólo es posible comprender completamente la actividad humana en relación con su marco socio-cultural, es decir, sin prescindir del entorno natural, social, cultural e histórico en que se produce dicha actividad. En esta línea, se centran los trabajos de Boudieu (19967); Bernstein (1990); Giroux (1992); Wertsch o Cole citados por Lacasa (1994, p. 27); McLaren (1997); Bruner (1997) y Pérez Gómez (1998a) que, entre otros, nos servirán de referencia para analizar lo que ocurre en la escuela en relación con la cultura, teniendo siempre presente que *“la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella”* (Bruner, 1997, p.31).

Educación y cultura están estrechamente entrelazadas, por ello el punto de partida será realizar una aproximación a los conceptos de cultura y educación para ver los vínculos existentes entre ambas, tratando de entender las complejidades y contradicciones de las mismas; sin olvidarnos que dentro de la escuela el puente entre la cultura y la educación va a estar constituido por el currículum.

### I.1.1.- Cultura, Educación y Currículum.

Nuestra primera dificultad radica en definirlos, porque tal y como indica Lacasa (1994, p.26) los términos –cultura, educación y currículum– son, en cierto modo, «conceptos borrosos» al ser sus significados tan múltiples que resulta difícil lograr un acuerdo sobre su definición, dependiendo ésta del marco teórico que se acepte.



Las primeras formulaciones del término “*cultura*” se las debemos al antropólogo Edward B. Taylor, que hace más de un siglo, influenciado por la tradición humanística<sup>1</sup> según Mira (1988, p.119), nos aporta una primera visión, perfectamente vigente en la actualidad, donde se identifica el término como “*aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad*”; definición recogida por Harris (1986, p.123), que tradicionalmente como recoge Pérez Gómez (1998a, p.13) se ha interpretado como una compleja herencia social, no biológica, que determina la vida de los individuos y grupos humanos en sociedad. Así, la cultura emerge como compañera inseparable del crecimiento y desarrollo de las personas que conforman un grupo social, transformándose en los “*conocimientos y valores que no son objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen*”<sup>2</sup>. Definiciones, que fundamentalmente se centran en elementos no materiales, a las que en opinión de Vicente Pedraz y Brozas (1997, p.7) habría que añadirle todo el conjunto de los objetos materiales de creación humana, como así lo hace la antropología contemporánea.

Partiendo del concepto de cultura ofrecido por Pérez Gómez (1998a, p.16), considerado como: “*conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado*”; Rivera, Torres y Trigueros (1999, p.350) destacan dos aspectos cruciales del mismo: en primer lugar, el carácter sistémico e interrelacionado de los elementos que constituyen la red de significados compartidos, con la intención de evitar visiones reduccionistas o unilaterales, y en segundo lugar, tener presente la naturaleza implícita que van a poseer la mayoría de sus contenidos; estando obligada, esta visión paradójica de la cultura, a una constante

---

<sup>1</sup> El concepto humanístico y tradicional de cultura, según Mira (1988, p.119) contiene determinados elementos que lo acercan a los referentes del término para las ciencias sociales:

“a) La “*cultura*” humanística implica la existencia de una capacidad específicamente humana que se desarrolla por educación y por “*cultivo*”, práctica o ejercicio; b) la “*cultura*” también se define como un conjunto de contenidos, de productos del trabajo de generaciones pasadas que se adquieren en este proceso de educación (enculturación le llamarían los antropólogos), y que se supone que hay que preservar y transmitir a las generaciones sucesivas; c) el uso tradicional del término “*cultura*” supone igualmente la existencia de un “*mundo intelectual y espiritual*”, un mundo moral de ideales...” (Mira, 1988, p.119).

<sup>2</sup> Definición acuñada por la Unesco, recogida por Finkielkraut, A. (1990, p.98).

redefinición al encontrar los medios para ser expresada en sus significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones, etc.

Entendemos, coincidiendo con Elias (1993, p.60), que la cultura no debe entenderse como un concepto cerrado, sino que una generación la transmite a la siguiente sin tener conciencia de cambio en su totalidad y ésta sobrevive en cuanto que las experiencias y situaciones pasadas conservan un valor de actualidad y una función en la existencia real de la sociedad, aunque a veces quedan en estado letárgico total o parcialmente alcanzando un nuevo valor de actualidad gracias a una situación social nueva.

Pero esta no es la única interpretación existente donde el hombre se apropia de la cultura, sino que también se puede entender que es la cultura quien condiciona al hombre, considerándola como el principal mecanismo adaptativo de la especie humana frente a su enorme indeterminación genética en lo que se refiere a formas de vida, sistemas de relaciones y organización de la experiencia de conocimiento, Carrasco (1997, p.14). Desde esta perspectiva, la cultura sería “adaptación” y “aprendizaje”, no algo estático y cerrado.

Esta visión podría vincularse con la perspectiva del *culturalismo*<sup>3</sup> en la que: “*la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y de nuestros poderes*” (Bruner, 1997, p.12). Así mismo, como establece Pérez Gómez (1998a, p.14), el concepto de cultura como recurso explicativo de las interacciones humanas, no puede entenderse sin identificar las estrechas relaciones que mantiene con el marco político, económico y social donde se genera y en el que debemos tener presente, como apunta Mira (1988, p.126), que aunque cada generación intenta transmitir todo el bloque cultural, toda la información recibida, esto no significa ni que todos los individuos lo adquieran íntegro y por igual, ni que dejen de modificarlo antes de volverlo a transmitir, ya que el individuo no es un transmisor pasivo de su cultura.

Al tratar de aproximarnos al término “*educación*”, nuestra intención es simplemente realizar un acercamiento al mismo, que nos permita comprender cómo se produce y se desarrolla el proceso educativo. En este sentido Lacasa (1994, p.44) entiende por educación

---

<sup>3</sup> Aproximación a la naturaleza de la mente que toma su inspiración del hecho de que la mente no podría existir si no fuera por la cultura, Bruner (1997, p.21).

el proceso que conforma el pensamiento y el conocimiento de los individuos, aludiendo tanto a las representaciones que los hombres construyen sobre el mundo, como a sus motivaciones y valores y a todo aquello que contribuye a configurar su actividad práctica; en otras palabras el proceso por el que las personas se apropian y recrean una cultura interactuando con otros miembros de su grupo social. Otra definición en esta misma línea la realiza Pérez Gómez (1998a, p.16), considerando la educación como: “*un complejo proceso de enculturación<sup>4</sup> que se retuerce sobre sí mismo, reflexivamente, para entender sus orígenes, sentido y efectos en el desarrollo individual y colectivo*”.

Respecto a la educación, Linaza (1984, p.19) analizando el posicionamiento de Bruner frente a la teoría de Piaget, nos recuerda algo que Bruner considera fundamental para no caer en el error<sup>5</sup> de entender que la educación es sólo lo que se realiza en la escuela: “*la educación se refiere a toda transmisión de conocimiento de los sujetos más expertos de un grupo a los menos expertos y, por supuesto, a las complejas interacciones entre adulto y niño que tienen lugar antes, después, y en ausencia de cualquier tipo de escuela*” (Linaza, 1984, p.19). Dentro de esta misma línea que Steinberg y Kincheloe (2000, p.17) denominan *pedagogía cultural*, estos autores consideran que los lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, los periódicos, las revistas, los juguetes, los anuncios, los juegos de vídeo, los libros, los deportes, etc, estableciéndose así un currículum cultural.

Como puede observarse cultura y educación forman un binomio indisoluble de mutua interacción, así la cultura (familiar, social, escolar,...) es el marco que permite contextualizar el hecho educativo, y la educación es, o debería ser, uno de los principales foros para recrear, interpretar y renegociar la cultura de un grupo, Lacasa (1994, p.23); Bruner (1997, p.38); McLaren (1997, p.48) y Pérez Gómez (1998a, p.257).

*“La educación, formal o informal, es el medio por el que los humanos llegamos a participar de una cultura”.*

*(Lacasa, 1994, p.311)*

---

<sup>4</sup> Proceso individual de aprendizaje de las pautas de conducta y del sistema de valores del grupo al que se pertenece.

<sup>5</sup> Bruner (1984, p.19) señala que en la literatura actual es frecuente encontrar referencias a la educación entendiendo ésta como equivalente de la escuela.

Sosteniendo que la cultura es el soporte que permite el desarrollo de la educación, existen muchos estudios, Carrather & Schliemann, Cole, Pixten, Hatano y Miyake, citados por Lacasa (1994, p.120), que consideran a la *cultura como el entorno natural* en el que se desenvuelven las personas y amplían así enormemente la idea de contexto social; pero entre ellos, esta autora destaca las aportaciones de Hatano y Miyake que concretan las aportaciones de la perspectiva socio-cultural al estudio del aprendizaje y la educación en tres puntos:

- *Conocer el entorno cultural del que aprende*<sup>6</sup> nos permite conocer mejor el proceso de aprendizaje y por ello controlarlo.
- *Medir las dimensiones culturales relevantes a la meta del aprendizaje y expresarlos en términos cognitivos.* Los modelos de aprendizaje deben explicar cómo todos los aspectos de una cultura son interiorizados por los individuos en forma de conocimiento procedimental, conceptual o metacognitivo y cómo las actividades organizadas por la cultura producen consecuencias cognitivas específicas.
- *Aprender a trascender el marco de la propia cultura.* Conscientes de las limitaciones que la propia cultura puede imponer al que aprende, Hatano y Miyake, plantean la necesidad de que las personas puedan ir más allá de sus condicionamientos culturales.

Enmarcados en el *culturalismo*, descrito con anterioridad, donde el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de los recursos culturales; se pueden destacar los postulados que Bruner (1997, p.31-62) propone como guía de la perspectiva psico-cultural de la educación:

1. **El postulado perspectivista.** No se puede afirmar taxativamente que algo está «bien» o «mal» dependerá de la perspectiva desde la que lo analicemos; de este modo, las

---

<sup>6</sup> Este conocimiento del entorno cultural, se matiza en un triple sentido:

- a) *“Conocer la cultura de los que aprenden permite plantear situaciones en la escuela que sean similares a las que los aprendices se ven expuestos fuera de ella.*
- b) *Conociendo esa cultura es posible acceder más fácilmente a los conocimientos que las personas adquieren en situaciones de aprendizaje informal y que pueden servir de base a situaciones educativas formales. En cualquier caso, aunque este punto de partida puede tener un efecto facilitador, ya que los nuevos conocimientos son más significativos para los sujetos, a veces incluye componentes erróneos que no siempre son fáciles de eliminar.*
- c) *Al tratar de implementar o institucionalizar determinados tipos de aprendizaje, sólo tendremos éxito conociendo las creencias que sobre él tienen las personas implicadas en el proceso, tal vez sólo algunos resultan aceptables en ese contexto”* (Hatano y Miyake citados en Lacasa, 1994, p.121).

interpretaciones particulares del mundo por parte de un individuo, serán sometidas constantemente a juicio frente a lo que se toma como creencias “canónicas” de la cultura en general. Nada está “libre de cultura” pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura.

2. **El postulado de los límites.** Las formas de creación de significados de cualquier cultura están limitadas por la naturaleza del funcionamiento mental y la propia naturaleza del lenguaje. *“Así, si la pedagogía va a capacitar a los seres humanos para que vayan más allá de sus predisposiciones “innatas”, debe transmitir la “caja de herramientas” que ha desarrollado la cultura para hacerlo”* (Bruner, 1997, p.36).
3. **El postulado del constructivismo.** En este sentido, la educación debe concebirse como una ayuda para que los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo.
4. **El postulado interaccional.** Es sobre todo a través de la interacción con los otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y como se concibe el mundo. Pero a menudo caemos en el error de considerar que en la enseñanza la interacción «profesor-aprendiz» tiene un protagonista omnisciente, el profesor, y unos aprendices presuntamente ignorantes; por ello en los últimos tiempos están surgiendo propuestas más radicales en las que se reconceptualiza la educación como una *“subcomunidad de aprendices mutuos, con el profesor orquestando los procedimientos”* (Ibídem, p.40).
5. **El postulado de la externalización.** Se basa en que la función principal de toda actividad cultural colectiva es la producción de obras (desde el arte, las ciencias, las leyes,...); siendo beneficios de esa “externalización” grupal las ideas de solidaridad, trabajo de grupo, división del trabajo, etc. , que en definitiva dan lugar dentro de un grupo a formas compartidas y negociables de pensar.
6. **El postulado del instrumentalismo.** La educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben, en este sentido, la educación nunca es neutral, nunca deja de tener consecuencias sociales y económicas. *“La educación no se sostiene sola y no puede diseñarse como si estuviera sola. Existe en una cultura”* (Ibídem, p.47).

7. **El postulado institucional.** Las culturas no son sencillamente colecciones de gente que comparte un lenguaje y una tradición histórica común. Se componen de instituciones que especifican de forma más concreta qué funciones tiene la gente y qué estatus y respeto se les otorga; aunque la cultura en general también expresa su forma de vida a través de las instituciones.
  
8. **El postulado de la identidad y la autoestima.** Puesto que la escolarización es uno de los compromisos institucionales más tempranos fuera de la familia, no debe sorprender que juegue un papel crítico en la formación del Yo.
  
9. **El postulado narrativo**<sup>7</sup>. Considerando la narración como una forma de pensamiento y vehículo para la creación de significado, no se ha tenido presente que con ella los niños, a partir de su experiencia escolar, pueden crear significados de relación de sus vidas con la cultura; los niños a través de los mitos, las historias, los cuentos populares, los relatos convencionales de su cultura enmarcan y nutren una identidad; y sin embargo ha sido una convicción para la mayoría de las escuelas tratar las artes de la narración –la canción, el teatro, la ficción, etc.– más como “decoración”, que como creación de un modo de pensar y sentir en el que se apoyan los niños para crear un mundo en el que psicológicamente buscarse un sitio a sí mismos: un mundo personal.

*“Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura”.*

*(Bruner, 1997, p.62)*

En cuanto al “currículum”, indicar que éste también es un término que ha sido definido desde diversas perspectivas<sup>8</sup> pudiéndose considerar como “*el instrumento que materializa la intencionalidad educativa y que, en cierta medida, puede considerarse un*

---

<sup>7</sup> Bruner (1997, p.59) sostiene que es muy probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo y que puede haber sido un error, divorciar la ciencia de la narrativa de la cultura.

<sup>8</sup> Según Gimeno (1988, p.15) el currículum puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

- ♦ Según su función social, como enlace entre la sociedad y la escuela.
- ♦ Como proyecto o plan educativo con diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- ♦ Considerado como la expresión formal y material de ese proyecto.
- ♦ Entendido como campo práctico.
- ♦ Referido a una actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas.

*puente que permite establecer las relaciones entre la cultura y la educación”* (Lacasa, 1994, p.22), o como *“la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de un estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado”* (Gimeno, 1988, p.15); definición en la que se deja entrever que la educación no es imparcial, y que transmite un modelo social determinado (y porque no, de cultura), generalmente impuesto desde la clase dominante. Sin embargo, en este sentido dentro del actual marco educativo, debiéramos tener siempre presente que:

*“No es un currículum el que engendra una cultura concreta, sino que es la cultura concreta la que debe determinar y configurar el currículum”.*

*(Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1993b, p.29)*

Según Giroux y Simon, citados por McLaren (1997, p.57) esto ha llevado a entender el currículum como una política cultural<sup>9</sup> que enfatiza la importancia de tener presentes los aspectos sociales, culturales y económicos como categorías primarias para la comprensión de la enseñanza contemporánea; sin que podamos perder de vista que se está describiendo la concreción propia de la escuela y la forma de enfocarla en un momento histórico y social determinado, Gimeno (1988, p.16).

Una de las peculiaridades más decisivas de la sociedad actual, recogida por Gimeno (1988, p.85), es la evolución de los medios, que posibilitan la comunicación cultural que tiene serias influencias en el contenido y los métodos impartidos en los currícula escolares, siendo evidente que *“los estudiantes aprenden mucho más y mucho menos, en todo caso algo distinto, de lo que se enseña intencionadamente en el currículum explícito”* (Pérez Gómez, 1998a, p.16), lo que ha dado lugar al concepto de *currículum oculto*<sup>10</sup>:

---

<sup>9</sup> *“La concepción del currículum como forma de política cultural, significa reconocer la importancia de la finalidad de la educación que pretende crear las condiciones necesarias para la transformación social a través de la constitución de estudiantes que sean sujetos políticos reconocedores de su situación histórica, racial, sexual y de clase, así como de las fuerzas implícitas que dan forma a sus vidas, y que están política y éticamente motivados para luchar por la libertad y la emancipación humana”* (McLaren, 1997, p.57).

<sup>10</sup> Torres Santomé (1991, p.10), se refiere a él como algo que no necesita mayores justificaciones y que pretende concitar la reflexión de aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas a los que se les presta menos atención; buscando el significado social y los efectos no previstos de las experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos y alumnas y el propio profesorado.

*“Hoy apreciamos el valor del currículum oculto como delator de una educación encubierta, en reacción a la visión de la escuela como una institución generosa, igualadora y propagadora del saber y de las capacidades para participar en la vida social y económica”.*

*(Gimeno, 1988, p.89)*

Todo ello, como sugiere Pérez Gómez (1998a, p.16), requiere un análisis de lo que realmente ocurre en la escuela, y de los efectos que tiene en los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes; siendo necesario estudiar los intercambios de significados que se producen en los momentos y situaciones más diversas de la vida cotidiana de la escuela, donde las diferentes culturas existentes en el ámbito escolar, dan sentido y valor a las transacciones simbólicas en las que se desarrolla la construcción de significados de cada individuo, lo que le ha llevado a considerar la escuela como un cruce de culturas, donde los influjos son plurales<sup>11</sup>.

### **I.1.2.- La cultura como instrumento de poder.**

*“Cultura y poder no forman parte de diferentes juegos lingüísticos, sino que constituyen un matrimonio indisoluble en la vida cotidiana”.*

*(Pérez Gómez, 1998a, p.14)*

---

<sup>11</sup> Tal como recoge Pérez Gómez, (1998a, p.17), las culturas que ejercen influencia sobre las nuevas generaciones para facilitar su desarrollo educativo son:

- *“Cultura crítica”*: entendida como el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia.
- *“Cultura académica”*: Reflejada en las concreciones que constituyen el *currículum*.
- *“Cultura social”*: será el conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es hoy indudablemente un contexto internacional de intercambios e interdependencias. Van a ser los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas, regidas por las leyes del libre mercado y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas.
- *“Cultura institucional”*: Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela, condicionan claramente el tipo de vida que en ellas se desarrolla, y refuerzan la vigencia de los valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.
- *“Cultura experiencial”*: Peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” con el medio familiar y social que ha rodeado su experiencia.



En primer lugar, como plantea Passeron (1992, p.18), es preciso analizar las formas de dominación simbólica<sup>12</sup> que se ejercen en el interior de una determinada sociedad; partiendo de dos principios que ligán las realidades simbólicas a las realidades sociales:

1. Una cultura siempre tiende a organizarse como un sistema simbólico, cualquiera que sea la condición social en la que funcione.
2. Una dominación social implica siempre efectos simbólicos sobre los grupos dominantes y dominados a los que engloba.

Tradicionalmente se distingue entre cultura dominante y cultura dominada; “*una cultura, incluso dominada, funciona todavía como una cultura*” (Ibídem, p.21); y no se pueden describir sin hacer referencia a las relaciones de fuerza y sentido que hay entre ellas sin incurrir en una injusticia interpretativa<sup>13</sup>, de modo que en la medida que cambian las relaciones de clase o que van adquiriendo diferentes modalidades se verá afectada la distribución del poder y el principio de control, Berstein (1990, p.47). En este sentido Touraine, citado por Solé (1988, p. 72) considera que para designar en las relaciones de tensión y conflicto fruto de la dominación social que se dan en las sociedades post-industriales, sería más acertado utilizar el término de “alienación”<sup>14</sup> y no el de explotación. Para Touraine la dominación social toma tres formas principalmente:

- a) *Integración social*. El proceso de producción impone un estilo de vida de acuerdo con sus objetivos y los del sistema de poder, donde el individuo se ve obligado a participar no sólo en términos de su trabajo, sino también en términos de consumo y educación. Todas las actividades en la sociedad, están orientadas hacia la producción.

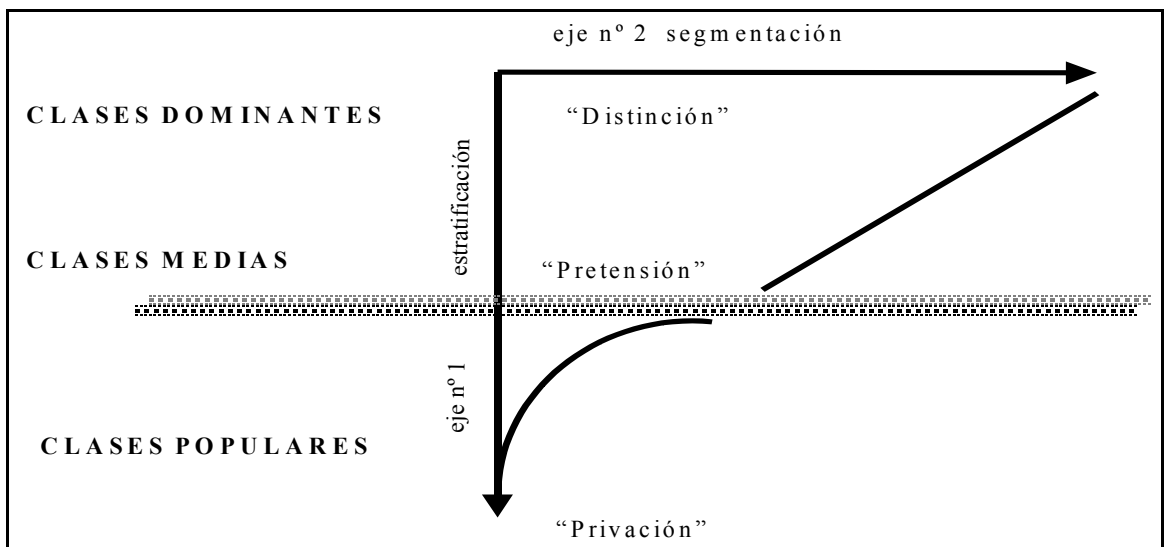
---

<sup>12</sup> “Una sociología de la cultura que quiera integrar en sus análisis los fenómenos de dominación, ha de recurrir siempre a un circuito complejo de interacciones simbólicas y construcciones de simbolismos” (Passeron, 1992, p.32).

<sup>13</sup> Passeron (1992, p.18) sostiene que las relaciones entre sociedades distintas, el esquema de la dominación cultural (o de intercambio simbólico desigual) permite, de hecho, comprender numerosos rasgos que afectan tanto a los intelectuales como a las masas, a las comunidades científicas y a las corrientes artísticas, a las costumbres y a los modos de razonamiento, en suma a todos los fenómenos que proceden de la sumisión de una periferia a un centro: Herodianismo.

<sup>14</sup> “Un hombre está alienado, no porque sus necesidades “naturales” son oprimidas por una sociedad deshumanizada, sino porque su única relación con las directrices sociales y culturales de su sociedad son las directrices que la clase dominante le atribuye como compatibles para su propio dominio” (Touraine citado por Solé, 1988, p.72).

- b) *Manipulación cultural.* La educación ya no está en manos de la familia, ni tampoco de la escuela, progresivamente la cultura es transmitida a través de la “escuela paralela” donde la influencia de los que se hayan en el centro de la sociedad se deja sentir.
- c) *Agresividad política.* La sociedad se halla dominada por grandes organizaciones económico-políticas, orientadas hacia el poder y control político, su funcionamiento interno y su medio ambiente.



**Gráfico 1**  
***“La cultura del pobre como cultura más pobre”***  
 (Grignon, 1992, p.139)

Desde un análisis tradicional, como se observa en el **Gráfico 1**, Grignon, dentro de la cultura dominante hace referencia a las clases dominantes; pero dentro de la cultura dominada diferencia entre las clases medias y las clases populares; distinguiendo perfectamente sus funciones: *“en la cúspide o casi en la cúspide, se encuentran las clases dominantes y dirigentes, aquellas que participan más activamente en las diversas formas de la vida social; en la pendiente se encuentran las clases medias, expectantes, raramente actuantes; y alejadas, extramuros, se encuentran las clases populares ocupadas en tareas materiales”*(Grignon, 1992, p.139).

La cultura dominante se ha caracterizado por manifestar un etnocentrismo [de clase<sup>15</sup>], que supone la valoración de lo propio como categoría universal y la exclusión de lo ajeno como subproductos marginales; pero el etnocentrismo no es exclusivo de la clase dominante, Pérez Gómez (1998a, p.33), que como instrumento de poder funciona dentro de cada cultura o cada grupo humano para legitimar culturalmente la dominación de los más poderosos, sino, que en otros casos sirve para refrendar y blindar las propias posiciones. Un claro ejemplo de ello lo podemos ver en las razones que expone Grignon (1992, p.179-182) contra el uso etnocéntrico del concepto de estilo:

1. Las clases dominantes no son las únicas que poseen un «estilo de vida para sí»<sup>16</sup>, estas clases no tienen el monopolio de la estilización de la vida.
2. El modo de vida de las clases dominantes no constituye un «estilo de vida en sí», menor que el de las clases dominadas. Los dominantes no escapan a la mirada, por definición crítica, de los dominados.
3. La oposición entre el estilo de vida dominante y el estilo de vida dominado no es sinónimo de la oposición entre lo utilitario y lo desinteresado (o entre «lo necesario» y «lo superfluo», la «función» y la «forma» y, más generalmente, entre los términos contruidos a partir de la oposición entre «gustos de necesidad» y «gustos de libertad»).
4. No se puede reconocer la dimensión estilística de los modos de vida populares nada más que desechando a la vez los modos de representación dominante del estilo, entendido como improvisación libre (abandonada a la iniciativa y al don personal de los individuos).

Este etnocentrismo también se ha dejado sentir dentro de los diferentes sistemas educativos a lo largo de la historia:

---

<sup>15</sup> Passeron (1992, p.35) considera *el etnocentrismo de clase* como: ingenuidad originaria de todo pensamiento de privilegio por parte de los privilegiados, que adopta con frecuencia sus formas externas (las más locuaces y mejor racionalizadas) entre las fracciones intelectuales de las clases dominantes o entre los grupos asociados al poder o que aspiran a él.

<sup>16</sup> “Para quien adopta un punto de vista estrictamente sociológico, el estilo de vida se define como el conjunto de prácticas a través de las cuales los agentes se esfuerzan en estilizar la vida, es decir, hacer corresponder los diferentes aspectos de la vida (alimentación, vestimenta, vivienda, etc.) con modelos que emanan no necesariamente de la cultura dominante y que, cuando provienen de ella, no siempre emanan de la esfera de la legitimidad” (Grignon, 1992, p.179).

*“Tradicionalmente, las escuelas han sido organizadas para transmitir el saber convencional, casi siempre el saber de una elite educada que ignora el conocimiento, la cultura y la sabiduría de grupos más amplios que representan el género, las razas, las lenguas y los grupos étnicos menos poderosos”.*

*(Goodman & Goodman citados por Lacasa, 1994, p. 19)*

Dentro de los trabajos de Bourdieu y Passeron (1967); Giroux (1992); McLaren (1997); Bruner (1997) y Pérez Gómez, (1998a); entre otros, se puede apreciar la idea de que las escuelas no son instituciones neutrales diseñadas para proporcionar a los alumnos las técnicas de trabajo o herramientas privilegiadas de la cultura, sino que están profundamente involucradas en formas de inclusión y exclusión que producen determinadas verdades y valores morales, Giroux (1992, p.19); acrecentando y a la vez legitimando las diferencias culturales como parte de un proyecto más amplio orientado a la producción de conceptos de ciudadanía específicos. Ahondando algo más en este sentido Bruner (1984, p.197), plantea que el mismo medio de comunicación –el lenguaje– mediante el cual se realiza la educación, nunca puede ser neutral, e impone no sólo un punto de vista acerca del mundo al que se refiere, sino también el empleo de la mente respecto a este mundo; imponiendo una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve.

Tampoco nos podemos olvidar de las teorías de reproducción cultural<sup>17</sup> que plantea Bernstein (1990, p.17), refiriéndose a lo que acontece en la escuela: el habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta, como pautas de dominación; considerando que todo está sesgado a favor de un grupo dominante. Bernstein (1990, pp.49-50), explica las relaciones de poder y control a partir de los códigos, siendo estos un principio regulador que se adquieren de forma tácita e informalmente a partir de los que se seleccionan e integran significados relevantes; de modo que si hay un concepto de significados relevantes, entonces habrá conceptos de significados no relevantes, que pueden llegar a ser considerados como ilegítimos, reflejándose en teorías que intentan *“hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control dados, son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción. El poder y el control se traducen en*

---

<sup>17</sup> Según Bernstein (1990, p.17) las teorías de la reproducción cultural tratan de explicar la producción, transmisión y adquisición de una cultura.

*principios de comunicación*” (Bernstein, 1990, p.31). Esto, llevado al ámbito de la educación<sup>18</sup> puede dar lugar a que un niño, por ejemplo, adquiriera una serie de significados que son relevantes en el seno de su familia, pero que en otro contexto, como la escuela, puede que no lo sean. En este sentido se nos ocurren múltiples ejemplos, que pueden llevar a una cierta confusión en el niño, desde la forma de relación, el tuteo, pasando por el juego y hasta la forma de vestir y expresarse en un ámbito familiar, que en un determinado tipo de escuela puede que nos sean aceptados, por ello este autor llega a afirmar *“el niño que en la escuela no hace cambio desde los significados en la familia a los significados en la escuela tendrá ciertas dificultades”* (Ibidem, p.52).

Ante esta situación, en los últimos años, especialmente en la última década, como afirma McLaren (1997,p.48) ha surgido una teoría radical<sup>19</sup> de la educación que ha generado una concepción de la escuela como terreno de contestación, donde los grupos de las culturas dominantes y subordinadas negocian en términos simbólicos; estudiantes y profesores adoptan, aceptan y a veces se resisten a las formas en que las prácticas y las experiencias escolares son nombradas y legitimadas. Se trata de una pedagogía que permita a los alumnos realizar sus propias aportaciones, a la vez que desafiar las bases sobre las que el conocimiento y el poder están legitimados, Giroux (1992, p.88).

*“Las escuelas sirven como lugares para colocar a los estudiantes en posiciones subjetivas que no contesten a las asunciones, disposiciones y dimensiones de la cultura dominante. Pero el aula también se puede convertir en lugar de resistencia, donde los estudiantes combinen las posibilidades contrarias y transgresoras halladas en la cultura de la calle; es decir, donde las discusiones cargadas de concreción existan como posibilidades, donde la autonegación, la desaparición y la renuncia no se conviertan en referentes primarios para la construcción de las identidades raciales, sexuales y de clase”.*

*(McLaren, 1997, p.67)*

---

<sup>18</sup> En este sentido Brady (2000, p.217) considera que es en torno a la relación entre la cultura popular y la educación donde se puede teorizar un enfoque que permita a las personas (profesores, padres, niños, niñas y administradores) intervenir en la formación de las propias subjetividades y permitir ejercitar el poder en interés de transformar las formas de dominación y las condiciones de opresión en prácticas emancipatorias y posibilidades democráticas.

<sup>19</sup> McLaren (1997, p.47) la define a grandes rasgos como la «nueva sociología» o «una teoría crítica de la educación» que pretende examinar las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan la sociedad dominante.

En esta línea de resistencia que los estudiantes mantienen en la escuela Apple (1987, p.112) indica que los alumnos/as no pertenecientes a la clase dominante pasan la mayor parte del tiempo en la escuela intentando conservar su identidad colectiva, a la vez que rechazan parte de los mensajes sociales e intelectuales que provienen de la misma. Entendemos que esta situación genera conflictos en la escuela y en la sociedad, y lejos de conseguir una integración de todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad provoca actitudes de resistencia y exclusión aumentando las diferencias entre las clases no dominantes y las dominantes.

Uno de los principales logros de la sociología crítica de la educación según Grignon (1993, p.132), es haber mostrado que la transmisión de saberes no se realiza nunca en estado puro, sino que dependen de aquello a lo que están asociados esos saberes, de lo que vehiculan y del contexto en el que se transmiten; por todo ello la concepción tradicional de la institución escolar –el aprendizaje como un proceso neutral extraído de los conceptos de poder, política, historia y contexto– ya no puede ser ratificada con credibilidad, McLaren (1997, p.48); pero hasta el momento esta pedagogía crítica, caracterizada por cuestionar lo que se da por hecho, o lo aparentemente evidente o inevitable en la relación entre las escuelas y el orden social, no ha conseguido articular una visión tendente al autofortalecimiento y a la transformación social<sup>20</sup>.

A todas estas tendencias en que pueden agruparse las distintas teorías de la educación, Aróstegui (2000, p.31) las denomina tradiciones educativas y siguiendo a autores como Grundy (1991) y Liston y Zeichner (1993) las agrupa bajo tres enfoques:

- ✘ **Enfoque técnico o conservador:** preocupado por la conservación de la herencia cultural y científica de cada civilización, siendo esta la principal tarea de la educación. Una enseñanza y aprendizaje así concebidos implican un papel pasivo del alumnado, respondiendo de un modo determinista a los estímulos planteados por el profesor.

---

<sup>20</sup> “La realidad del aula raramente es presentada como una realidad socialmente construida, determinada históricamente, y mediatizada a través de las relaciones institucionalizadas de clase, sexo, raza y poder” (McLaren, 1997, p.54).

- ✦ **Enfoque práctico o progresista:** cuyo objetivo es que los estudiantes se conviertan en investigadores competentes, reflexivos y críticos, y en el cual la preocupación del profesor no se centra en la enseñanza y sí en el aprendizaje, no considerado como un producto, sino como la construcción de un significado por parte del alumno/a.
  
- ✦ **Enfoque crítico o radical:** La importancia de un aprendizaje basado en estos fundamentos no está relacionado con el resultado, sino con el diálogo y la negociación.

Hargreaves (1996, p.29) considera que actualmente seguimos influenciados por el sistema escolar modernista, que se ha caracterizado por pretender obtener unos fines anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles en el que a veces los escolares han intentado oponerse activamente a las presiones sociales y a los cambios de la postmodernidad, y del que alguna manera todavía estamos saliendo, siendo fundamental un cambio en el que se tenga en cuenta el fin que se persigue y el contexto en el que se desarrolla.

En este marco anteriormente descrito, el papel de la educación va a ser fundamental y sin duda alguna, totalmente distinto al jugado hasta el momento porque *“no hay ya valores culturales eternos y universales a transmitir e inculcar a todos los ciudadanos, salvo los que resultan de la comunicación entre ellos”* (Flecha, 1992, p.35).

## **I.2.– LA CULTURA EN LA SOCIEDAD POSTMODERNA**

*“Lo viejo, como decía Gramsci, no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer”.*

*(Pérez Gómez, 1998a; p. 20)*

### **I.2.1.- Postmodernidad.**

En los últimos tiempos, los diversos discursos conocidos como “postmodernismo” han influenciado todos los ámbitos de la vida, (el arte, la música, la educación, la lengua, la literatura, la danza, los juegos, la arquitectura, etc.); por ello es necesaria una clarificación

conceptual del término “postmodernidad”; lo que nos parecería incompleto si no realizamos una breve referencia a sus orígenes: la modernidad.

El origen de la corriente postmoderna ha sido abordado desde dos perspectivas distintas, la primera podemos verla reflejada en Habermas citado por Lyon (1996, p.141) que considera que la modernidad es un proyecto incompleto, que no puede darse por acabado tan fácilmente, siendo la postmodernidad una continuación de la modernidad, o Flecha (1992, p.31), que considera que la postmodernidad a pesar de haberse presentado con la aureola de lo más nuevo, futurista y rompedor, no presenta una superación de la modernidad, sino una de las tradicionales reacciones contra la misma. En clara oposición al enfoque anterior, autores como Pérez Gómez (1994b, p.82) y Blanco (1996, p.12), estiman que la concepción postmoderna no puede asumirse como el resultado de la crítica interna al pensamiento moderno, sino que se caracteriza por cierta discontinuidad y relativa independencia del modernismo, al considerar que la aparición de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas han llevado a reconceptualizar todo el sistema de valores sociales y personales en que se asentaba la modernidad, Blanco (1996, p.12). Pero en cualquier caso, para comprender la postmodernidad, es fundamental tener presente los aspectos relevantes de la modernidad.

La modernidad se refiere al orden social que surgió tras la Ilustración, Lyon (1996, p.44), y ha estado caracterizada por la importancia concedida a la razón<sup>21</sup>, considerada como *“un instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar la actividad científica y técnica y el gobierno de las personas, y la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales”* (Pérez Gómez, 1998a, p.21); y su proyecto social e histórico como recoge Hargreaves (1996, p.52) citando a Habermas y Harvey, se desarrolló, sobre todo, en nombre de la emancipación social y la superstición de los tiempos premodernos.

El papel jugado por la escuela durante estos siglos, como apunta Pérez Gómez (1994b, p. 82) se ha caracterizado por contribuir a que el conocimiento llegue a la mayoría de los individuos, intentando superar la ignorancia y la superstición, y ha intentado disminuir las desigualdades entre los ciudadanos, siendo un fiel reflejo de los valores y contradicciones de

---

<sup>21</sup> Lyotard (1990, p.76), nos recuerda que la razón dentro de la modernidad estará inscrita en el orden social, político y económico.



la cultura moderna; valores y contradicciones que Hargreaves deja entrever con esta cita: “*en todo el mundo, una de las reformas estatales más importantes y omnipresentes ha sido la educación de masas. Por una parte, constituye un derecho conquistado por la plebe cada vez más liberada y organizada políticamente. Esa conquista dio derecho y libertad a los jóvenes para acceder a ciertas oportunidades sociales y educativas. Por otra parte, la educación de masas preparó también a la futura mano de obra y mantuvo el orden y el control sociales*” (Hargreaves, 1996, p.54), como vemos la educación puede que llegue a todos, pero lo que se evidencia es que sigue estando controlada por un determinado sector de la sociedad con poder, nos estamos refiriendo a la sociedad dominante, que es la que va a determinar las formas de relación que se van a establecer en las escuelas, los contenidos, la manera de llevarlos a cabo, los valores..., en definitiva de legitimar o no todo lo que ocurra dentro de las escuelas; todo ello dio lugar a considerar la educación como el aparato ideológico del Estado, en este sentido Apple (1987, p.30) considera que las escuelas dentro del aparato del Estado desempeñan importantes tareas en la creación de condiciones para la acumulación de capital y para la legitimación, llegando esto a suponer una contradicción<sup>22</sup> en las mismas, dando respuesta a las necesidades de una división social del trabajo dentro de una sociedad injusta, en la que el conocimiento técnico administrativo es importante para una economía y un segmento de la sociedad cada vez más poderoso.

La crisis de la modernidad, situada en sus inicios en los años setenta, empieza a manifestarse en la vida económica, política y de organización (Hargreaves, 1996, p.59-61):

- En la *economía* con la aparición de nuevas naciones industrializadas no occidentales, empezó a resultar mucho más difícil competir con los costes laborales inferiores y la superior tecnología de sus competidores de ultramar.
- En la *política* la influencia de la crisis en las economías occidentales se deja notar y provoca cambios en los sistemas educativos y de bienestar social.
- En la *organización* se acusa a las burocracias de las empresas y los Estados de perpetuar la ineficacia y las injusticias económicas.

---

<sup>22</sup> “La necesidad de acumular capital puede contradecir la necesidad de legitimación, en la relativa superproducción de individuos cualificados en el justo momento en el que la economía no demanda tanto personal altamente remunerado” (Apple, 1987, p. 30).

Según Charles Taylor citado por Hargreaves (1996, p.61), el malestar de la modernidad corresponde al predominio abrumador de la razón instrumental en las organizaciones y en la vida social en general, por ello Lyotard (1990, p.29) señala que uno de los objetivos de la condición postmoderna es perseguir la emancipación progresiva de la razón y la libertad.

No se debe olvidar que ha existido una larga tradición de apoyo al modernismo como recoge Giroux (1992, p.139); y algunos de sus mejores representantes son tan diversos como Marx, Baudelaire y Dostoievski; que sobre la base de la universalización de la razón y los discursos totalizadores de emancipación, han proporcionado un argumento cultural y político para ensalzar la cultura occidental como sinónimo de civilización y progreso. Así mismo, Lyon (1996, p.67) nos recuerda que con el advenimiento de la modernidad, no sólo la magia y el misterio desaparecen, sino también la autoridad y la identidad se desvanecen.

Intentar definir el postmodernismo, como apuntan Urdanibia (1990, p.56); Giroux (1992, p.132); Gervilla (1993, p.25); Hargreaves (1996, p.64) y Lyon (1996, p.17) y entre otros, es una tarea difícil por sus cambiantes, y a menudo contradictorias y complejas “intrusiones”, por ello se puede entender como: *“una estructura teórica, abierta, constantemente cambiante, con la que ordenar tanto nuestro saber cultural como nuestros procedimientos críticos”* (Hutcheon, 1988, p.14).

Por otra parte, Jameson<sup>23</sup> define éste término como: *“un concepto periodizador cuya función es la de correlacionar la emergencia de nuevos rasgos formales en la cultura con la emergencia de un nuevo tipo de vida social y un nuevo orden económico”*. Considerando que la postmodernidad quizás consista sólo en la teorización de su propia condición de posibilidad, que es ante todo una mera enumeración de cambios y modificaciones, Jameson (1996, p.9). Como observamos la postmodernidad es un acontecimiento resbaladizo, estando sus referentes saturados con significados superpuestos en relación con la cultura consumista contemporánea y las nuevas teorías del sujeto social.

---

<sup>23</sup> Definición de Jameson recogida por Urdanibia (1990, p.58).

Según McLaren (1997, p.222) el postmodernismo, se ha convertido en un «cliché» y en un «concepto notoriamente vertiginoso», a partir del cual todo es cuestionado<sup>24</sup> (los valores, la educación, la historia, las tradiciones, la economía, etc.), lo que supone negar la búsqueda de un único modelo de la Verdad, del Bien, y de la Belleza que presidían el imperio de la razón; donde las fronteras se rompen y todo se globaliza<sup>25</sup> y “todo vale”. En este sentido Solé (1988, p.98) considera que el hombre postmoderno se caracteriza por cierto fatalismo pragmático de aceptación del presente, sin atisbos de crítica y voluntad de cambio de su situación, en el ámbito colectivo e individual. La sociedad “postmoderna” es un nuevo tipo de sociedad<sup>26</sup> con valores difusos y fragmentados; que algunos autores identifican como una sociedad en crisis: “*El pluralismo, la carencia de ideologías sólidas, la debilidad de las creencias, la inseguridad y el relativismo moral, junto a la rapidez de las investigaciones científicas y tecnológicas, son algunas de las razones que explican y justifican la permanente crisis, o mejor, la crisis de la crisis*” (Gervilla, 1993, p.17). Por todo ello la postmodernidad ha sido ampliamente criticada, siendo Jürgen Habermas el teórico social más conocido por sus críticas a la postmodernidad; según el análisis que hace Lyon (1996, p.139) de este autor, Habermas cuestiona los enfoques fundacionistas de la ciencia, pero niega que esto represente un obstáculo para la ciencia social, así mismo, teme que el talante postmoderno represente el abandono de las responsabilidades políticas y la indiferencia por los que sufren y ataca a los intelectuales del presente por retomar a Nietzsche buscando la salvación en un «neoconservadurismo».

En un intento de clarificar los términos relacionados con la postmodernidad, Pérez Gómez (1998a, p.23) tomando como referencia el pensamiento de Hargreaves y Schwandt diferencia entre:

---

<sup>24</sup> “Se cuestiona la «realidad» misma” (Lyon, 1996, p.12).

<sup>25</sup> McLaren (1997, p.214) recoge de Anthony Giddens la siguiente definición: “*La globalización puede definirse como la intensificación de las relaciones sociales mundiales que unen localidades distantes de manera que los acontecimientos locales vienen determinados por acontecimientos que se dan a una distancia de muchas millas y viceversa*”.

<sup>26</sup> Como indica Bourdieu, citado por Lyon (1996, p.119), no hace falta recurrir a la coerción, la seducción es ahora el instrumento de control e integración social.

- ♦ La *postmodernidad*, o *condición postmoderna* refiriéndose a ella como una condición social propia de la vida contemporánea condicionada por la economía de libre mercado, la democracia y los medios de comunicación.
- ♦ El *pensamiento postmoderno* o *filosofía postmoderna*, que vendría a constituirse en el soporte filosófico, científico y social que protegería el término.
- ♦ El *postmodernismo* como la cultura e ideología que legitiman las formas de vida individual y colectiva, donde se incluye la cultura popular caracterizada por los valores de tolerancia, indiferencia, pluralidad, ambigüedad y relativismo de esta sociedad global.

Concluye Pérez Gómez (1998a, p.23), indicando que el postmodernismo y la filosofía postmoderna aluden a una misma realidad en dos niveles diferentes, así, el postmodernismo se caracteriza por asumir de una forma pasiva el pensamiento y la cultura dominante, y la filosofía postmoderna por realizar una reflexión, argumentación y crítica a los mismos.

Una vez realizada la aproximación conceptual, citaremos las principales peculiaridades del pensamiento postmoderno basándonos en Pérez Gómez (1998a, pp.24-27), para comprender mejor la realidad social en la que estamos inmersos:

. *Desfondamiento de la racionalidad*. El desfondamiento de la racionalidad en todos los ámbitos, especialmente a niveles científicos y morales, hacen que la verdad, la realidad y la razón, queden como construcciones sociales relativas, probablemente privilegiadas por los grupos de poder. Ante esto, se impone el “*pensamiento débil*”, (Vattimo citado por Pérez Gómez, 1998a, p.24), consciente de su relatividad y contingencia.

. *Pérdida de la fe en el progreso*. El descrédito del progreso lineal, acumulativo e ilimitado, hace que se empiece a vislumbrar la historia como un transitar errático y discontinuo, lejos de la concepción evolutiva y única que se le otorgaba, por lo que se empieza a entender que puede ser causa de logro de cotas de alta o baja satisfacción al género humano.

. *Pragmatismo como forma de vida y pensamiento*. Agotada la retórica de los grandes relatos, comienza a imponerse un pensamiento práctico, cercano a la realidad

cotidiana; se antepone la búsqueda del placer por encima de todo, entrando en la política del consenso temporal<sup>27</sup>.

. *Desencanto e indiferencia*. La pérdida de fe en el progreso, evidenciado anteriormente, provoca una rápida huida hacia el desencanto y a la indiferencia. Vivir la incertidumbre significa en muchos casos aprovechar la sinrazón en beneficio propio, traspasar la frontera bajo la excusa del todo vale, es algo a lo que la ideología postmoderna y la cultura social dominante nos tiene acostumbrado.

. *Autonomía, diversidad y descentralización*. En todos los órdenes de la vida se impone el respeto a la diversidad, la autonomía y la convivencia no dependiente, tanto a nivel individual y colectivo; esta asunción de responsabilidades es requisito indispensable para poder transitar por el presente, en el que la toma de decisiones tiende a descentralizarse y basarse en estructuras más horizontales. Aspecto éste último que consideramos que en determinadas estructuras e instituciones de la sociedad, como puede ser el caso de la escuela, en el fondo no afloran como una verdadera democracia.

. *Primacía de la estética sobre la ética*. Cuando se instala la confusión, ante la falta de una fundamentación racional estable del saber, el refugio de las imágenes, los discursos o el lenguaje, facilita la pérdida del norte ético, apareciendo el triunfo de lo estético. El medio es el mensaje y el continente desaloja al contenido<sup>28</sup>.

. *Crítica al etnocentrismo y a la universalidad*. La disolución de la fundamentación racional conduce fácilmente a la afirmación del relativismo. Ante la falta de modelos claros de ser en el mundo, cualquier configuración cultural o cualquier modo de ser individual o colectivo puede perfectamente reivindicar su legitimidad.

---

<sup>27</sup> Tal como recoge Pérez Gómez (1998a, p.25), Niklas Luhmann, lo ha expuesto con claridad meridiana, al afirmar que el derecho moderno responde esencialmente a una estrategia oportunista y que es absolutamente contingente, convencional y mutable, y que los propios derechos fundamentales son una mera reglamentación de fronteras entre esferas de poder que constantemente pueden ser traspasadas por estos.

<sup>28</sup> “Los postmodernos no llegan jamás a la exaltación épica, pero abren la puerta, con perezosa elegancia, al negar el pan y la sal a las ideas de Razón y de Progreso, y al someter la función a la forma y la ética a estética” Vázquez Rial, citado por Pérez Gómez (1998a, p.26).

. *Multiculturalismo y aldea global*. El aparente respeto hacia las diferencias personales, la clara afirmación de la tolerancia, la aceptación del mestizaje e interculturalismo, puede ser un simple espejismo ofrecido desde el mundo comercial, de los objetos o de la información; la realidad podría estar más próxima a una sutil imposición por parte de los grupos de poder de sus patrones culturales<sup>29</sup>. En este sentido creemos que el multiculturalismo lejos de suponer un enriquecimiento desde el conocimiento y respeto a otras culturas se está transformando poco a poco en multiculturas que se rigen por los mismos parámetros sociales y económicos y que se diferencian más en aspectos externos que ideológicos.

. *Resurgimiento del fundamentalismo, localismo y nacionalismo*. En reacción a la concepción globalista del mundo, y ante la necesidad de afirmar su propia identidad, estamos asistiendo al resurgimiento de viejos y nuevos localismos o nacionalismos<sup>30</sup>, que bajo la bandera del respeto a la diversidad, pretende en muchos casos afianzar su propia identidad, a costa incluso de la exclusión del otro. Por ello coincidiendo con lo expresado por Castells en una entrevista realizada por Moreno Marimón (1998, p.85) entendemos que la única alternativa es construir puentes culturales e institucionales entre los distintos espacios de identidad para ser capaces de ser quienes somos, y al mismo tiempo, poder vivir juntos quienes no son como nosotros.

. *Historicismo, el fin de la historia*. El pensamiento postmoderno parece moverse en su concepción sobre la historia entre la afirmación del relativismo y la afirmación del fin de la historia. “*No existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un*

---

<sup>29</sup> Como afirma Pérez Gómez (1998a, p.26), el juego real de intercambios comerciales dentro de la sociedad de libre mercado, no conduce a la aceptación de la diferencia y la diversidad en su versión original ni a la igualdad de oportunidades en el intercambio cultural, más parece una divulgación desnatada de la cultura y de los pensamientos extraños, que en su versión ligera, incluso se convierten en mercancías provechosas. Barcellona y Echevarría, citados por el autor, ven en los medios de comunicación a un reductor de las diferencias a un común denominador, o como la *telépolis* es la aldea global donde se producen los intercambios acelerados entre individuos y culturas, acercando las diferencias y generando homogeneidad a través del indiferente universo telemático.

<sup>30</sup> “*Los nacionalismos tratan de poner de nuevo en juego las diferencias étnicas, religiosas, culturales: todo lo que puede producir elementos de cohesión interna y defensa externa, incluso en la forma extrema y aberrante de la exclusión y persecución del otro/distinto*” (Barcellona, 1996, p.64).

*punto de vista supremo, comprehensivo, capaz de unificar todos los demás”* (Vattimo, 1990, p.11).

López Melero (1999, p.44) considera que la cultura postmoderna se caracteriza por una ideología neoliberal<sup>31</sup> en el ámbito económico y político, que como una nueva religión se ha extendido por todo el planeta invadiendo lo político, lo económico, lo social, etc. En definitiva, la postmodernidad ha traído consigo no sólo nuevas formas de autorreflexividad colectiva, sino también nuevas formas de colonización ideológica, McLaren (1997, p.35). Del mismo modo, al rechazar la tradición europea como referente único para juzgar lo que constituye la verdad histórica, cultural y política, va a permitir cambiar el mapa de la interpretación cultural dominante; *“no existe ninguna tradición o historia que pueda hablar con autoridad y destreza para toda la humanidad”* (Giroux, 1992, p.134); aunque en este sentido, la postmodernidad también va a mostrar dos aspectos negativos relevantes, Lyon (1996, p.95): uno es que las desigualdades sociales y económicas asociadas al desarrollo de las tecnologías se acrecientan y otro, el gran potencial para el control social inherente a dichas tecnologías; derivados de esas desigualdades económicas y sociales, nos vamos a encontrar con otros problemas que por su importancia en esta sociedad no podemos pasar por alto; Barcellona (1996, pp.75-101) apunta algunos de ellos:

- ♦ La violencia sin nombre: *“¿cómo puede coexistir la evidencia de la «condición violenta» en la que estamos inmersos y la nueva cultura de la paz y la no-violencia que se viene difundiendo?* Este es un interrogante que plantea Barcellona, pero para el que no hay respuesta definitiva, lo que sí nos apunta es que ante la falta de un enemigo exterior evidente, estamos reemplazando la violencia externa donde hay «vencedores y vencidos», hacia una violencia interna

---

<sup>31</sup> Coincidiendo prácticamente con Pérez Gómez, López Melero (1999, p.45) considera que las características más relevantes de la ideología neoliberal son:

- *Escepticismo*: surge una gran valoración por las sensaciones e intuiciones en detrimento de la razón y todo aquello que ella pueda proporcionar.
- *Consumismo*: libertad de hacerse con todo en contra del pensamiento del ahorro.
- *Esteticismo*: o supervaloración de la imagen frente la ética.
- *Oportunismo u ocasionalismo*: el vivir el aquí y ahora, no hay perspectivas de futuro, todo es presente.
- *Ahistoricismo*: o fin de la historia para comprender el mundo a través de ella y proyectar un futuro.
- *Individualismo exacerbado*: vivir para uno mismo superficializando los vínculos e incluso los sentimientos.

generalmente proyectada a la naturaleza, lo diferente, los niños, los más débiles, etc.

- ♦ *La cuestión racial*: La identidad<sup>32</sup> personal o social no puede formarse sin el reconocimiento de la diferencia; y sin embargo en esta sociedad, la diferencia es considerada como un peligro externo. Sólo se reconoce al idéntico, al parecido a uno mismo, y se transforma automáticamente al otro, al diferente, en objeto e instrumento del propio deseo y de la propia necesidad de disfrute, sobre el que descargar la violencia racial.
- ♦ *El enconamiento represivo: la droga*. Barcellona considera que no es la actividad específica lesiva de los derechos y libertades ajenos, sino la existencia misma del desviado enfermo lo que en sí y por sí se convierte en un «mal», cuestionándose que el método más adecuado para curar sus “enfermos” sea la represión penal.
- ♦ *El desplazamiento de lo trágico y las contradicciones de la justicia*: Este autor, plantea como un cuarto conflicto relevante en la sociedad postmoderna el problema de la justicia y en relación con ello considera que “lo trágico consiste en el hecho de que estemos obligados a juzgar, y sin embargo no podemos hacerlo por que ya no hay regla” (Givone citado por Barcellona, 1996, p.93), a la vez que critica el derecho actual<sup>33</sup>.

En esta misma línea podemos añadir una reflexión que plasma el espíritu de la sociedad postmoderna:

*“Prohibir o simplemente regular, resulta cada vez más temerario, más políticamente incorrecto {...}, pues el “derecho” a divertirse prevalece hoy sobre cualquier otro”.*

*(Mata, 1999, p.7)*

La postmodernidad también ha calado hondo en la educación y ha puesto de manifiesto enormes lagunas de la educación de la época moderna, Forlari citado por Pérez

---

<sup>32</sup> Barcellona (1996, p.82) considera que los procesos de homologación/homogeneización, así como el universalismo que trata de presidirlo todo, disuelven cualquier idea de lo común en el “individualismo de la indiferencia recíproca”, creando el problema de la identidad personal y social.

<sup>33</sup> “El derecho estatal moderno, en efecto, dice que todos los ciudadanos son sujetos de derecho porque la ley está escrita de manera que cada uno pueda recurrir a ella, pero deja a la puerta las condiciones materiales que convierten en efectiva esta posibilidad” (Barcellona, 1996, p.97).



Gómez (1994b, p.84) nos recuerda algunos aspectos desatendidos por la modernidad: la corporeidad, el mundo de las emociones, sentimientos y afectos, los límites del logos, el valor del presente, la importancia de las actitudes de tolerancia y respeto a la multiplicidad y pluralidad, la desmitificación de los principios y del rol de la ciencia y la técnica,...; pero la postmodernidad lejos de dar respuesta a todas estas carencias en el ámbito educativo se encuentra con unos docentes perplejos al comprobar como se desvanecen los fundamentos que legitimaban, al menos teóricamente, sus prácticas, Pérez Gómez (1998a, p.76) y con que la escuela ignora las peculiaridades individuales y culturales, imponiendo la adquisición homogénea, olvida y desprecia por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de la enseñanza al conocimiento; por todo ello, Sicilia (1999, p.3) considera que en esta situación de crisis cultural, es necesaria la educación del pensamiento crítico del profesor (y del alumnado), que permitirá cuestionar los influjos que han recibido del exterior y los efectos que han tenido en su desarrollo profesional y personal; sin olvidar como señala Hernández (1999, p.43) que también se precisa de un análisis crítico del currículum que ha de cuestionar tanto lo que en él se excluye como lo que se incluye, tratando de establecer conexiones entre el currículum y los procesos culturales desde una perspectiva más amplia en el que no pueden separarse las cuestiones de privilegio y opresión.

Al respecto, no podemos dejar pasar por alto la mención de la sociedad de la información, que configura un clima determinado por la continua evolución cultural que produce en todos los aspectos de la vida social, Flecha (1992, p.40), y que realiza nuevas demandas en el ámbito educativo, que no se reducen a titulaciones y a conocimientos escolares, a las que hay que dar respuesta. En este sentido Castells se pronunció en Moreno Marimón (1998, p.82) considerando que la información y la capacidad para procesar ésta dentro de la educación son la clave para la igualdad o la desigualdad, dependiendo claro está, de qué nivel y de qué tipo de educación se trate.

*“Los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intelectual más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, pluralidad, reflexión crítica y tolerancia”.*

*(Pérez Gómez, 1998a, p.77)*

## I.2.2.- Medios de comunicación y postmodernidad.

*“Con todo, yo sostengo que el término postmoderno sigue teniendo sentido, y que este está ligado al hecho de que la sociedad en que vivimos es una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de la comunicación («mass media»)”.*

*(Vattimo, 1990, p.9)*

Nuestra sociedad actual (capitalista), en la que impera el poder del mercado y el consumo, y donde se tiende a la universalización, ya no se puede entender sin la presencia de los medios de comunicación; por ello en algunas ocasiones recibe el nombre de *sociedad mediática*. McLaren (1997, p.18) la define como una cultura depredadora<sup>34</sup>, donde la identidad se forja principalmente, y a veces violentamente, en torno a los excesos del marketing y del consumo, y en las relaciones sociales propias de capitalismo postindustrial, la vida es vivida de una forma «divertida» a través de la velocidad tecnológica, en la que los medios de comunicación juegan un papel relevante. Lyon (1996, p.14) considera que esto nos lleva a la sociedad del consumidor, donde todo es un espectáculo y lo único que cuenta es la imagen pública. Consumo y consumismo son conceptos inseparables de la postmodernidad.

En este sentido la *Declaración sobre Educación de los Medios* promulgada por la UNESCO en 1982, nos advierte acerca de que no debemos de subestimar el cometido de los medios de comunicación en el proceso de desarrollo, ni la función esencial de éstos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad y, en consecuencia, otros agentes socializadores como la escuela y la familia deben asumir la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos, Mesa (1999, p.353); así mismo, este autor nos recuerda que la televisión, como cualquier otro medio, tiene la capacidad de crear o recrear la realidad y que, cada día con mayor fuerza, niños y adultos definimos esta realidad, basándonos en las visiones de la existencia que se nos transmiten por los medios de comunicación, en los que cada vez es más difícil discernir entre realidad, ficción o simplemente publicidad de una determinada realidad artificial.

---

<sup>34</sup> *“La cultura depredadora es el detrito sobrante de la cultura burguesa, desprendida de su arrogante pretensión de civilidad y de lirismo cultural y remplazada por una terca obsesión por el poder alimentada por la voracidad de viaje del capitalismo global. Es la cultura de universalismo comprimida en un tiempo local. {...} La cultura depredadora es la gran impostora” (McLaren, 1997, p.18).*

*“El mayor problema de esta nueva cultura de la imagen y la apariencia, no es que no transmita componentes ideológicos y por tanto se trate de una cultura neutral, inocua, independiente de los valores y opciones de interés, muy al contrario puede considerarse una cultura más insidiosa, por cuanto camufla y oculta los verdaderos intereses y valores que se transmiten en los intercambios”.*

*(Pérez Gómez, 1994b, p.84)*

En esta misma línea, Hargreaves (1996, p.83) afirma que estamos pasando de las culturas de la certeza a las culturas de la incertidumbre<sup>35</sup> condicionados por las siguientes razones:

- La información y las fuentes de conocimiento se están expandiendo a una escala cada vez más global.
- La comunicación y la tecnología están comprimiendo el espacio y el tiempo, lo que lleva a un ritmo creciente de cambio en el mundo que buscamos o conocemos y en nuestras formas de entenderlo, lo que a la vez amenaza la estabilidad y permanencia de los fundamentos de nuestro conocimiento, haciéndolos irremediamente frágiles y provisionales.
- Las migraciones más multiculturales y los viajes internacionales están provocando un contacto mayor entre sistemas de creencias diferentes.
- La comunicación rápida, la reforzada orientación al conocimiento y su continuo desarrollo y aplicación están llevando a una relación entre investigación y desarrollo social cada vez más fuerte e interactiva, en donde el mundo social cambia a medida que lo estudiamos, en parte –y no la menos importante– debido a la investigación.

Resulta evidente que el conocimiento científico se hace cada vez más provisional y la validez del currículum basado en el saber dado y en hechos indiscutibles se hace cada vez menos creíble, así, ante la revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX que está proporcionando a la historia a una nueva forma de configuración del espacio y el tiempo sin fronteras, Pérez Gómez (1998a, p.12), donde las relaciones sociales, políticas y

---

<sup>35</sup> Hargreaves (1996, p.84) considera que en la sociedad en general estamos experimentando un cambio desde un pequeño número de singularidades estables de conocimientos y creencias a una pluralidad fluctuante y en continua transformación de creencias.

culturales están presididas por los intercambios a distancia, la escuela ha de responder con un nuevo modelo<sup>36</sup>.

### **I.2.3.- Papel de la cultura popular y las tradiciones en la sociedad postmoderna.**

*“Antes había una cultura popular –el folklore– y la alta cultura de Goethe y Mozart; ahora hay en el campo restos de folklore, en la ciudad cultura de masas y en algunos suburbios caros textos de Goethe y Mozart. La cultura de masas es el Parque Jurásico”.*

*(Racionero citado por Pérez Gómez, 1998a, p.12)*

El concepto de cultura popular<sup>37</sup> ha propiciado muchos debates en torno a él; Chartier (1994, p.1) considera que aún a riesgo de simplificar demasiado existen dos grandes modelos de descripción e interpretación a los que se pueden reducir las innumerables definiciones: la primera desea abolir toda forma de etnocentrismo cultural y considera la cultura popular como un sistema simbólico, coherente y autónomo que funciona según una lógica ajena a la cultura culta, y la segunda tiene presente la existencia de las relaciones de dominación que organizan el mundo social, y percibe la cultura popular con sus dependencias y sus faltas de relación con la cultura de los dominantes; en este sentido Ivic (1989. p.3) establece que la cultura surgida de grandes tradiciones, se encuentra a cada instante en interacción con la cultura elevada, cultura oficial y la cultura moderna contemporánea, aunque posee rasgos característicos fácilmente identificables.

---

<sup>36</sup> “El propósito educativo de la escuela ha de fortalecerse en la actualidad más si cabe que en épocas anteriores, pues los déficit del desarrollo de las nuevas generaciones no se van a situar fundamentalmente en la carencia de estímulos e informaciones, sino en la dificultad para incorporarlas de modo creativo y personal” (Pérez Gómez, 1998a, p.44).

<sup>37</sup> En las Recomendaciones sobre la salvaguarda de la cultura tradicional y popular de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, recogida por Martínez Rodríguez (1996, p.84), la cultura popular es definida como: “el conjunto de creaciones que emana de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresada por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto a su expresión de identidad cultural y social; donde las normas y valores se transmiten oralmente, por imitación u otras maneras”.

Uno de los rasgos esenciales de la cultura popular va a ser la diversidad<sup>38</sup>, Grignon (1993, p.127), frente al marcado carácter iniformador que tienen las culturas dominantes; este autor resume en un cuadro sinóptico los elementos más relevantes de esta oposición:

<b>Culturas populares</b>	<b>Culturas dominantes</b>
Autarquía/aislamiento	Suprematismo, expansionismo
Autoproducción Economía de base doméstica familiar, local al margen del mercado	Moneda Mercado cada vez más amplio Economía-mundo
Trueque, Ayuda mutua	
Dependencia en relación con las imposiciones del medio físico	Dominio del medio físico
Habilidad manual. Utensilios Útiles	Utilización de las ciencias, de las técnicas perfeccionada y de las máquinas
Cultura técnica práctica	Cultura técnica teórica
Adaptación y capacidad de adaptación del medio local a las imposiciones	Universalismo de las soluciones técnicas
Tiempo medido en función de la duración de las tareas	Tareas medidas en la función del tiempo patrón del reloj
Predominancia de lo oral	Predominancia de lo escrito
Tradición no fijada	Lenguas nacionales e internacionales escritas
Memoria corta e incierta Costumbre, usos Lenguas vernáculas Grandes posibilidades de interpretación y de improvisación	Literaturas Leyes, reglamentos Acumulación y concentración de saberes (cultura culta, Iglesia, Escuela)

## Gráfico 2

### Elementos relevantes de la oposición entre culturas populares y culturas dominantes

(Grignon, 1993, p.128)

---

<sup>38</sup> Grignon (1993, p.131) considera que la diversidad permite percibir las culturas populares, no sólo como culturas dominadas, sino como culturas que poseen autonomía simbólica para engendrar sus propios sistemas de significaciones.

La cultura, por tanto, no es sólo la producción de los intelectuales; ellos crean sólo parte de la cultura, “*existe también la cultura de la calle o cultura popular, la que vive la gran mayoría del pueblo, que además de cultura, es la cultura más vivida*”. (Gervilla, 1993, p.86). Esta cultura popular, está muy ligada a la vida cotidiana, aunque sus temas fundamentalmente, presentan influencias de un pensamiento mágico y de una religiosidad popular, Puig y Trilla (1987, p.194), y no depende de ninguna institución especialmente destinada a hacerla accesible, ni se destina tampoco tiempo, ni especialistas a transmitirla, “*la cultura popular es de todos, está difundida por toda la sociedad y se aprende de manera informal*” (Puig y Trilla, 1987, p.194). En este sentido Carbonell (2000, p. 91) nos advierte del riesgo que se corre de enmascarar, con lo que él denomina folklorismo (cuando se atiende solo el aspecto externo de una manifestación cultural enmascarado con lentejuelas, músicas o faralaes) al conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión entre los miembros de grupo mayoritario y los de las minorías.

A lo largo de la historia ha ido variando y decayendo la importancia de la cultura popular y tradicional, como nos indica Burke (1990, p.208): “*la cultura popular, tanto rural como urbana, conocen un eclipse casi total en la época del Rey Sol*”; actualmente, considerando que nos encontramos en una época dominada por las informaciones instantáneas y las interconexiones mundiales, donde la familia pierde relevancia, el ritmo de vida es vertiginoso y se desprecia el pasado “*se destruyen tradiciones sin generar otras nuevas*” (Lamo de Espinosa, citado por Pérez Gómez, 1998a, p.123), la cultura popular está siendo desbancada a pasos agigantados por la sociedad mediática en la que estamos inmersos, aunque en determinados momentos se tenga nostalgia del pasado<sup>39</sup>, y nos olvidamos que la

---

<sup>39</sup> En este sentido nos parece interesante recoger algunos fragmentos del artículo, “Aristóteles y los yogures” de Jiménez Lozano (1999, p.82) aparecido en *El semanal*, que con una metáfora extraordinaria en relación con la gastronomía explica la sociedad postmoderna:

“...Según me han informado es que la cultura está en unos niveles vertiginosos, y esto de la gastronomía es la cima. Al lado de la gastronomía está luego lo que se llama «cocina tradicional», y los señores amantes de la gastronomía hacen también incursiones en este ámbito, ya sea para variar, o para reencontrar las señas de identidad propias, o de su ente autonómico, que ahora parece que se ha perdido a todo el mundo, y se las encuentran en los platos de cocina de siglos atrás, más simples, y también económicos, porque si en la gastronomía manda el dispendio en la cocina tradicional lo hace el ahorro. Y, en cualquier caso, los que sólo tienen cocina quieren tener gastronomía, y los que tienen gastronomía gustan de la cocina {...} Pero, en esto de la gastronomía y la cocina, ha habido toda una revolución democrática; llegaron las costumbres americanas y hasta el concepto mismo de bocadillo quedó transformado {...}; y así mismo se empezaron a tomar «hamburguesas», parecidas a los filetes rusos, pero de legitimidad mucho menos clara {...}. Pero claro está que esta nueva cocina o gastronomía – lo que sea, aunque en USA la llaman «cocina basura»– es científica; es decir, ha recibido todos los consensos y avales de la ciencia dietética, e incluso de los estetas, porque en seguida se ha visto que las nuevas generaciones son más altas, más guapas y más listas...”

cultura popular debe ayudarnos a no perder el sentimiento de posición, lugar e identidad<sup>40</sup>; sin embargo hay otros autores Paniker (citado por Torres Guerrero,1999b, p.46) y el propio Torres Guerrero (1999b, p.46) que definen como rasgo característico de la postmodernidad la retroprogresión: ir simultáneamente hacia lo nuevo y lo antiguo, tender hacia la complejidad y hacia el origen, satisfaciendo nuestras necesidades más ancestrales con nuestras formas culturales más presentes y venideras.

Las transmisiones orales (canciones, cuentos, relatos, ...) y los libros impresos<sup>41</sup>, cada vez tienen menos relevancia en nuestra cultura popular condicionada fundamentalmente por la televisión que invade hasta el último de nuestros rincones. Como afirma Lyon (1996, p.22), hemos pasado del logocentrismo (de la primacía de la palabra) al iconocentrismo (primacía de la imagen), en donde: *“lo esencial es la superficie; no hay nada «tras» el rápido movimiento de imágenes sucesivas”*<sup>42</sup> (Lyon, 1996, p.134), con el riesgo que ello supone para la pérdida de nuestra identidad y tradiciones.

Como acabamos de ver, hay aspectos que no se nos puede pasar por alto que han cambiado en los últimos tiempos, uno de ellos es la socialización de los niños, donde el papel de la familia<sup>43</sup> (socialización primaria) ha perdido relevancia y la socialización secundaria (realizada por la escuela) ha cobrado una mayor importancia, modificándose los papeles<sup>44</sup> de ambos y como indica Savater (1997, p.59) en la actualidad es cada vez más

---

<sup>40</sup> Los acervos culturales de las diversas poblaciones humanas cada vez se parecen más entre sí, *“como reacción a esta tendencia globalizadora y a la pérdida de significación internacional de las instancias nacionales asistimos a un fuerte rebrote de las posiciones nacionalistas que parecen buscar desesperadamente la identidad política perdida en el resurgimiento de los atributos religiosos, étnicos y culturales que preservan la identidad popular”* (Pérez Gómez, 1998a, p.91).

<sup>41</sup> Schenda (1994, p.26) considera que las tradiciones fijadas en papel pueden caer en el olvido, pero más tarde puede ser rescatada de bibliotecas y archivos y reactualizada de nuevo; pero que pierden la «censura previa de la comunidad» que se produce con la transmisión oral, ya que es la comunidad la que decide si el hecho tiene la suficiente consideración para pervivir en el recuerdo.

<sup>42</sup> Lyon (1996, p.134) considera que la imagen arquetípica de la postmodernidad es el adicto al *Zapping*, donde no cabe la idea de profundidad, que es ajena al «auténtico» postmoderno.

<sup>43</sup> Martín Cebrián (1998, p.70) considera que este proceso de enculturación a partir de la familia, sobre todo se ha realizado más en sociedades elementales o primitivas que no disponen de instituciones específicas par educar, que en aquellas en las que la escuela ha sido depositaria de los valores esenciales de una sociedad fruto de los procesos históricos y sociales que han ido conformándola y modificándola.

<sup>44</sup> *“Cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar”* (Savater, 1997, p.53).

frecuente que la escuela deba completar la socialización primaria no cubierta totalmente en el ámbito familiar, lo que está llevando a la pérdida de tradiciones culturales, fundamentalmente de transmisión oral, que se venían manteniendo de generación a generación; las causas de este cambio en la socialización de los niños, como indica Pérez Gómez (1998a, p.246) las podemos encontrar en:

- La drástica reducción temporal del periodo de la infancia, provocada por la televisión fundamentalmente, poniendo al alcance del individuo infantil las crudas realidades de la vida humana a través de la imagen. A lo que podríamos añadir la escolarización temprana.
- La aparición de diferentes tipologías familiares; desde las unidades familiares uniparentales que van en aumento debido al divorcio y al mayor número de madres solteras, hasta la convivencia de los hijos de varias unidades familiares en un mismo hogar.
- La creación de instituciones subsidiarias que asumen parte de las funciones de la familia tradicional (desde el cuidado de nuestros mayores, al cuidado de nuestros pequeños).

*“La familia extensa queda reducida a la familia nuclear y se convierte principalmente en una unidad más de consumo que de producción. Las tareas que en el pasado corrían a cargo de la familia o de la iglesia pasan a depender de la escuela, la cultura juvenil y los medios de comunicación, por un lado de los hospitales y organismos de bienestar, por otro”.*

*(Lyon, 1996, p.49)*

Aunque no debemos olvidarnos que los niños muestran una “predisposición a la cultura” asombrosamente fuerte, son sensibles a las formas populares que ven a su alrededor y están dispuestos a adoptarlas. En definitiva muestran un sorprendente interés en la actividad de sus padres y compañeros y, sin ningún tipo de invitación, intentan imitar lo que observan, Bruner (1997, p.65); donde *“la vivencia cultural local significativa se convierte en la plataforma simbólica requerida para facilitar la comprensión de la cultura pública”* (Pérez Gómez, 1998b, p.81).



La tradición en términos postmodernistas es una forma de recordar<sup>45</sup>, porque: *“tan sólo se llega al presente a partir del pasado, y éste es el que sirve para explicar el presente”* (Etienvre, 1978, p.LXXIX), y en él es donde se ponen de manifiesto las fluidas y complejas identidades que constituyen la construcción política y social de la vida pública, Giroux (1992, p.134); teniendo siempre presente que los fenómenos culturales y sociales son inseparables e incomprensibles sin sus creadores. Como nos indica Luque (1988, p.25), lo que hace peculiar una costumbre (danza, vestido, etc.), no son tanto sus características aisladas, como su inserción en esos modos de vivir y de ver el mundo; y en este sentido la memoria se utiliza para cuestionar lo que realmente significan la historia y los referentes utilizados para construirla o escribirla, al mismo tiempo que se procuran mantener las tradiciones (no sólo los rasgos folklóricos de una cultura, sino también los hábitos de vida, horarios, comidas,...); pero al respecto Grignon (1992, p.46-47) nos advierte que: *“debemos evitar, sin embargo, reintroducir, por medio de la oposición construida entre rasgos indígenas y rasgos exógenos, la oposición ingenua entre «lo auténtico» y «lo artificial» que abundan tanto en las reconstrucciones<sup>46</sup> inspiradas en el «espíritu del anticuario»”,* además se podría distinguir, como hacen los folkloristas ingleses, entre los *aspectos materiales* de la cultura popular (objeto de la etnografía) y los *aspectos simbólicos* (objeto del folclore propiamente dicho).

Pero a pesar de todo, en la escuela y dentro de este marco postmoderno en el que nos encontramos, la cultura popular empieza a ser considerada como un aspecto legítimo de la vida corriente de los alumnos y finalmente la cultura popular empieza a convertirse en un importante objeto de estudio en el currículum oficial, como recoge Martínez Rodríguez (1996, p.75), *“hoy en las propuestas curriculares de la reforma se reconoce la realidad cultural cotidiana como objeto y medio de estudio, la reflexión social contextualizada tomando nuestras condiciones cotidianas como contenido de trabajo escolar”*. En esta pretensión básica de contextualizar la educación, la escuela no debe centrarse exclusivamente en que el alumnado vaya adquiriendo el conocimiento científico que se considera relevante,

---

<sup>45</sup> *“El conocimiento del pasado sólo cobra significado cuando penetra en el presente, cuando nos ayuda a preguntarnos sobre las realidades que vivimos a diario y nos mueve a comprenderlas y transformarlas”* (Sevilla, 1999, p.25).

<sup>46</sup> Flecha (1992, p.36) considera que *“no cavem primitivismos, sociológicamente imposibles, de recuperación de la “verdadera” cultura popular de tal o cual comunidad. Una danza africana ya no es lo mismo cuando se representa en el Lincoln Center neoyorquino{...} Incluso la relación de los pueblos con sus danzas también es ahora distinta que hace doscientos años; un amplio conjunto de interacciones les ha cambiado también a ellos”*.

como recogen Rivera, Torres y Trigueros (1999, p.351), sino que se debe sumar otras formas de conocimiento que el alumno pone en juego, si cabe con mayor intensidad que el anterior, refiriéndose al conocimiento ordinario o cotidiano<sup>47</sup> y al conocimiento escolar<sup>48</sup> que emergen como un referente intermedio entre aquel que los alumnos construyen desde sus vivencias cotidianas y las relaciones con el entorno que le rodea, y que va cobrando importancia como objeto de estudio, y como recoge Sicilia (1997, p.52) está siendo tratado desde campos como el sociológico (Willis, 1988; Rivas 1990; 1991; 1992; Jakson, 1992;), la antropología educativa (Díaz de Rada, 1993; Velasco, García y Díaz, 1993) o desde la psicología evolutiva y de la educación (Del Río y Álvarez, 1992; Pozo del Puy, Sanz y Limón, 1992; Gil Pérez, 1994; García Díaz, 1995).

Para ello, bien puede tratarse la cultura popular como un objeto de estudio diferenciado dentro de determinadas disciplinas académicas, tales como los estudios de los media, Simon & Giroux, citados por Giroux, (1992, p.139) o como un eje fundamental de estudio y de trabajo académico en las distintas áreas del currículum, como consideran Martínez Rodríguez (1996, p.75) y Rodrigo (1985, p. 147), ésta última considera que no sólo va a servir a los alumnos de información, sino que parece representar un marco conceptual que guía la comprensión, atribución, predicción, e incluso planifica nuestra conducta y acción. Aunque sigan existiendo algunos aspectos de la cultura popular que no llegan a tener la relevancia deseada en la escuela Grignon (1993, p.129), así, se asegura la popularización de lo escrito y se consagra su supremacía sobre las culturas orales<sup>49</sup>, sin concebirse lo oral independientemente de lo escrito, y mucho menos el predominio de éste.

Dentro del sistema educativo, toda cultura merece ser investigada y tenida en cuenta y es evidente que si queremos realmente realizar una verdadera educación, no solamente podemos tener como referencia única la escuela; porque las situaciones de enseñanza–aprendizaje se dan en marcos socioculturales más amplios; pero debemos de evitar

---

<sup>47</sup> Rivera, Torres y Trigueros (1999, p.351), lo definen como aquel que se adquiere desde la experiencia y se va a ver modificado desde la investigación.

<sup>48</sup> “*Es aquel que los alumnos van adquiriendo en el marco escolar y que no se encuentra directamente con la instrucción que realiza el docente*” (Rivera, Torres y Trigueros, 1999, p.352).

<sup>49</sup> Lotman (1993, p.9) considera que el mundo de la memoria oral está lleno de símbolos y que pudiera ser verdad la paradoja de que la introducción de la escritura posiblemente no enriquezca sino que empobrezca la estructura semiótica de una cultura.

academizar y burocratizar la cultura popular reduciéndola a un contenido académico más tratando de conocer, analizar y compartir con los alumnos y alumnas la misma.

*“La concepción totalizante de la escuela al tratar de incorporar a ella todos los aprendizajes del entorno, sin tener en cuenta si en la comunidad hay procesos más adecuados para su adquisición”.*

*(Flecha, 1992, p.43)*

Todo esto requiere, como sugiere Martínez Rodríguez (1996, p.76), una revisión de las actitudes que hemos mantenido ante la existencia de la cultura popular en tanto en cuanto esta cultura ha sido despreciada desde la posición de la cultura dominante de élites; y teniendo en cuenta, como nos indica este autor, que la cultura popular tienen un ámbito de desarrollo con canales propios y vías de divulgación y cultivo diferentes a los producidos en la escuela; se hace necesario establecer una adecuada conexión entre la cultura escolar y la cultura popular; lo que sólo tendrá sentido a partir de un currículum que adopte como foco de investigación el estudio de la cultura cotidiana, informal y popular (McLaren, 1997, p.40); para ello Martínez Rodríguez (1996, pp.80-81) nos aporta algunas ideas para su reflexión:

- La cultura popular es la base sobre la que se construye o reconstruye el pensamiento, la actividad y el conocimiento del alumnado. Las aportaciones que actualmente se hacen desde la reforma referentes al constructivismo aconsejan: partir de las ideas previas para construir sobre ellas nuevos conocimientos.
- Parte del conocimiento científico debe ordenarse y estructurarse en correspondencia con el conocimiento popular.
- Existe la urgente necesidad de analizar como contenido básico la actual cultura de masas cuyo soporte principal son los medios de comunicación y su relación con las culturas populares. Estamos manteniendo la afirmación de que conocimiento científico, cultura popular y cultura de masas son tres tipos de manifestaciones que en la práctica se mantienen paralelas, sin implicaciones mutuas y que resulta imprescindible poner en relación para potenciar la capacidad educativa de hombres y mujeres en el desarrollo diario de las experiencias.
- Existe el peligro de un debilitamiento progresivo de algunas culturas.
- Revisión del papel que tiene la cultura popular en la escuela, que puede darse a tres niveles: a) como rectificación o reproducción de la situación cultural existente en la

que la escuela, b) como reconstrucción o cambio de aquellas formas culturales que empobrecen el conocimiento de los individuos y c) como producción de un nuevo conocimiento.

- Podemos estar vendiendo un tipo de organización más pobre y ajeno a nuestras propias formas de entender nuestras relaciones.
- Las posibilidades de la cultura académica para recrear la cultura popular, que suponen una forma distinta de entender los contenidos y requiere una nueva teorización de los mismos.

En definitiva, la cultura popular es un campo de posibilidades en las que los estudiantes pueden fortalecerse y apropiarse de formas culturales que dignifiquen y desarrollen las capacidades personales.

*“Para demasiados alumnos, las escuelas son lugares de “tiempo muerto”; es decir, centros de retención que no tienen nada o muy poco que ver con sus vidas o sueños”.*

*(Giroux, 1992, p.88)*

Por último, para concluir este capítulo dedicado a la cultura en el contexto social actual, quisiéramos reflexionar sobre una cita de Mayor Zaragoza (1999, p.56) que refleja la situación socio-cultural actual, *“lo que necesita el mundo son brújulas”*<sup>50</sup>; porque nos faltan referentes en cuanto a valores, identidad cultural, sensibilidad medioambiental, etc. y nos sobra pobreza en este mundo globalizado.

---

<sup>50</sup> Entrevista a Federico Mayor Zaragoza aparecida en *El semanal*, Marzo 1999.

# CAPÍTULO II

## SIGNIFICACIONES Y PERSPECTIVAS DEL JUEGO

---

### INTRODUCCIÓN

### SIGNIFICACIONES DEL JUEGO

- Aproximación conceptual.
- Caracterización del juego.

### DIFERENTES INTERPRETACIONES DEL JUEGO

- Recorrido histórico del juego en la Educación.
- Teorías explicativas del juego.

### REPERCUSIONES DEL JUEGO Y LOS ASPECTOS LÚDICO-CULTURALES EN LA CONCEPCIÓN DEL CUERPO

### OTRAS REFLEXIONES ACERCA DEL JUEGO



## II.1.– INTRODUCCIÓN

*“El juego tradicional, es ante todo, juego”.*

*(Trigo, 1995, p.5)*

Partiendo de la premisa expresada por Trigo, consideramos que para adentrarnos en el estudio de los nuevos significados otorgados al juego tradicional en la Educación Física, en primer lugar debemos analizar las diferentes acepciones y perspectivas del juego en general, comprendiendo mejor este fenómeno universal y así poder situarnos respecto a los diferentes paradigmas bajo los cuales es estudiado, para posteriormente profundizar en las peculiaridades del juego tradicional.

En este sentido también estimamos necesario abordar un breve repaso de la consideración que ha tenido el juego a lo largo de la historia dentro de la educación, y la vinculación del mismo con las diferentes concepciones del cuerpo, lo que nos hará comprender mejor la situación actual del juego dentro de nuestro sistema educativo y el papel que juega dentro de nuestra sociedad.

## II.2.– SIGNIFICACIONES DEL JUEGO

*“Todos los niños del mundo juegan, y esta actividad es tan preponderante en su existencia que se diría que es la razón de ser de la infancia”.*

*(Raabe, 1980, p.5)*

El juego hasta tal punto forma parte de nuestra vida<sup>1</sup>, que en muchas ocasiones hemos acabado no dándonos cuenta de ello, o no concediéndole la importancia y la

---

<sup>1</sup> *“Jugar no es sólo cosa de niños; o, mejor dicho, sí es cosa de niños. Lo que sucede es que creemos que «ser niños» es cuestión de una determinada edad, y, cuando pasa esa edad, casi todos terminamos matando al niño que llevamos dentro”* (Bonet, 1990, p.1).

atención que merecen. Raabe (1980, p.5) y Elkonin (1980, p.14) consideran que los estudios sobre el juego son todavía relativamente escasos y que no han dado respuesta a los diversos interrogantes que suscitan las actividades lúdicas, por lo que el juego ha sido y es una de las actividades más ignoradas científicamente, siendo merecedor de estudios sistemáticos y científicos. En este sentido muchos han visto al deporte el mayor enemigo de los juegos, ya que éste si ha sido objeto de estudios e investigaciones científicas en diferentes campos que abarcan desde la biomecánica, hasta la psicología pasando por la pedagogía, la medicina y otras muchas ciencias, llegando a considerar algunos autores como Barreau (1996, p.671), que la relación entre juego y deporte se hace cada vez más complicada, cuando hemos de tener presente que muchos juegos antiguos son la base de muchos deportes actuales.

Por otra parte nos encontramos inundados de diferentes significaciones y perspectivas en torno al juego, como vamos a tratar de describir a continuación para tratar de clarificar el concepto de juego. Muchos autores como Elkonin (1980, pp. 17-18); García Monge (1992, pp. 52-54); Navarro Adelantado (1995, pp.10-16); Lavega (1996a, pp.51-56), comienzan por realizar una revisión etimológica del término, analizando las significaciones que en otras culturas y en la nuestra se le han otorgado al término juego, lo que nos ha acercado enormemente a la significación que el juego tiene en el lenguaje popular, pero consideramos que el estudio de los diferentes términos utilizados, o el origen de los mismos, no nos lleva a una significación profunda del concepto de juego, por ello comenzaremos por realizar una aproximación conceptual desde el análisis de diferentes definiciones.

### **II.2.1.- Aproximación conceptual.**

Abordar la aproximación conceptual del término juego es una tarea inacabable. El juego como actividad humana presente en todas las épocas, ha sido abordado desde distintas perspectivas: filosófica, psicológica, antropológica, pedagógica,... y sus significaciones son innumerables dependiendo del paradigma en que nos encontremos; en este sentido Lavega (1995a, p.4) considera que el concepto de juego es tan versátil y elástico que presume de escaparse a una aproximación conceptual definitiva; por ello vamos a dar una visión amplia de las mismas, para intentar entender ese fenómeno universal que es el juego.



□ **Perspectiva Biológica:**

En el paradigma biológico, donde el juego se considera prácticamente una necesidad vital y se deduce la necesidad del juego como preejercicio del surgimiento prematuro de las predisposiciones internas, Stern citado por Elkonin (1980, p.68) y en el que se hace referencia a un instinto especial, «instinto de juego», por el cual el individuo siente un invencible afán interno, al que se entrega sin preguntar por qué y ni para qué; nos encontramos con las definiciones de Groos en 1922 y Spencer en 1942:

*“El juego es la autoformación instintiva de las aptitudes en desarrollo, el ejercicio previo e inconsciente de las funciones serias de mañana”*(Groos, citado por Elkonin, 1980, p.68).

*“El juego es una actividad que realizan los seres vivos superiores, sin ningún fin utilitario y con la función de eliminar su exceso de energía”* (Spencer citado por García, Pomares y Serrano, 1992, p.75).

Definiciones que reciben sus primeras críticas en 1958 de la mano del psicólogo Jean Chateau que sostiene que existe una diferencia esencial entre el juego infantil humano y el del joven animal; los juegos de los animales dependen de los instintos propios de cada especie y por ello preparan para la vida adulta, mientras que el juego del niño depende ante todo de una personalidad flexible que se afirma de múltiples maneras por nuevas actividades como ser autónomo y creador, Chateau (1973, pp.8-9).

Por último apuntamos la definición de Schmidt, que considera que el concepto de juego no se puede determinar<sup>2</sup> ni lógica, ni biológicamente:

*“El juego es una «propiedad determinada» del comportamiento humano, que se diferencia del resto de la «vida ordinaria»”* (Schmidt, 1995, p.84).

---

<sup>2</sup> Esta referencia a la no determinación del juego, ni lógica, ni biológicamente, ya aparece en la obra de Huizinga (1998, p.41) en *Homo Ludens* (Edición original de 1954).

□ **Perspectiva psicológica:**

Enmarcado en un paradigma psicológico, pero sin perder de vista el aspecto social del juego, en 1980 nos encontramos con la definición de Elkonin:

*“Actividad en la que se reconstruyen sin fines utilitarios directos las relaciones sociales”* (Elkonin, 1980, p.22).

Este autor considera que entendido así el juego tiene una cierta afinidad con el arte, ya que éste es la interpretación de la vida y la actividad humana con medios estéticos; y que debido a esta afinidad las actividades lúdicas en la vida adulta son desplazadas y remplazadas por las distintas formas de arte, por una parte, y por el deporte, por otra.

En un paradigma psicológico más “puro”, caracterizado por el relevante papel que tienen los juegos en el desarrollo del niño, recogemos una primera definición de 1924 del psicólogo vienes K. Bühler:

*“Denominamos juego a una actividad dotada de placer funcional mantenida por él o en aras de él, independientemente de lo que se haga, además y de la relación de finalidad que tenga”* (Bühler citado por Elkonin 1980, p.70).

Definición que recibió críticas de otros psicólogos (Koffka citado por Elkonin, y el mismo Elkonin) por considerar que no todas las acciones de los juegos proporcionan placer por sí solas, independientemente del resultado.

Posteriormente, en esta misma línea, nos seguimos encontrando definiciones como la de Rüssel en 1965:

*“Actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma”*(Rüssel, 1970, p.13).

Definición que el propio autor tacha de pálida e insuficiente, porque considera que no puede darse una respuesta a la naturaleza del juego, porque hay en él una

cualidad que escapa a todo análisis en lo que concierne a las fuerzas<sup>3</sup> que impulsan el juego, donde únicamente es posible formular indicaciones, Rüssel (1970, p.19).

Más reciente, en la década de los ochenta, Wallon, le otorga al juego un papel relevante en el desarrollo psicomotor, completando los efectos de la maduración nerviosa, y estimulando las distintas partes del cuerpo, Wallon define el mismo como:

*“Una exploración jubilosa y apasionada que tiende a probar una función en todas sus posibilidades cuando aparece”*(Wallon, 1980, p.82).

Dentro de este paradigma psicológico, donde Vygotski (1989, p.156) considera que el juego completa las necesidades del niño y describe el mismo como una de las expresiones más genuinas de lo que se entiende por área de desarrollo próximo y Piaget (1980, p. 123) como uno de los procesos que ponen a punto las estructuras cognitivas básicas, respectivamente, nos encontramos con la definición de Ortega y Lozano donde se dejan entrever sus influencias:

*“El juego es un proceso complejo que permite a los niños y niñas dominar el mundo que les rodea, ajustar su comportamiento a él y, al mismo tiempo, aprender sus propios límites para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónoma”* (Ortega y Lozano, 1996, p.13).

#### □ **Perspectiva antropológica y social:**

La primera definición que recogemos dentro de este paradigma, por ser la más clásica, aparece en el libro *Homo ludens* (en 1938) que trata específicamente del juego, y es del antropólogo holandés Johan Huizinga:

*“El juego en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada «como si» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede*

---

<sup>3</sup> *“La presencia de una tan fuerte necesidad de jugar conduce a suponer que existe un impulso orientado inmediatamente a esta actividad, un impulso que se halla en la base de este proceso. Pero se opone a esta concepción el hecho de que el juego no es un proceso delimitado, lo que necesariamente debería acontecer si se debiese a un impulso específico”* (Rüssel, 1970, p.20).

*absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual” (Huizinga, 1998, p.51).*

Este autor en su libro realiza investigaciones antropológicas en diferentes culturas antiguas y en civilizaciones indígenas, y su tesis, como apunta Scheines (1999, p.1), es muy clara: la cultura en sentido amplio brota del juego, es juego y se desarrolla jugando; *“el juego es más viejo que la cultura, pues por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar”* (Huizinga, 1998, p.31); por ello este autor moviéndose bajo un paradigma de juego competitivo, trata de explicar todos los aspectos de la vida, sobre todo en las civilizaciones antiguas, en relación al juego, dos ejemplos de ello los podemos encontrar en el derecho y el poder, de esta forma, el derecho es entendido como una disputa entre dos personas que buscan un árbitro para resolver sus diferencias, y el poder, que antiguamente estaba en manos de los sacerdotes, como una prueba que debían superar para poder ejercer su profesión, debiendo someterse a un examen donde alguien preguntaba y debían responder, y sí eran capaces de contestar correctamente a todas las adivinanzas, se decidía que podían ser sacerdotes.

Pero esta definición no está libre de críticas, así Callois (1986, p.29) considera que es a la vez demasiado amplia y demasiado limitada, considerando el juego como una acción desprovista de todo interés material, con lo que excluye los juegos de azar<sup>4</sup> y apuestas, que para bien o para mal ocupan un lugar importante en la economía y en la vida cotidiana de los diferentes pueblos.

Dentro de esta misma línea antropológica y social podemos ver otras definiciones más recientes propuestas por Navarro Adelantado en 1993 y Dupey en 1998:

*“El juego es una actividad recreativa natural de incertidumbre sometida a un contexto sociocultural”* (Navarro Adelantado, 1993, p.632).

---

<sup>4</sup> En la actualidad, hay autores como Echeverría (1980, p.16) que se plantean si a la posibilidad de hacerse millonario en un golpe de suerte se le puede llamar juego.

*“Actividad en la que no sólo se proyectan cosmovisiones colectivas bien establecidas, sino que además refiere a otros mundos posibles en lo simbólico, expresivo e imaginario”*(Dupey citada por Öfele, 1999, p.3).

Estos son algunos ejemplos de las diferentes ópticas en las que se analiza el juego, como sintetiza Öfele (1999, p.3): para la antropología el juego es una actividad donde se observan los aspectos socioculturales de un grupo; para la psicología evolutiva, el juego es visto como parte del desarrollo evolutivo del niño, que se manifiesta en las diferentes formas de expresión lúdica; para el psicoanálisis, el juego es una instancia intermedia entre el inconsciente y el consciente; la pedagogía ve en el juego un instrumento para transmitir conceptos, valores y conocimientos diversos y para la fenomenología, el juego es un fenómeno original, poniendo el acento en el carácter libre de objetivo del juego.

Entendemos que la mayoría de estas definiciones no son excluyentes sino que incluso en algunos casos se pueden complementar para tratar de explicar el fenómeno del juego tan natural en nuestras vidas como complejo dentro de ella; aunque fundamentalmente nos encontramos en una línea socio-antropológica, entendiendo que el juego es una actividad social y recreativa propia de toda cultura y a su vez condicionada por la misma.

### **II.2.2.- Caracterización del juego.**

La aproximación conceptual del juego no queda completa si no hacemos referencia a la caracterización o funciones<sup>5</sup> que cumple el juego en la vida de las personas. El análisis de las características del juego nos va a permitir comprender mejor las cualidades de este fenómeno, a la par que pondrá en evidencia las diferentes perspectivas que existen en torno al juego.

---

<sup>5</sup> Autores como Bruner (1984, p.211) y Trigo (1994a, p.385) se refieren a la caracterización del juego como las funciones que asume el mismo.

Como ocurría con las definiciones, Huizinga (1998, p.42-51) establece las características del juego que más relevancia han presentado en los últimos tiempos, estas se concretan en:

- **El juego es una actividad libre.** “*El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego*” (Huizinga, 1998, p.42). Por lo tanto, el juego no debe suponer ninguna obligación y es una actividad que se puede abandonar en cualquier momento.
- **El juego no es la vida «propiamente dicha».** Es un escape de la vida corriente, donde todo es pura broma y se actúa «como sí...». Siendo algo superfluo que no tiene una consecuencia práctica en sí mismo y es una actividad desinteresada. “*Actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción de su misma práctica*” (Ibídem, p.44).
- **Se juega dentro de unos límites de tiempo y de espacio.** “*Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace*” (Ibídem, p.45). Considera que una vez que se ha jugado esa actividad permanece en el recuerdo como creación o tesoro espiritual, pudiendo ser transmitido como tradición para que se juegue inmediatamente o transcurrido algún tiempo; cobrando una sólida estructura como forma cultural.
- **El juego exige un orden absoluto.** Todas sus acciones están reguladas y la desviación más pequeña estropea el juego, le hace perder su carácter y lo anula. Posee las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas; ritmo y armonía.
- **El juego produce tensión, emoción y misterio.** Existe incertidumbre sobre lo que va a ocurrir. Esta característica, junto con la del orden, hacen que se tengan que considerar las reglas del juego. “*Las reglas de juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna*” (Ibídem, p.48).

Desde otra perspectiva, la sociológica, cercana a la antropológica, donde los juegos disciplinan los instintos por ser, por un lado, espacios para el placer y la diversión, y por otro, acatamiento de una serie de restricciones, proporcionando un modelo controlado de la realidad, Callois en 1967 considera que el juego es una actividad que tiene las siguientes cualidades:

1. *“Libre: a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre;*
2. *Separada: Circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y determinados por anticipado;*
3. *Incierta: cuyo desarrollo no podría estar determinado ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar;*
4. *Improductiva: por no crear ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y salvo desplazamiento de propiedad en el círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida;*
5. *Reglamentada: sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta;*
6. *Ficticia: acompañada de una conciencia específica de la realidad secundaria o de una franca irrealidad en comparación con la vida corriente” (Caillois, 1986, pp.37-38).*

Si bien al analizar las definiciones de juego veíamos como este autor criticaba a Huizinga por la definición que proponía, evidenciamos en las características que ambos establecen que existe un gran paralelismo entre ellas, sorprendiéndonos en este sentido que Caillois las utilice como definición del juego.

Bajo una interpretación psicológica del juego, Garaigordobil (1990, pp.18-22) recoge en una visión integradora de diferentes autores concretándola en las siguientes características:

- ♦ **El juego es una actividad placentera**, fuente de gozo, que no sólo engendra placer, sino que además fomenta y desarrolla la capacidad de goce del niño.
- ♦ **El juego es una actividad espontánea, voluntaria y libremente elegida.** Esta característica, en cierta medida presenta una contradicción en cuanto que el niño se debe plegar a las restricciones internas del juego.
- ♦ **El juego es una finalidad sin fin.** No tiene metas o finalidades extrínsecas, sus motivaciones son intrínsecas.

- ♦ **Es oposición con la función de lo real.** En el juego el niño se libera de las imposiciones de lo real.
- ♦ **Es acción e implica participación activa.** No se consideran juegos las actividades pasivas como leer, escuchar música, etc.
- ♦ **Lo constitutivo del juego es el carácter de ficción. Hacer «como si».** Lo que caracteriza al juego no es la actividad en sí misma<sup>6</sup>, sino la actitud del sujeto frente a esa actividad.
- ♦ **El juego guarda conexiones sistemáticas con lo que no es el juego.** Numerosos estudios han vinculado el juego con fenómenos cognoscitivos y sociales.
- ♦ **El deseo de ser mayor como motor del juego.** El juego es la única actividad en la que el niño puede ser adulto, «como si», y ejercer su poder.
- ♦ **El juego es autoexpresión, descubrimiento del mundo exterior y de sí mismo.** En el juego el niño expresa su personalidad integral, se muestra tal y como es.
- ♦ **El juego es repetición.** Se repite una y otra vez la misma estructura, aunque un juego nunca es repetición del otro.
- ♦ **Es una actividad seria, prueba y afirmación de la personalidad del niño.** En este sentido Garaigordobil (1990, p.20) indica como existe cierta controversia entre determinados autores, así, Winnicott, Chateau y Erikson plantean el juego como un espacio diferente de la realidad, y otros como Elkonin y Vygostki consideran que no hay alejamiento de lo real; aunque todos coinciden en afirmar que el juego es algo más que diversión en el desarrollo del niño.
- ♦ **El juego en el niño implica progresión y en el adulto regresión.** Los niños avanzan hacia nuevas etapas, mientras que el adulto descansa y regresa a etapas anteriores.
- ♦ **El juego puede requerir un gran esfuerzo.** En determinadas ocasiones los juegos poseen reglas severas que comportan fatiga para el niño.
- ♦ **El juego es una actividad creadora.** Muchos juegos son el puro producto de la imaginación y la capacidad creadora del hombre.
- ♦ **El juego es un lenguaje de símbolos. Es representación.** Es el primer lenguaje del niño, a través del cual expresa sus fantasías, deseos, sentimientos, pensamientos, etc.

---

<sup>6</sup> Garaigordobil (1990, p. 20) recoge que autores como Chateau, Piaget, Wallon o Vygotski no consideran juego las actividades motoras que los niños realizan en los dos primeros años, hasta que aparece la ficción («como si») momento en el que empieza el verdadero juego.



Como se puede observar, las características que plantea Huizinga están presentes también en esta línea psicológica, a las que se le añaden otras relacionadas con el papel del juego en el desarrollo del niño y en menor medida en el del adulto, en consonancia con las definiciones psicológicas del juego analizadas con anterioridad.

En el mismo marco psicológico del juego, pero en esta ocasión centrándose fundamentalmente en el juego infantil, Ortega (1990, p.20) recoge las siguientes características:

- Es un comportamiento de carácter simbólico de origen y desarrollo social.
- Todo juego tiene unas reglas internas que le proporcionan su naturaleza específica.
- El juego evoluciona con la edad, reflejando en cada momento la forma como el niño comprende el mundo.
- Todo juego se desarrolla en un marco psicológico que da sentido al mismo.
- El juego es una conducta intrínsecamente motivada.
- El juego es una forma natural de intercambio de ideas y experiencias.
- El adulto tiene un papel importante dentro del juego si actúa lúdica y positivamente dentro del marco psicológico que este es.
- Los juguetes apoyan y orientan el juego pero no lo delimitan.

Se observa como el juego es una actividad fundamental dentro del desarrollo de los niños/as, donde alguna de las características apuntadas desde la perspectiva sociológica se pierden sirviendo para explicar determinadas conductas y comportamientos que se asocian al juego.

En una línea, que consideramos a caballo entre la antropológica y la psicológica, Bruner (1984, p.211-212) establece como funciones fundamentales del juego, las siguientes:

- \* El juego es una actividad que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, aunque se trate de una actividad seria, ya que el juego supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos.

- \* La actividad lúdica se caracteriza por una pérdida de vínculo entre los medios y los fines. Los niños perciben los fines, pero a menudo los modifican para que encajen con los medios que acaban de descubrir, o modifican estos medios para que se adapten a fines nuevos. El juego no está excesivamente vinculado a los resultados. La fantasía en muchos casos sustituye esos objetivos y permite una enorme diversidad y riqueza al juego.
- \* El juego no sucede al azar o por casualidad, al contrario se desarrolla en función de algo, “un escenario” o forma de idealización de la vida.
- \* Es una proyección del mundo interior y se contrapone al aprendizaje<sup>7</sup>, en el que se interioriza el mundo externo hasta llegar a hacerlo parte de uno mismo.
- \* El juego proporciona placer, incluso los obstáculos que se establecen en los mismos genera placer al lograr superarlos, sin los cuales el niño se aburre enseguida.

Como podemos observar el juego para Bruner tiene un papel muy importante en el desarrollo del niño, pero este autor, dentro de los usos del juego, considera que este se utiliza para instruir a los niños en los valores de nuestra cultura<sup>8</sup>; considerando que una cosa es utilizar el juego como agente de socialización, y otra muy distinta el llegar a explotarlo en el sentido literal de la palabra.

Podríamos exponer las características que plantean otros muchos autores Fingermann (1970, pp.2-6); Gutiérrez Delgado (1991, pp.112-117); Schmidt (1995, pp.85-88); Lavega<sup>9</sup> (1996b, p.797); Gutiérrez, Bartolomé y Hernán, (1997, pp.153-154); etc. pero sería seguir reiterando sobre las mismas características, por ello, por último, expondremos las características del juego que se contemplan bajo una perspectiva distinta, la pedagógica o educativa recogida por Trigueros (1998, p.32):

---

<sup>7</sup> “En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo a nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo” (Bruner, 1984, p.212).

<sup>8</sup> Bruner (1984, p.213) ejemplifica este uso del juego con el fomento de la competición y la competencia que realizamos en los juegos (para enseñarles cómo deben competir de forma honesta); postura competitiva que en nuestra sociedad deberán adoptar de adultos.

<sup>9</sup> Lavega (1996b, p.797), se refiere a la voluntariedad, la incertidumbre, el placer, la creatividad y el pacto y modificación de las reglas, como los elementos constitutivos del juego de dimensión cualitativa.

- **El juego es un medio de aprendizaje<sup>10</sup> natural.** Para que exista aprendizaje en los juegos de los niños/as no es necesario que sea intencionado o programado por el educador, siendo los conocimientos, resultantes de sus propias experiencias, si bien es cierto que el juego en la escuela debe caracterizarse por su planificación y no por la improvisación.
- **El juego no pierde de vista la globalidad del desarrollo infantil.** Contribuye al desarrollo integral: en el ámbito afectivo–social (se relaciona con los demás, acepta reglas,...), en el cognitivo (toma de decisiones, crea, imagina,...) y en el ámbito motor (desarrolla cualidades perceptivo-motrices, cualidades físicas,...).
- **El juego potencia la asunción de responsabilidades por parte del niño.** Facilita la toma de decisiones y el compromiso con uno mismo y con los demás que deben llevarse a cabo para el normal desarrollo del juego.
- **La utilización del grupo** hace que el niño no sólo se enriquezca con sus respuestas, sino también con las de los demás.
- **El juego permite la variabilidad en las actividades.** Dado que las características de maduración de los niños/as, estos no permiten mantener mucho tiempo la atención en una misma actividad, en el juego el niño va variando sus actividades en función de sus intereses y posibilidades.
- **El juego estimula la toma de iniciativas y la espontaneidad,** dándole al niño la posibilidad de expresarse tal y como es y de poner en juego su imaginación y creatividad.
- **Debe procurar eliminar actitudes sexistas.** Aunque algunos juegos, tradicionalmente, hayan estado diferenciados por ser practicados por los niños o por las niñas, un correcto uso educativo de los mismos debe dar opción a que todo el mundo participe y se integre.

Analizando todas las características anteriormente descritas, vemos que algunas son coincidentes, independientemente del paradigma bajo el que estén formuladas, siendo una de ellas la reglamentación: *“todo juego, incluso representativo es mantenido*

---

<sup>10</sup> La utilidad del juego como posible medio de aprendizaje, recogiendo las palabras de Rüssel: *“no se halla en contradicción con el principio de que el juego es una actividad ejercida por sí misma y sin finalidades exteriores. Porque esta finalidad de ejercicio no es buscada por el jugador, ni debe serlo”* (Rüssel, 1970, p.17).

por una regla<sup>11</sup>” (Gutton, 1982, p.189); “no hay juego sin reglas” (Vigostki<sup>12</sup>, 1989, p.144) y (Öfele, 1999, p.4); Estos, y otros, autores consideran que ni el más elemental de los juegos carece de ellas, ya que una vez que nos desprendemos del orden de la vida cotidiana es necesario fundar un nuevo orden<sup>13</sup>: el juego; siendo las reglas las que ponen limitaciones a la libertad dentro del juego. Pero existen otros autores, fundamentalmente relacionados con un paradigma psicológico como Buytendijk<sup>14</sup> citado por Rüssel (1970, p.173); Rüssel (1970, p.161); Piaget<sup>15</sup> (1980, p.158) y Navarro Adelantado (1995, p.19), éste último en una línea antropológico-social, que sí consideran que existen juegos sin reglas (juegos simbólicos, juegos configurativos, juegos de personajes, juegos de entrega, juegos funcionales, etc.). En este sentido, Rüssel (1970, p.226) va más allá, y llega a diferenciar entre el «juego infantil» y el «juego», considerando que el primero no tiene un curso fijado y se desarrolla sin formas delimitadas de antemano, mientras que el segundo responde a un modo de actuar conocido, que puede repetirse de forma análoga, porque está sometido a reglas, así, para Hetzer citado por Rüssel (1970, p.170) el juego regulado propiamente dicho está ligado a la tradición considerando que se transmite de

---

<sup>11</sup> Gutton (1982, p.190), define las reglas como las leyes que unen los elementos de la estructura lúdica, en el espacio y en el tiempo, considerando que existen dos clases de reglas de juego: unas que aseguran el vínculo entre los elementos del juego, asegurando el placer en el juego al hacer posible en el juego cosas que en la realidad no lo serían; y otras, que aseguran la separación entre el jugador y lo jugado, siendo las que regulan la entrada y salida de un juego, su desarrollo, etc.

<sup>12</sup> Vigostki (1989, p.145) se refiere no a las reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, sino a las reglas que se desprenden de las situaciones imaginarias.

<sup>13</sup> Öfele (1999, p.6), considera que el orden es la disposición armónica de un conjunto de cosas, diferenciándose de “la” orden que es un mandato para ser obedecido.

<sup>14</sup> Buytendijk citado por Rüssel (1970, p.173), considera que de ningún modo debe atribuirse que sólo los juegos sometidos a reglas sean verdaderos juegos.

<sup>15</sup> Piaget (1980, p.154-158) considera que existen tres grandes clases de juegos:

- Juegos de ejercicio: Ponen en acción un conjunto variado de conductas, sin modificar su estructura tal cual se presenta en el estado de adaptación, sin otro fin que el placer, sin intervención de símbolos o ficciones ni reglas.
- Juegos simbólicos: Implica una representación, donde el símbolo supone la representación de un objeto ausente que comienza por la imitación de cosas y personas, para ir transformándose en una representación adaptada.
- Juegos de reglas: Implican relaciones sociales o interindividuales. La regla implica la regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta. Son comunes a los niños y a los adultos.

una generación a otra, en parte manteniéndose tenazmente en su integridad y en otra parte modificándose de modo lento pero continuo.

Otra característica recurrente, es que el juego no es la vida real “*cuando uno entra en un juego, su historia personal se interrumpe*” (Öfele, 1999, p.2), dentro del juego no rigen ni las jerarquías, ni los valores, ni las escalas éticas, ni los prejuicios que reinan fuera, es una forma de relacionarse con el mundo donde uno se muestra tal cual es. Existe el sentimiento perceptible de «ser otro», siendo este considerado por Rüssel (1970, p.229) la causa de la gran difusión del juego en la infancia. Nosotros entendemos que ésta es una de las características que lo hace más atractivo para los adultos.

Es evidente, que muchos juegos son competitivos, pero esta no es una característica explicitada por la mayoría de los autores, quizás sea porque la finalidad del juego está en sí misma y “*por regla general el resultado depende en buena parte del azar y sólo tiene validez momentánea, porque si se continúa jugando y ora gana uno, ora gana otro, sin que se ponga atención en quién gana más veces*” (Rüssel, 1970, p.18).

Después de analizar las diferentes conceptualizaciones y caracterizaciones del juego podríamos concluir con las palabras de Bruner:

*“El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía”.*

*(Bruner, 1984, p.219)*

Pero el establecimiento de características en torno al juego tampoco está exenta de críticas, así Rüssel (1970, p.248) considera que en la caracterización del juego se pueden integrar las cosas más heterogéneas por su cualidad y su procedencia, y no por la mayor o menor capacidad de síntesis de los autores, sino por la naturaleza intrínseca del juego.

## II.3.– DIFERENTES INTERPRETACIONES DEL JUEGO

### II.3.1.- Recorrido histórico del juego en la Educación.

*“Previnieron los que dieron más acertados preceptos a la juventud, como Platón, Plutarco, Séneca, Quintiliano, Ausonio, San Jerónimo y otros varones doctísimos, que la enseñanza en esta tierna edad fuese de manera templada que los niños aprendiesen jugando y jugasen aprendiendo”.*

*(Caro, 1978, p.12)*

Ya en 1694, Rodrigo Caro, en su obra *Días geniales o lúdricos*, como recoge la cita anterior, nos hace un breve avance de la importancia que han dado al juego diferentes filósofos y personalidades relevantes de distintas épocas. Profundizando en el tema Vial (1988, p.103); Navarro Adelantado (1995, p.29) y Veiga (1998, p.55) nos indican que Platón (427- 347 a. J.C.) es el primero en valorar el juego como actividad útil en los aprendizajes, relacionando el arte<sup>16</sup> y el juego, y en una de sus leyes recomienda la utilización del juego. Veiga (1998, p.55) también apunta cómo Aristóteles (384-322 a. J.C.) señalará la bondad del juego como elemento didáctico, sugiriendo que los niños deberían adiestrarse jugando en aquellas actividades que realizarán de adultos. Fernández Nares (1993, p.30) recoge como posteriormente en el Renacimiento, ilustres tratadistas, muchos de ellos relevantes figuras del pensamiento pedagógico, como Juan Luis Vives (1492-1540) sostenían que las actividades lúdicas eran necesarias para el normal desarrollo corporal, eso sí, la educación del cuerpo debía tener un fin espiritual y relacionado con la salud y no con el placer; esta situación se mantendrá hasta el Siglo XVIII.

Pero según indica Vial (1988, pp.103-104), es en el siglo XVII cuando se produce un gran progreso en el desarrollo de los juegos didácticos sobre todo relacionados con el aprendizaje de la lectura y el cálculo. Los educadores reformistas como Comenius (1592-1616), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) o Fröbel (1782-1852) significaron la utilidad del juego como estrategia educativa, los cuales

---

<sup>16</sup> Navarro Adelantado (1995, p.29) recoge como Platón considera que el juego es arte y expresión, lo que lleva bien lejos de lo interesado y lo rentable.

como recoge Veiga (1998, p.56) manifestaron de diferentes maneras que la educación debe partir de los intereses y del mundo que rodea al niño, siendo Fröbel, influido por la filosofía romántica y por su profundo conocimiento de los niños, quien mayor hincapié hizo sobre la importancia del juego en los aprendizajes.

Es en el siglo XVIII donde el juego es considerado necesario para la existencia humana porque garantiza el descanso del trabajo y procura placer. Posteriormente, refiriéndose a Kant (1724-1804), Veiga (1998, p.55) recoge como para este filósofo existe diferencia entre juego y trabajo, entre una actividad agradable y una actividad desagradable, pero obligatoria, entre un fin intrínseco y un fin extrínseco.

Elschenbroich (1979, pp.194-195) señala como la pedagogía alemana de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX pretende una «revolución en el mundo de los niños», con los programas de juego de los filantropistas<sup>17</sup> desarrollados por los primeros pedagogos profesionales del juego: Campe, Basedow, etc. y como se quedó a medio camino al adquirir un doble carácter en función de la clase social: los juegos por una parte eran privilegio de la nobleza, el cual se ejercía a través de la instrucción aristocrática para la equitación, la esgrima y la danza, y por otra, impedimento para los niños de estratos campesinos, cuya educación estaba orientada hacia el trabajo.

*“El jugar, sea con lo que fuere, ha de prohibírseles a los niños en todas las escuelas, y por cierto, a la manera evangélica, es decir, explicándoles su vanidad e insensatez, y hasta qué grado él aleja sus espíritus de Dios, el Bien eterno, y llena sus almas de males”.*

*(Schmid, 1898, citado por Elschenbroich, 1979, p.197)*

Coincidiendo con la importancia que se le empieza a otorgar al juego en la educación, Vial (1988, pp.106-107) enumera una gran cantidad de juguetes didácticos que empiezan a surgir en esta época de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, que van desde loterías geográficas de las provincias, loterías cronológicas de los Reyes de Francia, hasta juegos de cartas para enseñar a leer y los juegos científicos.

---

<sup>17</sup> A finales del siglo XVIII y comienzos del XIX se sitúa en Alemania el filantropismo surgido de las filas de la burguesía industrial, caracterizado por una tendencia optimista en general que confía en una nueva pedagogía para educar con vistas a la «felicidad», Elschenbroich (1979, pp.191-192).

En el segundo cuarto del Siglo XIX, Veiga (1998, p.55) explica como el romanticismo exaltará el juego precisamente por su carácter de actividad espontánea y desinteresada, considerándose junto con el arte, una actividad humana auténtica.

*“El hombre no está completo sino cuando juega”.*

*(Schiller, citado por Chateau, 1973, p.3)*

Los referentes más significativos en la actualidad, sobre la importancia del juego en la educación, provienen del campo de la psicología siendo sus máximos exponentes Vygostki y Piaget:

- Vygostky (1896-1934) psicólogo de la escuela soviética, cuya obra, siguiendo a Cole y Scribner (1989, p.23); se caracteriza por buscar una explicación de las funciones psicológicas superiores en términos aceptables para las ciencias naturales, pronuncia una conferencia acerca del juego en el Instituto Pedagógico de Leningrado en 1933 («El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño») en la que considera al juego como un factor de desarrollo, estando el contenido de los mismos inmerso dentro del contexto social del niño, Vygostki (1989, p.156).
- Piaget (1896-1980) sociólogo y pedagogo suizo que se dedicó principalmente al estudio de la evolución mental en el niño, en sus obras «La formación del símbolo en el niño» y «La psicología del juego» en 1959 y 1969 respectivamente. Garaigordobil (1990, p.17) recoge en un análisis de la obra de Piaget como éste examina la psicología del juego infantil como parte orgánica de su teoría del desarrollo intelectual y establece que la función del juego<sup>18</sup> es la de la asimilación de la realidad o adaptación al entorno.

Las aportaciones de otros psicólogos que también han contribuido al estudio del juego y su influencia en el desarrollo del niño también han sido recogidas por Garaigordobil (1990, p.17): Wallon en su obra «La evolución Psicológica del niño» en 1941 consideraba el juego como ejercicio de cada nueva función que aparece, incidiendo

---

<sup>18</sup> Fundamentalmente se refiere al juego simbólico, que se caracteriza por hacer «como si» con conciencia de ficción y el uso de símbolos propios, Garaigordobil (1990, p.46).



en las relaciones del juego con el desarrollo motor, afectivo e intelectual del niño; Chateau en 1958, desde otra perspectiva, analiza el juego en «Psicología de los juegos infantiles» vinculándolo al desarrollo integral del niño, considerándolo como una prueba para la autoafirmación de la personalidad infantil y fuente de las actividades superiores del hombre; y Elkonin que en su «Psicología del juego» en 1978 contrapone las interpretaciones naturalistas o instintivas del juego, y elabora una teoría del origen del juego, investigando las conexiones de éste con el desarrollo de las funciones superiores del hombre. Sin embargo, Leif y Brunelle (1978, p.69) apuntan como en ésta mitad de siglo, también nos encontraremos con pedagogos de la categoría de Freinet que excluyen el juego de toda estrategia educativa seria.

Será a partir de mediados del siglo XIX cuando empiezan a surgir y proliferar las teorías del juego, tratando de explicarlo y darle sentido, como veremos a continuación.

### **II.3.2.- Teorías explicativas del juego.**

Sin entrar en un exhaustivo análisis de las principales teorías que han pretendido explicar el juego en los niños y en los adultos, consideramos interesante acercarnos de forma esquemática a las diversas explicaciones que han tratado de fundamentar y justificar el juego. La mayor parte de estas teorías tratan de dar respuesta a una o ambas cuestiones, Fingermann (1970, p.6):

- ¿porqué juegan los niños y los adultos?
- ¿para qué juegan los niños y los adultos?

Probablemente en la resolución de estas cuestiones estaría la verdadera identidad del juego, pero al igual que ocurría con el concepto y la caracterización, la interpretación del juego en las diversas teorías va a depender del paradigma en el que se encuentren. Las teorías más representativas, recogidas por autores como Fingermann (1970, pp.6-35); Elkonin (1980, pp.63-140); Moor (1981, pp.11-19); Garaigordobil (1990, pp.14-18); García Monge (1992, pp.55-59); Narganes (1993, pp.21-23); Trigo (1994a, pp.388-389); Lavega (1995b, p.5-7); Gutiérrez, Bartolomé y Hernán (1997, pp.154-156); Ginez (1997, pp.18-27) y Trigueros (1998, pp.34-36), entre otros, no son coincidentes y van a estar agrupadas en bloques de pensamiento diferentes, como podemos analizar a continuación.

En primer lugar recogemos las teorías recogidas por Trigueros (1998, pp.34-36), agrupadas según cuatro paradigmas claramente diferenciados:

TEORÍAS SOBRE EL JUEGO			
Teorías biológicas	Teorías psicológicas	Teorías estructurales	Teorías conceptuales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El juego como recreo</li> <li>- Excedente de energía</li> <li>- T. de la recapitulación</li> <li>- El juego como pre-ejercicio.</li> <li>- T. basada en el instinto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El juego como catarsis</li> <li>- T. funcional y psicoanalista del juego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- T. de la derivación por ficción</li> <li>- T. de la dinámica infantil.</li> <li>- Interpretación del juego por la estructura del pensamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración y reglas del juego</li> <li>- Exploración de la conducta</li> <li>- Teoría etológica</li> <li>- T. de la competencia y el movimiento</li> <li>- T. del aumento y reducción de la capacidad sensorial.</li> </ul>

▪ **Teorías biológicas.**

Comparten un planteamiento del juego desde una perspectiva mecanicista, en las que las actividades lúdicas conforman un componente biológico del individuo, no diferenciándose entre el juego de los hombres y el juego de los animales.

TEORÍAS BIOLÓGICAS					
	Teoría del juego como recreo	Teoría del excedente de energía	Teoría de la recapitulación	Teoría del juego como pre-ejercicio	Teoría basada en el instinto
<b>Autor representativo</b>	recogida por CLAPERADE, E. (1909)	SPENCER, H. (1855)	HALL, S. (1906)	GROSS, K.H. (1896)	McDOUGALL (1926)
<b>Finalidad del juego</b>	Esparcimiento frente al trabajo. Recuperación de fuerzas gastadas.	Descargar excedente de energía acumulada.	Liberar a la especie humana de residuos de actividades ancestrales.	Preparación para la vida adulta.	Los instintos latentes necesitan ejercitarse para funcionar de forma adecuada.
<b>Aspectos relevantes</b>	Sólo explica el juego del adulto; los niños aunque no estén cansados siempre tienen ganas de jugar. Es una de las teorías más antiguas acerca del juego	Cuando no hay que satisfacer las necesidades primarias, y hay abundancia de fuerzas, no se trabaja, se juega. El juego fundamentalmente tiene un carácter mimético.	En un principio considera las etapas evolutivas con una recapitulación abreviada de la evolución de la raza. El juego ayuda a superar y a desaparecer funciones rudimentaria inútiles. Posteriormente rectifica diciendo que el juego de una función sirve para estimular otras.	El juego es una actividad que sirve como preparación para el futuro de los instintos y las actitudes innatas. El juego tiene fundamentalmente carácter imitativo. Son ensayos, tanteos o experimentaciones de actividades serias de la vida adulta.	Diferencia 14 instintos básicos, entendiéndolos por instinto energía. En los juegos existe un determinado grado de <i>autorestricción</i> .

Ya en 1933, Buytendijk, citado por Rüssel (1970, p.244) rechaza la teoría del juego como pre-ejercicio, argumentando que aunque el aprendizaje de movimientos es un proceso específico, que puede tener lugar en el juego, nada tiene que ver esencialmente con él. En esta misma línea, a juicio de Elkonin (1980, p.33), las teorías biológicas que parten de los instintos y las pulsiones primarias, no pueden explicar de manera satisfactoria el contenido social del juego, *“el fondo del juego es social debido precisamente a que también lo son su naturaleza y su origen, es decir que el juego nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad”* (Elkonin, 1980, p.33).

▪ **Teorías psicológicas.**

Reciben las influencias de Freud y el Psicoanálisis, y consideran el juego como un placer, con el fin primordial de satisfacer la libido y como medio catártico liberalizador del ego. Su análisis fundamentalmente se centra en el juego simbólico, que permite interpretar la conducta del niño, no siendo muy generalizable al resto de juegos.

**TEORÍAS PSICOLÓGICAS**

	<b>Teoría del juego como catarsis</b>	<b>Teoría funcional y psicoanalista del juego</b>
<b>Autor representativo</b>	CARR, H. (1902)	KARTMAN, H. (1962)
<b>Finalidad del juego</b>	Mantener y conservar actitudes nuevamente adquiridas para desarrollar los sentimientos sociales. Función catártica: el juego permite eliminar las tendencias antisociales del hombre.	El juego es un mecanismo de defensa frente a la ansiedad, (realización simbólica del deseo). Canaliza la sexualidad (sublimación y compensación). Ayuda a la síntesis del Yo
<b>Aspectos relevantes</b>	Función catártica: el juego permite eliminar las tendencias antisociales del niño. Fundamentalmente se centra en los juegos funcionales de los niños.	Sólo analiza el juego simbólico.

Pero dentro de esta línea psicológica, no solo nos vamos a encontrar con las anteriormente expuestas, sino que existen múltiples visiones e interpretaciones del juego en este campo, del que solo vamos a exponer dos ejemplos en el que se evidencian las diferentes maneras de explicar el juego, así Kelly-Byrne (1989, pp.239-246) considera

que existen cuatro teorías sobre el juego, que hacen que éste sea utilizado dentro de la psicología como herramienta para la mejora de los comportamientos.

- Teoría interpersonal, en la que el juego aparece unido a la intimidad, ya que éste incrementa el grado de intimidad y de relaciones sociales y personales tendiendo a unir a las personas.
- Teoría de comunicaciones, en la que el juego se da como una paradoja debido a que se dan varios comportamientos contrapuestos a la vez.
- Teoría psicoanalítica, en la que el juego es reflejo de impresiones: el niño/a imita las situaciones que le impresionan.
- Teoría de la síntesis psicoanalítica, en la que el juego interviene como apariencia porque se puede asemejar a la expresión disfrazada de un sentimiento humano.

Por otra parte, en un contexto de lo que Ortega (1990, pp.11-20) denomina Psicología científica, ésta autora distingue, (no coincidiendo con las expuestas anteriormente), las siguientes teorías psicológicas del juego, que recogemos de forma esquemática:

<b>Teorías psicoafectivas del juego</b>	<b>Teorías funcionalistas y naturalistas del juego</b>	<b>Teorías cognitivas del juego</b>
Bajo la influencia de Freud y el psicoanálisis han desarrollado distintas teorías autores como: Isaac, Klein, Aberasturi y Winnicot, siendo este último el más representativo.	La explicación sobre la actividad lúdica esta basada en las posibilidades que el juego tiene para el desarrollo y la adquisición de habilidades motóricas y de uso de instrumentos.	Fundamentalmente contempla el juego como marco para el aprendizaje. Sus representantes más significativos son Piaget y Vygostki.
WINNICOTT (1979): a través del juego, los objetos y las personas se estructuran en una representación interior como lúdicas y no lúdicas. Las lúdicas proporcionan confianza y seguridad y las no lúdicas desconfianza y prevención. El origen psicológico de la capacidad de jugar hay que buscarlo en la forma particular en la que el niño se relaciona afectivamente con su madre o persona que lo cuida.	BRUNER (1972): Cuando los niños piensan que están jugando y a su vez están interesados en la resolución de problemas manipulativos, son más rápidos y hábiles en conseguir la meta.  SMITH y CONNOLLY (1972), SMITH y BOULTON (1988): En una línea etológica investigan sobre la relación del juego con las conductas exploratorias e indagadoras y la curiosidad natural para la manipulación de objetos.	PIAGET (1945): El origen del juego simbólico y del pensamiento representativo hay que buscarlo en la activación de esquemas motóricos de carácter adaptativo. Explica la relación del juego con las distintas formas de comprensión del mundo que el niño tiene.  VYGOSTKI (1933): El juego es una forma particular de actuación cognitiva espontánea que refleja como el proceso de construcción de conocimiento tiene su origen en la influencia del marco social sobre la actividad del sujeto

En definitiva, dentro del campo de la psicología nos encontramos con teorías explicativas del juego en función de los comportamientos humanos que suscitan y que de una manera u otra inciden en el desarrollo de la persona, del que fundamentalmente se destacan los ámbitos socio-afectivo y cognitivo.

▪ **Teorías conceptuales.**

Estas teorías se enmarcan dentro de un paradigma conductual, centrándose en lo objetivable y medible. Consideran que a través de la práctica del juego se puede conocer lo que el niño será el día de mañana, Narganes (1993, p.22).

TEORÍAS CONCEPTUALES					
	T. de la exploración y reglas del juego	T. de la exploración de la conducta	Teoría etológica	T. competencia y movilización de energía	T. del nivel de movimiento óptimo.
<b>Autor representativo</b>	MORRIS, D. (1967)	WHITE, R. (1963)	BROWNE (1968)	WUELLNER	ELLIS (1972)
<b>Finalidad del juego</b>	Experimentar nuevas sensaciones	Exploración de la conducta.	Enseñar al niño a conocerse.	Mejorar la competencia y la eficacia.	Conductas placenteras.
<b>Aspectos relevantes</b>	La exploración sirve para conocer el medio y relacionar el mismo con sus capacidades. El hombre tiende a ir a lo desconocido, como un reto a sí mismo.	El juego es energía que parte del Ego, para probar las capacidades. La causa del juego es la necesidad de producir efectos en el ambiente	El juego deviene de los instintos animales. La violencia está siempre presente. En los juegos se contempla: – El territorio. – La jerarquía. – Las armas.	En todos los juegos hay competencia; pero estos serán diferentes en función de la cultura.	La conducta está determinada por la búsqueda de estímulos que provocan el movimiento. Cuando la conducta es placentera hay nivel óptimo de movimiento.

▪ **Teorías estructurales.**

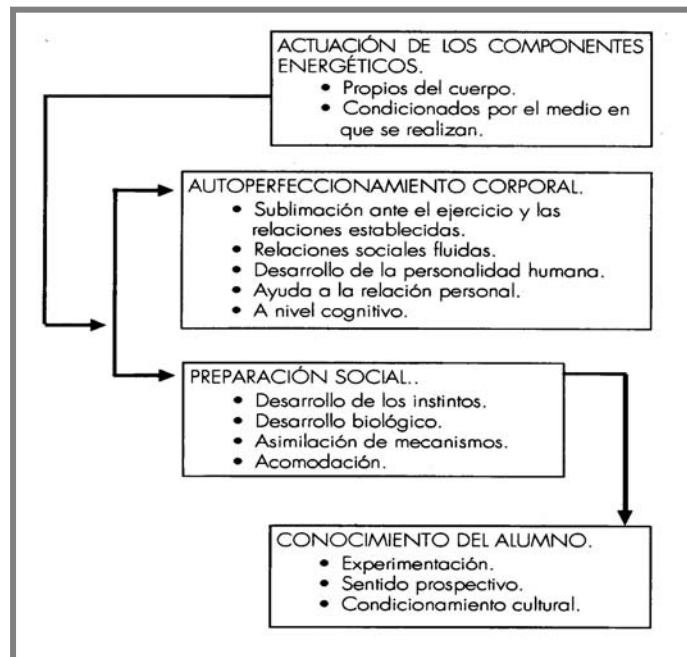
Tienen en común destacar el papel configurativo del juego, en un sentido de autoformación del jugador, en el que hay siempre una referencia a la estructura de la personalidad. Dentro de estas teorías tendrá especial relevancia la mantenida por Piaget, que considera que el niño/a antes de construir estructuras estables con las que adaptarse al medio de modo eficaz, oscila entre acomodaciones que le obligan a reorganizar sus pautas de comportamiento en función de la presión del mundo externo, Ginez (1997, p.25).

TEORÍAS ESTRUCTURALES			
	Teoría de la derivación por ficción	Teoría de la dinámica infantil	Teoría de la interpretación por la estructura de pensamiento
<b>Autor representativo</b>	CLAPAREDE, E. (1956)	BUYTENDIJK, F.J. (1933)	PIAGET, J. (1951)
<b>Finalidad del juego</b>	Desplegar la personalidad del individuo.	Facilitar al niño la asimilación de su propio Yo.	Adaptación del niño a la sociedad.
<b>Aspectos relevantes</b>	El niño alcanza sus intereses facilitando el desarrollo personal en su mundo de ficción. La realidad es un pretexto para el juego.	“El niño juega porque es niño”. El juego es algo inherente a la edad. El juego en el adulto es una forma de exteriorización de “lo infantil” ante la vida y el mundo.	La adaptación depende de: - Asimilación: incorporación de nueva información a lo que ya sabemos. - Adaptación: modificación de nuestros esquemas de acuerdo con la experiencia novedosa.

Narganes (1993, p.24) considera que de las teorías anteriormente descritas, en este momento deben considerarse relacionadas con las derivadas de un tratamiento metodológico en el que se aglutinen diferentes concepciones bajo un prisma multidimensional, así surgen cuatro núcleos referenciales para la actuación didáctica en relación con el juego:

- ♦ Autoperfeccionamiento a través del juego.
- ♦ Utilización como elemento de preparación social.
- ♦ Aportaciones del trabajo energético realizado.
- ♦ Utilización del juego como elemento de observación y prospección que ayudan al conocimiento del alumno.

El juego no debe atender aspectos determinados bien sean conductuales, psicológicos o estructurales, sino que atiende a la totalidad de la persona y a los diferentes efectos que produce con su práctica; como se observa en el **Gráfico 1**, Narganes considera que metodológicamente, el tratamiento implica la conexión de las diferentes actuaciones hacia la esfera cognitiva, que es la que da al sujeto mecanismos altamente motivadores, premisa en la que se encuadra la forma perfecta del juego.



**Gráfico 1**

**Conexión entre las diferentes teoría y ejes de actuación didáctica**

(Narganes, 1993, p.23)

A continuación exponemos las teorías del juego recogidas por Trigo (1994a, pp.388-389), agrupadas bajo los siguientes epítomes:

- ♦ **Teorías biológicas:** aquellas que hablan de que el niño necesita jugar porque tiene energías sobrantes que tiene que utilizar de alguna manera.
- ♦ **Teorías educativas:** consideran importante jugar para recordar situaciones primitivas del ser humano o tratar de modificar los instintos del hombre.
- ♦ **Teorías sociales:** mantienen que se juega para comunicarse con los demás.
- ♦ **Teorías cognitivas:** el juego es aprendizaje.

Clasificación	Autor	Nombre	Resumen
<i>Biológicas</i>	Spencer Adarna Remplein	Energía superflua	“El juego es un gasto de energías que el niño posee en exceso”.
	Carr X. Torres	T. del juego como estímulo de crecimiento	“El juego actúa favorablemente sobre el crecimiento de algunos órganos”. “Actividad natural importante y decisiva en el desarrollo de niño, si no juega está enfermo”.
	Freud	Teoría psicoanalítica	“En el juego se dan manifestaciones en cubiertas o se compensa el sentimiento de inferioridad”.
	Moryagas	Teoría del equilibrio	“El juego es una actividad que subsiste por sí misma y que al niño le da una seguridad de equilibrio, que le permite la distinción entre su persona y las cosas”.
	Decroly	Teoría del instinto	“El juego es un instinto que como todos los demás provoca un estado agradable o desagradable, según sea o no satisfactorio”
	Kollarits		“El juego es la actividad limitada por los instintos de estructura psíquica, de la anatomía, del sistema nervioso, de los músculos, de los órganos internos y sobre todo de las glándulas de secreción internas”.
	Schiller	Teoría estética	“ El animal trabaja cuando carece de algo y juega cuando rebosa de energía. El juego es una actividad estética. El exceso de energía es sólo una condición de la existencia del placer estético”.
<i>Educativas</i>	Hall	Atavismo	“Los juegos son rudimentos de las actividades de las generaciones pasadas y en ellos se hace una recapitulación de la historia de la humanidad”.
	Dougall	Instinto modificado	“En el juego los instintos son modificables y expresados de manera diferente que si el individuo actuara en serio”.
	Britte	Encuentro	“El juego es donde el hombre se encuentra así mismo”.
	Imeroni	Juego y educación	“No puede haber educación sin juego, ni juego sin educación”.
	Nietzsche	Descubrimiento	“En el hombre auténtico siempre hay un hombre que quiere jugar”
<i>Cognitivas</i>	Piaget	Desarrollo	“El juego y la imitación son parte integrante del desarrollo de la inteligencia”.
	Vygotsky	Socialización	“El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño y a través de él llega a conocerse a sí mismo y a los demás”.
	Bruner		“El juego es un comportamiento básicamente social que tiene su origen en la acción espontánea pero orientada culturalmente”.
	Ausubel	Significatividad	“El juego resulta un instrumento operativo ideal para que el maestro realice aprendizajes significativos en sus alumnos”
<i>Sociales</i>	Gross	Ejercicio preparatorio	“El juego es un ejercicio de preparación para la vida seria”.
	Kant	Catártica	“El juego actúa en función purgativa de los instintos que pueden ser nocivos para el estado de la civilización”.
	Piaget	Asimilación	“El juego es la simulación de lo real al Yo (hace de un hecho una conducta conocida)”.
	Wunt	Trabajo-juego	“El juego nace del trabajo, pero suprime su finalidad útil y hace que sea agradabilísimo el resultado que acompaña al trabajo. En el hombre es juego la reconstrucción de una actividad que destaque su contenido social: sus tareas y las normas de las relaciones sociales”.
	X. Xares	Clase social	“Los juegos dan la visión de una sociedad desde una clase social determinada”.
	Thonrdike	Comportamiento aprendido	“El juego es un comportamiento aprendido”.

**Gráfico 2**  
**Teorías acerca del juego**  
 (Trigo, 1994b, pp. 388-389)



En otra línea, García Monge (1992, p.58) agrupa las teorías en clásicas y modernas, contemplando algunas de las ya descritas, y añadiendo otras, que describimos de manera sucinta:

Teorías clásicas	Teorías modernas
<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <i>Excedente de energía.</i></li> <li>◦ <i>Teoría basada en el instinto.</i></li> <li>◦ <i>Teoría de la recapitulación.</i></li> <li>◦ <i>Teoría del ejercicio preparatorio</i> (o del pre-ejercicio).</li> <li>◦ <i>Teoría distensiva o de relajación:</i> Lazarus (1833), el juego es el resultado de la necesidad del individuo de superar un gasto de fuerzas.</li> <li>◦ <i>Teoría catártica.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <i>Teoría de la dinámica infantil.</i></li> <li>◦ <i>Teoría de la generalización y la compensación:</i> Lalowitz y Hagedrn, se juega para satisfacer necesidades físicas generadas por el trabajo, y en el juego los participantes usan las experiencias agradables del trabajo.</li> <li>◦ <i>Teoría del placer funcional:</i> Bühler (1930), el juego es una actividad en la que existe placer funcional y es sostenida por ese placer funcional.</li> <li>◦ <i>Teoría del peligro vital:</i> Haigis (1941), la auténtica vivencia interior del juego es el peligro de la vida y de la existencia en el mundo ficticio.</li> <li>◦ <i>Teoría motivacional:</i> Millar (1972); Stant (1976) y Levy (1978). El juego responde a la necesidad de jugar, por que la conducta viene impulsada por la naturaleza del ser que la realiza o por las necesidades que le agitan en un momento dado.</li> <li>◦ <i>Teorías basadas en la idea del aprendizaje y desarrollo:</i> Chateau, Vygostky, Dehorah y Rosenblatt entre otros, consideran el juego producido por procesos madurativos del desarrollo.</li> <li>◦ <i>Teoría socio-ecológica:</i> Harlow y Meyer (1950); Muller y Cooper (1986). El juego no depende solamente de los jugadores, sino del medio que concurre a organizar y configurar dichas conductas.</li> <li>◦ <i>Teoría de la competencia-efectividad</i> (o teoría de la exploración de la conducta).</li> <li>◦ <i>Teoría de la supresión:</i> Secadas, Mediante el juego el niño ejercita e instrumentaliza habilidades, separándolas del campo de la conciencia.</li> </ul>

**Gráfico 2**  
**Teorías explicativas**  
 (Recogido de García Monge, 1992, pp. 55-58)

Teorías explicativas del juego que García Monge (1992, p.58), agrupa en torno a cuatro grandes conjuntos, que no coinciden exactamente con los expuestos anteriormente (biológicas, conductuales, estructurales y psicológicas):

- **Teorías Antropológicas:** Enraizadas en las corrientes genéticas que ven en el juego un medio de lograr la autoafirmación y el desarrollo integral (exceso de energía, instinto, ...).
- **Teorías Distensivas:** Consideran el juego como un medio catártico a través del simbolismo o la ficción (generalización-compensación, dinámica infantil, catártica).
- **Teorías Evolucionistas:** Todas las que se apoyan en una necesidad biológica de crecimiento y mielinización (fuerza–ejercicio, placer funcional, aprendizaje–desarrollo, ...).
- **Teorías Ambientales:** Las que conciben el juego como actividad para conseguir la integración y el equilibrio con y a través del medio (socio–ambiental, competencia–efectividad, etc.).

Todas estas teorías nos muestran los valores que tiene el juego, su relación con los aspectos cognitivos y emocionales, su papel en el desarrollo, en los aprendizajes, etc., incluso muchas de ellas presentan puntos de confluencia como recoge Navarro Adelantado (1995, pp.50-55), y pueden ayudar a comprender situaciones concretas de juego, en función de la corriente de la cual dependa, (Ibídem, p.28), y como afirma y García Monge (1992, p.59), todas nos dan una visión amplia del porqué y para qué se juega, pero *“ninguna teoría por sí sola puede explicar el porque del juego; puesto que el juego tiene la explicación en sí mismo”* (Trigo, 1994a, p.387). En este sentido, Moor, es todavía más radical: *“el que está satisfecho no pide explicaciones, sino sólo el que carece de satisfacción”* (Moor, 1981, p.13); considerando que todas las teorías quieren explicar el juego psicológicamente, cuando el juego es la cosa más evidente que existe, y una vez que empezamos a dar explicaciones, adoptamos una postura que quiere comprenderlo todo partiendo de las causas o de los fines, sin pensar que pueden tener su propia causa en sí mismo. Por su parte Huizinga (1998, p.33) considera que las explicaciones del juego, fundamentalmente se realizan desde una perspectiva biológica, y que dan respuestas que en modo alguno se excluyen.

Hasta el momento se han recogido muchas teorías en torno al juego, pero ninguna incide de forma especial en el contexto, por ello, no nos gustaría concluir este repaso sobre las teorías más representativas del juego, sin recoger un modelo a propósito de la cultura, que recoge Navarro Adelantado (1995, pp.55-64), bajo la denominación de “La antropología del juego”, que partiendo de la ciencia de la antropología, y dentro de ella, de la antropología cultural trata de ofrecer una perspectiva capaz de situar al juego como unidad de análisis o parámetro explicativo de la cultura. Este autor nos indica que los antecedentes de la antropología del juego son recientes, recogiendo como más significativos los trabajos de Tylor (*La historia de los juegos*, 1879); Culin (*Juegos de los indios norteamericanos*, 1903, 1907); Weule (*Etnología del deporte*, 1925); Huizinga (*Homo Ludens*, 1938); Caillois (*Los juegos y los hombres*, 1959); Roberts, Arth y Bush (*Games in cultures*, 1959) y más recientemente la obra de Blanchard y Chesca (*Antropología del Deporte*, 1986) que es el punto de referencia y discusión para el estudio de la antropología del juego. Navarro Adelantado (1995, pp.58-60), tomando como referencia los postulados que plantean Blanchard y Chesca y adaptándolos, considera que el juego puede ser explicado como rasgo cultural teniendo en cuenta:

- ✗ **Juego y sociedad.** Como conceptos asociados, el juego expresa el “modo” cómo se produce la acción y cómo las relaciones se producen, y la sociedad es el “hecho” de esas relaciones.
- ✗ **Universalidad del juego.** Todos los pueblos juegan, y no sólo manifiestan esta forma de comportamiento sino que poseen juegos relativamente semejantes.
- ✗ **El juego como comportamiento adquirido.** El juego es un transmisor de cultura, lo que se explica por medio de las pautas culturales que se aprenden en el devenir de la cultura.
- ✗ **El juego actúa como un mecanismo adaptativo.** El juego facilitó la supervivencia y la adaptación, lo cual se ajusta a la explicación ecológica. El juego infantil encuentra su explicación como mecanismo adaptativo para favorecer el desarrollo del conocimiento, de la motricidad, de la afectividad y de la socialización.
- ✗ **El juego como integrador de la cultura.** En el juego se puede encontrar la confluencia con otros rasgos culturales (el mito, el símbolo, la magia, el ritual, etc.), por tanto el juego se integra en todo el sistema participando de él y aportando sus peculiaridades.

- ✘ **Naturaleza del juego.** Considera que el juego desde la perspectiva antropológica puede ser descompuesto en dos partes, una ideacional que explica la calidad de la infancia y las creencias y otra estructural, que explica el porqué de las organizaciones de juego, sus tipos y cómo éstos se articulan paralelamente a la sociedad que pertenecen.
- ✘ **Carácter simbólico del juego.** El juego está cargado de símbolos, considerándose esto como una servidumbre que impone la naturaleza de la cultura.

Teniendo presentes estos postulados, queda claro que el juego forma parte de la cultura; posición, que como hemos visto anteriormente en las definiciones de juego y en la caracterización del mismo, es mantenida fundamentalmente por Huizinga y que a nosotros nos va a interesar especialmente en nuestra investigación, porque *“la cultura, pues, es el contexto final del juego, y sin tenerla en cuenta se crea un sesgo en la interpretación de un fenómeno que acompaña al niño, al joven y al adulto a lo largo de su vida”* (Navarro Adelantado, 1995, p.64).

## **II.4.– REPERCUSIONES DEL JUEGO Y LOS ASPECTOS LÚDICO-CULTURALES EN LA CONCEPCIÓN DEL CUERPO**

*“El cuerpo es objeto y sujeto de la construcción cultural”.*

*(Hernández Álvarez, 1996, p.51)*

Antes de adentrarnos en las distintas concepciones del cuerpo, fundamentalmente centradas en la relación y el papel que tienen en el ámbito lúdico, conviene dejar claro que entendemos por cuerpo. McLaren (1997, p.85) considera que **«Cuerpo»** es un término promiscuo que puede ser entendido, a bote pronto, como almacén de impulsos instintivos arcaicos, pero en un sentido más amplio debe considerarse *“como un «cuerpo/sujeto», es decir, como un terreno de la carne en el que se inscribe y se reconstruye el significado”* (McLaren, 1997, p.85). Por ello, la cultura, se inscribe tanto en el cuerpo como sobre él mediante la extensión de la vestimenta del cuerpo en función de la lógica mercantil, de la industria, de la moda y por la inscripción en los sistemas

muscular y óseo de determinadas posturas, modos de andar; por lo que se puede decir que el cuerpo incorpora ideas y genera ideas. En este sentido Hernández Álvarez (1996, p.52) y Vicente Pedraz (1999, p.2) apuntan que la visión que tenemos del cuerpo está modelada por las formas culturales<sup>19</sup> del grupo al que pertenecemos y, a su vez, de los individuos a través de las percepciones de su cuerpo en interacción con el entorno, originando nuevas manifestaciones culturales relacionadas con una determinada idea de cuerpo.

Por su parte, Santin, considera que la **corporeidad** o **concepción del cuerpo** “*es apenas una imagen construida en la mente a partir de la manera como los cuerpos son percibidos y vivenciados*” (Santin 1990, citado por Gil Dulcio, 1998,p.2), que intenta captar las posibles implicaciones culturales, sociales, educacionales, políticas e ideológicas que tales imágenes generan en los individuos y en la sociedad, por tanto concluye expresando que lo importante no es definir la corporeidad sino comprender las diferentes corporeidades que inspiran y determinan el tratamiento de los cuerpos humanos, desarrollados por las culturas humanas en general, y por las actividades de Educación Física en especial. En este sentido, Vicente Pedraz y Brozas (1997, p.9) consideran que Educación Física no es sólo aquello que se realiza en la escuela, sino que existe una *Educación Física invisible* entendida como la que tiene lugar a través de los procesos cotidianos, presente en cada acto y en cada momento de la vida social, por el que somos dotados de una sensibilidad, de una forma de vivir el cuerpo así como de una forma de ser, de entendernos y de organizarnos corporalmente.

Viera e Cunha, también citados por Gil Dulcio (1998, p.3) consideran que la Educación Física posee un objeto específico: las conductas motoras, siendo éstas las que determinan la cultura física o cultura corporal, entendida desde un punto de vista antropológico como la manera en que los hombres expresan su conducta motora, en relación con la tradición y el modo de expresión del grupo social en el que se desarrolla. En esta misma línea nos encontramos con dos definiciones del término **cultura corporal**, la del antropólogo francés Mauss que definió el término como: “*técnicas corporales culturales, porque toda técnica es un hábito que se transmite de padres a*

---

<sup>19</sup> “*Al cuerpo se le somete represivamente o se le libera según las ideas hegemónicas que dominan un determinado período histórico, utilizándolo partidariamente al servicio de ideas globales sobre la sociedad y los individuos*” (Hernández Álvarez, 1996, p.52).

*hijos, de generación en generación”* (Mauss 1974, citado por Gil Dulcio, 1998, p.3), y la de Vicente Pedraz y Brozas algo más desarrollada: *“conjunto de saberes creencias, valores, leyes, reglas, hábitos, prácticas, usos, actitudes, esquemas perceptivos y representativos, sensibilidades, utensilios, aparatos, etc. adquiridos o contruidos por el hombre que están directamente determinados por acciones corporales y que, a la vez, son determinantes del comportamiento corporal, muy especialmente, todo aquello que contribuye a configurar el cuerpo tanto en sus aspectos morfológicos como comportamentales y representativos”* (Vicente Pedraz y Borzas, 1996, p.812).

De esta manera, la cultura corporal se concreta en el conjunto de movimientos y hábitos corporales de un grupo específico, que para estos autores representan valores y principios culturales, y que en opinión de los mismos van a determinar comportamientos que generan diferentes estilos<sup>20</sup> de vida, generalmente condicionados por la cultura corporal o cultura física dominante, así:

*“La feminidad, la masculinidad, la prudencia, la osadía, la timidez, la extroversión, el desaliño, la postura, la ordinariez, la exquisitez y también la belleza y la fealdad son, sobre todo, modelos gestuales y modos de vivir el cuerpo, modos de organizarse la emotividad que concurren en un orden en el que las propiedades corporales son distribuidas por las “reglas del juego” de la cultura dominante”.*

*(Vicente Pedraz y Brozas, 1996, p.813)*

Aspectos que también quedarán reflejados en los juegos y actividades recreativas, en las que en multitud de ocasiones su práctica obedece a factores de identificación y distinción social<sup>21</sup>, lo que da lugar a una determinada cultura corporal.

---

<sup>20</sup> *“Unos estilos de vida que, en la civilización y cultura occidentales –cuya tradición ha sido a menudo calificada como ajena a lo corporal–, ponen de relieve una contradictoria pero inevitable presencia del cuerpo como eje desde el que se opera toda percepción (y racionalización) de la realidad”* (Vicente Pedraz y Brozas, 1996, p.812).

<sup>21</sup> Boltanski citado por Vicente Pedraz y Brozas (1997, p.9), considera que las desigualdades en cuanto a la representación y en cuanto a la relación que los individuos mantienen con su cuerpo dependen de los lugares ocupados en el sistema de producción, donde las reglas que organizan esas relaciones –presentadas como reglas de moral o cívicas– tienden a impedir una actitud reflexiva y consciente con el cuerpo en las clases populares (las que están obligadas a utilizar su cuerpo intensamente) a la vez que fomenta dicha actitud en las clases altas.

Tratando de indagar cual es la importancia del juego y los aspectos lúdico-corporales o como recoge Gil Dulcio (1998, p.5) de las actividades que se realizan en el tiempo de no-trabajo, en la concepción del cuerpo actual, nos encontramos con pocas referencias e investigaciones:

La primera referencia que recogemos es de 1694, del sacerdote y arqueólogo Rodrigo Caro (1978, p.13), que ya en el siglo XV recoge como el médico Jerónimo Mercurial lamenta que los juegos gímnicos de los antiguos se hayan perdido, lo que repercutió negativamente en la pérdida de vigor y fuerza y la sanidad de los cuerpos, ya que se introdujeron muchas enfermedades no conocidas ni vistas jamás por los antiguos.

Vial (1988, p.21) basándose en la idea de Froebel, que considera los juegos como el germen de toda vida que se abre, en el que todo hombre se desarrolla y se manifiesta, y donde muestran las más hermosas y más profundas aptitudes de su ser; puntualiza que las primeras aptitudes que se desarrollan y manifiestan a través del juego son las de su cuerpo, así llega a hablar de “cuerpo-juguete” cuando el individuo no sólo pone en movimiento su cuerpo, sino que este se convierte en el objeto mismo del juego, indicando el ejemplo del “juego de las poses” tomado de Capile; indicando por último que con la edad disminuyen los juegos de dominante corporal.

Pelegrín (1996b, p.78) establece que existen diferentes nociones del cuerpo<sup>22</sup>, y en un análisis con relación al uso expresivo del cuerpo en el juego, considera que cuerpo lúdico y el cuerpo imaginario son los que posibilitan que una persona juegue, entendiendo por cuerpo lúdico aquel dispuesto al gozo del juego, que exterioriza los sentimientos, los afectos positivos y negativos, la imaginación o el humor-regocijo, en una actitud de disponibilidad corporal, en apertura del yo hacia el otro; llevando en sí la percepción de impulsos psicofísicos fundamentales, movimiento, emotividad y libertad corporal. El cuerpo imaginario es entendido como aquel que tiende a la multiplicidad de significaciones para aprehender la ambivalencia simbólica, es decir el cuerpo simbólico construye otro cuerpo, el del deseo y la imaginación, y ejecuta una serie de transformaciones y exploraciones que le permiten experimentar diferentes situaciones. El cuerpo lúdico y el cuerpo imaginario, en el mismo acto de jugar, estimulan la actitud

---

<sup>22</sup> Pelegrín (1996b, p.77) sobre el cuerpo/gesto, como técnica corporal tradicional, engloba cuatro núcleos: el cuerpo lúdico, el cuerpo imaginario, el cuerpo espectáculo y el cuerpo texto.

creativa, pudiendo convertirse en actor, co-actor, compañero de juegos, director del juego y público.

Öfele (1999, p2) hace una reflexión sobre la coincidencia de estar en una época en la cual se da mucha importancia al cuerpo y el valor máximo otorgado al juego en estos momentos, pero no entra a detallar esta cuestión.

Hernández Álvarez (1996, pp.56-60) realiza un breve recorrido a lo largo de la historia tratando de relacionar las distintas concepciones del cuerpo y la formulación de diferentes concepciones de la Educación Física, hasta llegar a la influencia de la misma en la construcción del currículum de Educación Física en la LOGSE:

*“El cambio experimentado en el tránsito de la sociedad prehistórica a la sociedad postindustrial ha orientado una transformación en los contenidos que, como formas culturales, se seleccionan en el currículo de la Educación Física escolar. De la preocupación social por el desarrollo de habilidades y capacidades para la supervivencia, en lucha con el entorno natural o contra el poder de otras sociedades, se ha ido evolucionando hacia una sociedad que se caracteriza por la inexistencia de una acuciante necesidad de desarrollar las capacidades físicas y que, precisamente, ha ido generando problemas patológicos originados por el habitual sedentarismo que provoca. Al mismo tiempo, esta sociedad postindustrial se caracteriza por la preocupación de dotar de contenido activo al creciente tiempo libre de sus ciudadanos, orientando una búsqueda de contenidos con posibilidades de diversión más que de utilitarismo funcional”.*

*(Hernández Álvarez, 1996, pp.56-57)*

Vemos como en este breve repaso histórico de una concepción del cuerpo utilitarista, para la supervivencia, hemos pasado a una concepción del cuerpo recreativa, para el disfrute personal, y como esto ha ido modificando los diferentes contenidos de la Educación Física a lo largo de la Historia, de los ejercicios de lucha y de preparación física de los griegos y romanos, pasando por la influencia de las escuelas gimnásticas alemana, sueca y francesa de influencia marcadamente militar y de la escuela inglesa, caracterizada por la utilización del deporte, hemos llegado a una Educación Física donde cada vez proliferan los juegos y deportes alternativos, los new games, las actividades



expresivas y rítmicas y la recuperación de juegos tradicionales; evolución social que en opinión de Kird (1990, p. 78) junto con el hecho de que los contenidos de la Educación Física hayan estado estrechamente vinculados a las propias características del entorno natural cambiante en las diferentes regiones, ha supuesto que en la actualidad exista una amplia serie de tópicos y actividades, que no es de extrañar que haya cierta confusión entre los educadores físicos de lo que esperan lograr en las escuelas.

Junto a esta concepción recreativa del cuerpo, López Melero (1999, p. 45), nos indica que la sociedad postmoderna representa, también, en torno al cuerpo “la cultura del narcisismo”, el cuerpo se ha convertido en un objeto de consumo y de culto, y esta consideración casi única de lo estético se ha convertido en algunos casos en verdaderas obsesiones sociales, Torres Guerrero (1999b, p.47); lo que en ocasiones se convierte en un obstáculo para disfrutar y recrearnos con nuestro cuerpo, ya que hay que «mantenerlo en forma». Esta misma idea de cuidado del cuerpo, pero desde la perspectiva de la salud, y no de la estética, es recogida por Vicente Pedraz (1999, p.2), considerándola como uno de los exponentes de la colonización normalizadora de las sociedades de consumo, es decir, bajo una tendencia dominomorfista de las sociedades de consumo en el ámbito de la administración política de los cuerpos, desde «el poder»<sup>23</sup> se trata de legitimar un modo de representación y de actuación corporal, “un estilo de vida saludable”, construido sobre un orden moral y racional que tiende hacia la homogeneización de gestos y gustos, pero que mantiene intactos algunos de sus resortes dinamizadores como la fragmentación de la sociedad y la distinción.

En este sentido Costes (1999, p.45) nos advierte que actualmente existe un divorcio entre el currículum oficial de Educación Física y la actividad física que demanda la juventud para su tiempo de ocio en consonancia con la concepción del cuerpo que ellos poseen, en la que en no pocas ocasiones el cuerpo no solo acompaña a las actividades que ellos/as realizan sino que es el objetivo de las mismas.

Pero en cualquier caso, la educación para la salud y la educación para el ocio; son las dos concepciones predominantes de la Educación Física actual, derivadas de una

---

<sup>23</sup> Vicente Pedraz (1999, p.1) se refiere a los sistemas sociopolíticos herederos del capitalismo decimonónico, que someten a los individuos, a través de los innumerables aparatos ideológicos y políticos de control de los que están dotados.

necesidad social provocada por la forma de vida<sup>24</sup> de las sociedades postindustriales y promocionadas por las campañas publicitarias relacionadas con la actividad física, presiones que pueden provocar que en la Educación Física los contenidos sean planteados desde una perspectiva reduccionista hacia esas dos concepciones hegemónicas, con la posible resistencia de los docentes, Hernández Álvarez (1996, p.68).

Vicente Pedraz y Brozas (1997, p.11) respecto a los contenidos de la Educación Física escolar o *Educación Física visible* nos apuntan, como es una práctica habitual plantearse en clave técnica cuestiones como las actividades que llenan el tiempo y el espacio de la Educación Física, la escenografía y los rituales propios de las sesiones, los instrumentos que se emplean, las concepciones generales del cuerpo y de la sociedad que orientan la práctica, etc., pero como no es habitual plantearse estas cuestiones como una determinada forma de dominación, dentro de un proceso de naturalización–legitimación, que hace ver esas prácticas como naturales y en consecuencia, ciertos contenidos, modos y discursos como intocables y a la vez indispensables, frente a otros que ni siquiera son dignos de consideración. En esta línea Shapiro & Shapiro (1996, p. 56) consideran que la postmodernidad ha dado lugar a que el cuerpo sea entendido como un foco para el estudio de la cultura, el poder y la resistencia, donde la educación tiene que vencer la dualidad existente entre mente y cuerpo, experiencia y conocimiento, educación y entrenamiento, para dar paso a una visión de integridad humana y social, de totalidad y de ser sensitivo.

Otra concepción del cuerpo, que no podemos dejar pasar por alto es la que recoge Vilanou (1999, p.98) y que considera que es imparable en esta sociedad postmoderna, el *cyborg*<sup>25</sup>, abreviatura de *cibernetic organism* que se caracteriza en un ser híbrido, cibernético, resultado de la combinación de organismos o cuerpos con máquinas que no

---

<sup>24</sup> “La civilización que mañana conocerán nuestros alumnos y alumnas será la que los sociólogos llaman “civilización del ocio”: la progresiva generalización de la automatización, de la robótica, la informática, el descubrimiento de nuevas técnicas, la utilización de nuevas fuentes de energía, los avances en general, están permitiendo la reducción del horario de trabajo, pero este mayor tiempo libre no será beneficioso para el individuo si no está preparado para ocuparlo de una manera sana e inteligente” (Torres Guerrero, 1999a, p.1).

<sup>25</sup> Vilanou (1999, p.98) recoge que el cyborg es una figura metafórica acuñada por Haraway en 1985 que representa lo humano como una posibilidad virtual.

tienen género, en la que los límites entre lo físico y lo no físico se difuminan radicalmente y en donde tanto las máquinas como los organismos biológicos se entienden como textos codificados y descodificados por la informática, la biología y la medicina.

Quizás por ello cada vez se juegue menos con otros niños y/o niñas y otros hombres y/o mujeres en los colegios, en las calles, o en las casas y nos relacionemos más y juguemos con seres virtuales que nos aparecen en el espacio de una pantalla para lo que solo necesitamos mover, digamos que con precisión, los músculos de una mano.

## II.5.– OTRAS REFLEXIONES ACERCA DEL JUEGO

*“Para un niño, jugar es la cosa más seria del mundo”.*

*(Batllori, 1993, p.38)*

A menudo se interpreta que las acciones que realizan los niños/as en sus juegos le permiten la evasión de la realidad, el vivir feliz, ajeno a lo que acontece a su alrededor, pero Martínez Criado (1998, p.15) y Torres Santomé (2000, p.67) nos apunta que jugar, en ocasiones, también conlleva pena o sufrimiento, así, Vygostki (1989, p.141) considera inadecuado que el juego pueda definirse como una actividad placentera por dos razones: una, porque existen otras experiencias que proporcionan al niño mayor placer y otra, es que existen juegos que en sí mismos no son placenteros, sino que dependen del resultado.

Sánchez Blanco (1998, p.302) y Martínez Criado (1998, p.47) nos indican, como el niño/a pone una gran seriedad sobre todas estas acciones de sus juegos, máxime si están involucrados los otros, así: *“no es cierto que jugar no sea una actividad seria. Lo es tanto en un sentido inmediato como en sus consecuencias futuras”* (Martínez Criado, 1998, p. 47); siendo un error interpretar que todo lo que hace el niño o la niña le produce placer y disfrute, porque estas acciones le sirven para reelaborar un sin fin de experiencias cotidianas que en absoluto le resultan agradables y que por el contrario, conllevan vivencias muy displacenteras. El juego, no es pues, una actividad rutinizada que enseñemos estandarizadamente a los niños y niñas en el seno del aula, *“el juego es*

*la vida misma para las niñas y niños en cuanto que hay un componente de disfrute y displacer que lo acompaña e involucra a los otros y otras*” (Sánchez Blanco, 1998, p.304). Ante esta postura, otros autores como Huizinga (1998, p.59) difieren, y a pesar de considerar que el juego puede ser una actividad seria, afirman que el niño que juega, sabe que juega, y lo hace por gusto y recreo, por lo que la actividad sigue manteniendo el carácter lúdico.

Otra reflexión que cabe realizar acerca del juego, es sobre la libertad<sup>26</sup>, característica que muchos autores Caillois (1986, p.31); Seybold (1986, p.55); Garaigordobil (1990, p.18); Scheuerl<sup>27</sup> citado por Rüssel (1970, p.254); y Huizinga (1998, p.42); entre otros, otorgan al juego; y que algunos consideran contradictoria: *“en cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el pequeño se ve obligado a actuar en consecuencia”* (Vygostki, 1989, p.157); y que otros como Bulan citado por Öfele (1999, p.2) cuestionan, proponiendo una clasificación de los juegos según los momentos de libertad que se abren dentro de él, en los que se encuentra con algunos casos donde no existe esa libertad de decisión en cuanto a participación.

Y la pregunta que nos surge es: ¿respetamos la libertad de jugar cuando llevamos los juegos a la escuela, o es otra actividad más impuesta por los intereses del docente? La respuesta no siempre es la misma, pero en muchas ocasiones cercenamos la libertad de los jugadores y no les dejamos otra salida que la de jugar o asumir un papel que ellos no quieren, o incluso, como considera (Lequeux, 1984, p.10), convertimos los juegos en ejercicios por su gradación y su control. Nos empeñamos en que los niños/as jueguen “útilmente” en la escuela, preocupándonos por crear las condiciones para que surjan los aprendizajes concebidos de antemano, *“no olvidemos como a veces el juego en los escenarios escolares ha servido como excusa para que el adulto pueda “manipular” a*

---

<sup>26</sup> *“El juego se debe definir como una actividad libre y voluntaria, como una fuente de alegría y de diversión. Un juego en el que se estuviera obligado a participar dejaría al punto de ser un juego: se convertiría en coerción, en una carga de la que habría prisa por desembarazarse”* (Caillois, 1986, p.31).

<sup>27</sup> Scheuerl considera que aunque existe una tendencia instintiva que fuerza al juego, cuando se alcanza el estado de juego, ya no puede haber nada forzado que pueda imponerse al niño (o al niño en cuanto jugador). Rüssel (1970, p.254).

los niños y niñas para aprender aquello que a éste le interesa que aprendan, llegando a provocar incluso que los pequeños y pequeñas olviden sus propios intereses e iniciativas” (Sánchez Blanco, 1998, p.303). En este sentido Ginez (1997, p.15) considera que el docente está obligado a conocer las posibilidades pedagógicas de cada juego y saber explotarlas en función de las necesidades del grupo.

Que el juego es una actividad formativa<sup>28</sup> en el desarrollo de los niños y niñas, nadie lo pone en duda, pero cuándo un juego se practica con el objetivo de adquirir capacidades o conocimientos ¿dicho juego se habrá transformado en trabajo<sup>29</sup>, o mantiene su carácter de juego si persiste en el niño el placer de hacer, actuar y la alegría? Parece ser que estamos abocados al *ludismo*<sup>30</sup>, tendencia cuyo máximo representante, según Echeverría (1980, p.13) lo encontraríamos en Fourier, que preconiza que habría que educar a los niños y niñas y organizar a la sociedad, de manera que todas las actividades que hay que llevar a cabo para sacarla a flote, fuesen realizadas por sus protagonista como un puro entretenimiento, satisfactorio y gratificante, incluso las más desagradables, “*por tanto la actividad lúdica debe ser un elemento que impregnará toda la práctica educativa*” (García López et al. , 1998, p.13). No hay duda de que el método puede ser efectivo, pero de momento utópico; sin embargo, como recoge Echeverría (1980, p.13) la pedagogía moderna ha incorporado algo de esta concepción del juego, según la cual desempeña una función educadora<sup>31</sup> importante y peculiar.

---

<sup>28</sup> “La actividad existente en el juego tiene siempre características formativas y lo formativo está siempre en el juego de un modo especial, peculiar del juego” (Rüsell, 1970, p.25).

<sup>29</sup> Leif y Brunelle (1978, p.69); Echeverría (1980, p.12) y Conde Caveda y Garófano (1997, p.82), entre otros, consideran que en la sociedad actual, a pesar de considerarse el juego un excelente instrumento educativo todavía se vincula el juego a lo opuesto al trabajo “*el criterio de eficacia caracteriza particularmente el trabajo escolar –mientras que el juego sólo merece dicho nombre si es gratuito...*” (Vial, 1988, p.8); sin embargo Claparède expone: “*en el niño, el juego es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida*” Claparède citado por Chateau (1973, p.4).

<sup>30</sup> Echeverría (1980, p.13), lo define como el trabajo concebido como juego.

<sup>31</sup> “El juego educativo es una actividad que posee las mismas características del juego y las mismas propiedades, pero que no procede espontáneamente del niño. El juego educativo es propuesto por el adulto con una intención dirigida selectivamente hacia uno o varios factores que se sitúan en los terrenos afectivos, cognoscitivo o motor” (Lamour, 1991, p.80).

Numerosos investigadores de la educación y el juego, como Isaacs, (1930); Schiller, (1954); Lee, (1977); Sylva, (1977); Yardley, (1984); Curtis, (1986) citados por Moyles (1990, p.38) o más recientemente Moor (1981, p.14); Ortega y Lozano (1996, p.13) y Guitart (1996, p.25), o Summer & Giovannini (1995), Stringer (1996), Glaves (1996), White (1996) y Schiller (1998) en el ámbito anglosajón y Aranda (1996); Vaca Escribano (1995), Méndez (1997), Justo (1997) en el ámbito español citados por Viciano (2000, p.132); lejos de plantearse si el juego pierde su carácter, consideran que el aprendizaje más valioso es el que se produce a través del juego: *“si consideramos que el juego es uno de los primeros lenguajes del niño y una de sus primeras actividades, a través del cual conoce el mundo que lo rodea incluyendo las personas, los objetos y el funcionamiento de los mismos y la forma de manejarse de las personas cercanas, no podemos excluir el juego del ámbito de la educación formal”* (Öfele, 1999, p.4); así, Moyles (1990, p.38) afirma que tanto en la formación inicial como en la actualización y perfeccionamiento de los profesores se debe garantizar que estos obtengan una formación con el objeto de conservar el papel vital del juego en el desarrollo de los alumnos y alumnas.

Pero lejos de esta tendencia que defiende el juego en la escuela, también hay autores como Krou citado por Raabe (1980, p.19) y Mateos (1998, p.246), que consideran que el juego, en su desarrollo natural (en la calle, sin la vigilancia del adulto) conlleva un aspecto educativo: la estructuración, la aceptación de normas por parte de los jugadores, y el estricto cumplimiento de las decisiones arbitrales del grupo; pero que si el profesor interviene para modificar las reglas por causas como el agotamiento de un jugador, el aburrimiento del grupo, etc., estará contraviniendo la esencia misma del juego, *“la función del juego es autoeducativa. A nuestro parecer, lo único que puede favorecer el adulto es favorecer la creación de grupos de juego, responder a las preguntas que le hagan espontáneamente los niños con ocasión de esos juegos y aportar los materiales que ellos puedan pedirle”* (Krou citado por Raabe, 1980, p.19).

Sin ser tan extremista, Arcusa (1990, p.29) se preocupa por si en ese empeño de facilitar y utilizar el juego en la escuela, no estaremos penetrando indebida y arbitrariamente en ese santuario levantado a la autonomía infantil, que es el juego, por ello considera que antes de intervenir en el mundo de los juegos infantiles hemos de despojarnos de la mentalidad, de los enfoques y actitudes adultas inadecuadas. Scheines

en esta misma línea, pero de expresión más radical, opina que el juego no tiene cabida en la escuela: *“sólo cuando jugamos juegos inútiles, cuando jugamos simplemente, el juego resulta “útil” en una dimensión trascendente, ontológica: nos hace crecer como seres humanos. Pero poner contenidos pedagógicos en los juegos de los chicos para que aprendan, es algo horroroso”* (Scheines, 1999, p.3).

Nosotros consideramos que el tiempo que el niño pasa en la escuela no deja de ser parte de su vida y el juego no se puede sacar de la vida de los niños y niñas; siempre que no se realice un abuso<sup>32</sup> y/o un mal uso del mismo, coincidiendo con Lavega cuando afirma: *“no deberíamos prostituir su uso presentándolo de cualquier manera, como actividad complementaria y poco importante”* (Lavega, 1995b, p.12).

¿Todos los valores que transmiten los juegos son positivos?, ¿la competición es educativa?, ¿son coeducativos los juegos?, ¿existe la solidaridad en los juegos?, ¿se fomenta la agresividad con los juegos? En definitiva ¿el juego cumple las exigencias de los valores promulgados por nuestro sistema educativo? Estas son cuestiones sobre las que también merece la pena reflexionar, aunque partimos de la premisa de que esto dependerá, en parte, del planteamiento que se haga con ellos dentro del aula.

Muchos autores como Rubio Camarasa<sup>33</sup> (1980, p.8); Palacios, Couso, Díez y Mouriño, (1994, p.25); Lavega (1995b, p.12) y Öfele (1999, p.5) estiman que la competición bien usada es un elemento educativo que permite al alumno introducirse en el sistema competitivo que impera en nuestra sociedad; mientras Guitar (1990, p.10; 1996, p.28); Gallardo y Toro (1993, p.27) y Cascon y Martín (1995, p.6) entre otros se oponen parcial o totalmente al uso de juegos competitivos en la escuela, abogando por los juegos cooperativos. Nosotros compartimos la opinión de Linaza (1996, p.34) en que ambos aspectos, competición y cooperación, son necesarios en el funcionamiento y desarrollo social y por ello justificamos su utilización, aunque su presencia simultánea y

---

<sup>32</sup> En este sentido subscribimos que *“el trabajo no es juego, y si es nefasto trabajar siempre también lo es jugar siempre”* (Leif y Brunelle, 1978, p.73).

<sup>33</sup> *“En cuanto a los aspectos competitivo y colectivo del juego, los niños aprenden a pensar en las consecuencias de su participación, a estudiar, a captar nuevos modos de adaptación, a tener visión de contexto en que se desenvuelven, a rivalizar en forma individual y en grupo y a desarrollar actitudes de índole moral”* (Rubio Camarasa, p.8, 1980).

equilibrada es de gran complejidad: “*el predominio de la cooperación dificulta que cada individuo dé lo mejor de sí mismo en competición con el otro. Por el contrario, el predominio de la competición llega a ahogar la posibilidad de atenerse a las reglas que, precisamente regulan los límites de dicha competición*” (Linaza, 1996, p.34).

En cuanto al sexismo y la coeducación de los juegos, hemos de recordar, que lo que los niños y niñas interiorizan y aprenden en los juegos no son, ni más ni menos, que las concepciones, valores y actitudes de su sociedad, por tanto no consideramos “culpables” a los juegos en sí mismos en cuanto a los problemas de discriminación sexual, sino a la sociedad en la que surgen y son realizados, baste el ejemplo de una canción para saltar a la comba, para ver la concepción<sup>34</sup> de la mujer no hace muchos años (yo jugaba con esta canción):

*“Arroz con leche,  
me quiero casar  
con una señorita  
de este lugar,  
que sepa coser,  
que sepa bordar,  
sepa la tabla  
de multiplicar”*

*(Recogida por Escribano et al. , 1994, p.190)*

Pero como indicábamos con anterioridad, creemos que aspectos educativos de gran vigencia en estos momentos como la coeducación, la cooperación y el trabajo en grupo, la valoración del medio, etc. tienen multitud de posibilidades de ser desarrollados a través del juego.

---

<sup>34</sup> Martín Cebrián plasma esta concepción tradicional de la mujer en este breve retrato: “*La mujer, como buena madre y esposa, debe ser casta, obediente, modesta, ahorradora, vergonzosa y retraída {...} Aunque considerada “reina “ de la casa, debe tener una subordinación total a los placeres del marido, para ello ha sido educada desde niña*” (Martín Cebrián, 1998, p.73).



# CAPÍTULO III

## CULTURA POPULAR Y JUEGO TRADICIONAL

---

### JUEGO, TRADICIÓN Y CULTURA

- Aclaraciones terminológicas.
- El juego tradicional como elemento de la cultura.
- La tradición oral y el juego tradicional.

### MARCO SOCIAL ACTUAL DEL JUEGO TRADICIONAL

- El juego tradicional en la sociedad postmoderna.
- Justificaciones [innecesarias] para el resurgir de los juegos tradicionales.



### **III.1.– JUEGO, TRADICIÓN Y CULTURA**

Hoy se habla de la globalización como el marco social actual que da a la vida cotidiana un valor planetario, pero cómo nos indica Camacho (1999, p.23) la globalización puede ser positiva desde el punto de vista económico (aunque tampoco está muy seguro de ello), pero no desde la cultura y las costumbres, ya que gracias, sobre todo, a los medios audiovisuales de comunicación, las informaciones llegan de forma instantánea a todos los lugares, y esto está dando lugar a un fenómeno de cultura universal con la consiguiente pérdida de singularidad cultural de los distintos pueblos y lugares.

Los juegos tradicionales dentro de una sociedad cumplen una función de enculturación, conservan y transmiten los valores profundos de la cultura popular, proporcionan una actividad motriz acorde con las características de sus practicantes, propician y facilitan las relaciones sociales entre los miembros de una misma generación y entre los de diferentes generaciones, y ayudan a conservar tradiciones de transmisión oral y el patrimonio lúdico; por todo ello consideramos que tienen un gran valor en sí mismos, existiendo la necesidad de fomentar, promocionar y consolidar estas actividades propias que conforman nuestro acervo cultural, atendiendo a su pasado, presente y futuro.

En nuestra civilización occidental, el hecho de privilegiar actividades y contenidos como las matemáticas, el lenguaje, la escritura, la lectura..., refuerza notablemente el desarrollo de ciertas estructuras y, por tanto, de ciertas aptitudes posteriores. Renunciar, como nos indica Mateu (1999, p. 135) dentro de lo que supone el acto pedagógico, a la inclusión de ciertos contenidos que desarrollan la función creativa, que solicitan la imaginación del niño y que se apoyan sobre el mundo perceptivo y sensorial (y cultural) propio de las actividades corporales (y lúdicas añadiríamos), ralentiza el desarrollo de otro tipo de aptitudes. Es importante pues, contribuir y afirmar el desarrollo del niño desde la aportación simbólica, significativa y personalizada que suponen este tipo de actividades.

### III.1.1.- Aclaraciones terminológicas.

Es habitual que términos como juego tradicional, juego popular, juego autóctono y juego folklórico se confundan y utilicen indistintamente; por ello vamos a tratar de clarificar cada uno de ellos:

Para definir el **juego tradicional**, Trigo (1994b, p.11) recurre al término *tradición*, que la Real Academia de la Lengua Española lo define como:

1. Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación.
2. Noticia de un hecho antiguo transmitido de ese modo.
3. Doctrina, costumbre, etc. conservada en un pueblo por transmisión de padres a hijos.

Por tanto, *“el juego tradicional es aquel juego que se ha ido transmitiendo de generación en generación, casi siempre de forma oral. De padres a hijos y de hijos a nietos; de niños mayores a niños pequeños. Solamente en los últimos tiempos, se ha comenzado su transmisión escrita”* (Trigo, 1994b, p.10); o como lo definen Generelo y Plana: *“juego practicado por generaciones, dentro de una comunidad más o menos grande, que se encuentra arraigado en una cultura dada y que por lo tanto nos habla de la forma de ser y sentir de la gente de una región”* (Generelo y Plana, 1996, p.745).

Pero no sólo nos encontramos definiciones, que podrían enmarcarse en un paradigma antropológico y social, sino que también nos encontramos con enfoques sobre el juego tradicional, a camino entre el paradigma antropológico-social y el paradigma psicológico: *“es la actividad propia del niño, constitutiva de su personalidad. Conjuga aspectos fundamentales para su desarrollo pues no sólo le permite satisfacer sus necesidades vitales de acción y expresión, sino ir percibiendo sutilmente los rasgos de su entorno social hasta tocar las raíces culturales de sus mayores”* (Rubio Camarasa, 1980, p.7).

Moreno Palos (1992, p.13; 1993, p.17) Marín Santiago<sup>1</sup> (1995, p.21); Veiga<sup>2</sup> (1998, p.130); entre otros, nos apuntan que nacen de una determinada sociedad para dar satisfacción a sus necesidades lúdicas, necesidades inevitablemente marcadas por su modo particular de vida, siendo dos de sus principales connotaciones, el hecho de constituirse en una creación cultural genuina -o adaptada- de una comunidad y la transmisión a lo largo del tiempo de padres a hijos, suponiendo una interrelación adulto niño de una gran trascendencia educativa. Navarro Adelantado (1993, p.652) considera que son las manifestaciones lúdicas más naturales que podemos encontrar, fruto de la evolución de la cultura, por lo que son juegos perfectamente concebidos para el entretenimiento.

La definición de popular hace referencia a lo que procede del pueblo, por ello se define el **juego popular** como aquellos juegos que “*son practicados por las masas y no necesariamente son juegos tradicionales, aunque con el tiempo pueden llegar a perpetuarse*” (Torres Guerrero et al., 1993, p.99). Por tanto, consideraremos juegos populares<sup>3</sup> aquellos que en un momento dado se ponen de moda o son practicados por muchas personas, pero que no permanecen a lo largo del tiempo por no contener una buena carga de especificidad y representatividad cultural de su entorno. En este sentido Trigo (1994b, p.10), difiere de esta concepción de juegos populares y considera que la diferencia entre juegos tradicionales y juegos populares proviene de la diferenciación de clases sociales que se ha mantenido a lo largo del tiempo, así, el juego tradicional era propio de los adultos de las clases cultas o aristócratas y el juego popular era el practicado por el pueblo bajo, entendiendo que hoy en día no tiene sentido esa diferenciación porque en ambos casos se hace referencia al juego que se ha venido

---

<sup>1</sup> Al igual que Veiga, esta autora habla de juegos populares, como queda reflejado en esta cita: “*Los juegos populares son fruto del deseo de la vida de muchos hombres y mujeres, niños y niñas, que día tras día fueron captando la belleza y la dureza de la vida, atrapándola en pequeños juegos, símbolo de sus vivencias y de sus largas horas de convivencia*” (Marín Santiago, 1995, p.21).

<sup>2</sup> Este autor denomina juego popular, lo que nosotros hemos definido como juego tradicional.

<sup>3</sup> “*La creación popular—sea anónima o de autor conocido— se impone y se extiende al compás de modas y climas fraguados en ambientes en cierta manera manipulados. Cuando lo popular deja de ser algo fugaz, accidental o postizo y se prolonga en el tiempo, consustanciado con el alma del pueblo, olvidado el autor primigenio, convertido en emblema fedatario de la colectividad en el que fue urdido, nos encontramos entonces con la creación tradicional*” (Medina, 1987, p.4).

arrastrando a lo largo de la historia y en definitiva considera que todo es juego tradicional.

Respecto al **juego autóctono**, indicar que es aquel propio o característico de una determinada zona o lugar, por tener su origen en el mismo. Moreno Palos (1992, p.17) y Veiga (1998, p.132) consideran que el término autóctono hace referencia a las realidades culturales halladas a lo largo de la historia en un entorno concreto, circunstancia que no se puede aplicar en el caso de la mayoría de las regiones españolas, dado que los troncos y nexos culturales son comunes y por tanto el intercambio cultural ha sido intenso y muy dilatado en el tiempo.

Por último, el término **juego folklórico**, según Veiga (1998, p.132), es un calificativo que se utiliza para el conjunto de manifestaciones típicas de una comunidad, aunque no es frecuente que se utilice para denominar los juegos de una cultura, quizás por el carácter peyorativo que se le ha otorgado al término folklórico en un momento histórico de evidente uniformación cultural, considerando las manifestaciones culturales populares fósiles que es preciso conservar como señales anacrónicas de identidad, pero no como elementos que puedan posibilitarnos una vivencia diferenciada y genuina de nuestro contexto.

Según esto, como indica Navarro Adelantado (1993, p.713) un juego podría ser autóctono pero no tradicional, por haber desaparecido o haber perdido sus formas originales debido a la evolución cultural; también podríamos encontrarnos juegos populares, pero que no fuesen autóctonos, o podrían existir juegos tradicionales que no fuesen populares por ser practicados por una minoría, o que sí sean populares por haber sido fruto de la difusión cultural; pero no cabe duda de que todos los juegos tradicionales, populares, autóctonos o folklóricos tienen una gran vinculación con el entorno socio-cultural en los que se originan y desarrollan.

Para diferenciar los juegos tradicionales de otro tipo de juegos (juegos predeportivos, juegos sensoriales, juegos simbólicos, etc.) vamos a enumerar las características<sup>4</sup> de los mismos, adaptadas de Veiga (1998, p.134-135):

---

<sup>4</sup> Características que también serían aplicables a los juegos populares, autóctonos y folklóricos; es decir a todos aquellos juegos con un marcado cariz socio-cultural.

- ✓ Estar plenamente integrados en el entorno, tanto que no se suele hacer referencia a espacios específicos, y donde el juguete, cuando es necesario para el desarrollo del juego, suele ser un material presente en el entorno transformado para la actividad lúdica.
- ✓ Poseer reglas y condiciones cambiantes, precisamente por la necesidad de adaptarse al medio o a las circunstancias concretas en las que va a ser practicado.
- ✓ El juego, por el hecho de carecer reglas fijas y estar integrado en el entorno, puede ser re-creado constantemente, apareciendo continuamente nuevas variantes de determinados juegos.
- ✓ El juego tradicional no es sólo juego. Cuando un juego tradicional es realizado importa tanto, todo lo que rodea al juego, como el juego en sí. Desde la propia elección de jugadores, como las actitudes y relaciones de los mismos, así como la lengua utilizada, todo forma parte de la escenificación del juego, Veiga (1998, p.134), siendo imprescindible para contar y analizar el propio juego.
- ✓ Los juegos tradicionales infantiles, de los niños y niñas, son, en su esencia, imitaciones del trabajo del adulto, (en la mayoría de los casos).
- ✓ Nacidos en sociedades que precisan actividades lúdicas para todos sus miembros, existen juegos tradicionales para todas las edades.
- ✓ La principal función del juego tradicional es procurar la enculturación de los individuos nuevos en la sociedad; siendo este el verdadero sentido de los mismos.

Por todo ello nos vamos a centrar fundamentalmente, en nuestra investigación, en los juegos tradicionales<sup>5</sup> por considerarlos arraigados en la sociedad y elementos relevantes de la cultura a la que pertenecemos; sin olvidarnos que el juego tradicional, *“antes que dato de la cultura popular, «noticia» de la forma de vida de un pueblo, etc. es juego”* (Generelo y Plana, 1996, p.747); y que estos términos son utilizados en

---

<sup>5</sup> *“Que formando parte de la cultura de un pueblo, son enseñados y aprendidos desde orígenes lejanos no precisos y reiterados posteriormente con las mismas estructuras, con casi idénticas palabras, movimientos, formulas y melodías... Generaciones sucesivas los transmiten y los van encadenando mediante no meditados actos didácticos en los que un adulto, o un niño, los explica o los presenta a unos niños expectantes, que asimilan, retienen y, a veces, reelaboran”* (Medina, 1987, p.5).

multitud de casos de manera indiferenciada<sup>6</sup> en el campo del folklore, la educación y la vida en general.

### III.1.2.- El juego tradicional como elemento de la cultura.

*“Los juegos tradicionales son señas de identidad de un grupo, una comarca, un país, y también patrimonio cultural de la memoria colectiva de la infancia de esas zonas geográficas”.*

*(Pelegrín, 1996b, p.77)*

Como vimos en el Capítulo I, en la definición de cultura<sup>7</sup> propuesta por Pérez Gómez (1998a, p.16), ésta se caracterizaba potenciar las producciones simbólicas, entre otras, de un determinado grupo social, entendiendo que existe símbolo en todo aquello que además de su propio significado se le puede atribuir otro, siendo el hombre el único que tiene esta capacidad de atribución, Veiga (1998, 154). El juego tradicional tiene un carácter simbólico y por lo tanto se puede considerar una producción simbólica, si a esto le sumamos que en él se comparten un conjunto de significados, expectativas y comportamientos de un grupo social, que dan lugar a diferentes intercambios sociales; el juego tradicional se puede considerar como un elemento de la cultura.

No cabe duda de que algunos de los elementos más representativos de una cultura, se encuentran en sus manifestaciones lúdicas, o cultura lúdica popular, Ivic (1989, p.3), que adoptan formas y manifestaciones muy diversas: fiestas<sup>8</sup>, carnavales,

---

<sup>6</sup> Un ejemplo de este uso polivalente de los términos tradicional y popular lo encontramos en Vizuete (1998, p.36) que se refiere al juego popular como un cuento escenificado que en cada momento da satisfacción a las necesidades culturales, motrices, éticas o morales de un colectivo social y que se pone en movimiento como un patrimonio cultural propio de la sociedad en la que se genera. Así entendido el juego nosotros lo hemos denominado juego tradicional.

<sup>7</sup> *“Conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado”* (Pérez Gómez, 1998a, p.16).

<sup>8</sup> *“Es de gran interés general para el verdadero conocimiento de un pueblo el estudio de sus fiestas populares, nacido de que en ellas confluyen no sólo todas las artes populares, sino la mayoría de las actividades sociales y económicas del pueblo, y en esto se funda su gran valor como carácter de sociabilidad”* (De Hoyos y De Hoyos, 1985, p.391).



verbenas, danzas, juegos, etc. aunque sorprende que en la bibliografía<sup>9</sup> dedicada al folclore y la vida popular, sean escasas las referencias a los juegos tradicionales, a pesar de concederles gran importancia dentro de las fiestas populares, mientras que otros aspectos como los adornos, los trajes, la sabiduría popular o los rituales en torno al nacimiento, matrimonio y muerte son tratados con gran profundidad.

El Juego tradicional forma parte de esa cultura lúdica popular, según Ivic (1989, p.3) por su origen (es sabido que muchos de ellos derivan de espectáculos o ceremonias de adultos), y por su carácter (buscan el placer, la alegría, el entretenimiento, la creatividad, etc.); características que estos juegos comparten con otras manifestaciones culturales populares; si bien hay que tener presente que a lo largo de la historia, las fiestas, los juegos y la actividad lúdica en general se ha manifestado en una doble dimensión, Collantes (1993, p.21):

- Las fiestas y los juegos populares, que suponían una visión jocosa y paródica de la realidad en la que todos los poderes y pilares de la sociedad señorial eran puestos en solfa.
- Las fiestas y juegos de carácter oficial, caracterizadas por la manifestación y glorificación de los elementos religiosos y políticos que conforman la jerarquía monárquico-señorial.

Navarro Adelantado (1996, p.76) refleja la misma idea en el **Gráfico 1**, donde trabajo y recreación se interrelacionan con los rituales y fiestas, condicionados por el estatus o clase social de pertenencia, para dar sentido a cada una de las prácticas lúdicas que se generan y justificar determinadas actitudes de los practicantes.

---

<sup>9</sup> Algunos de estos libros son: Manual de folclore. La vida popular tradicional en España, (De Hoyos y De Hoyos, 1985); Costumbre Populares, (Limón Delgado, 1981) y Folclore y Costumbres de España, (Carreras y Candi, 1988).

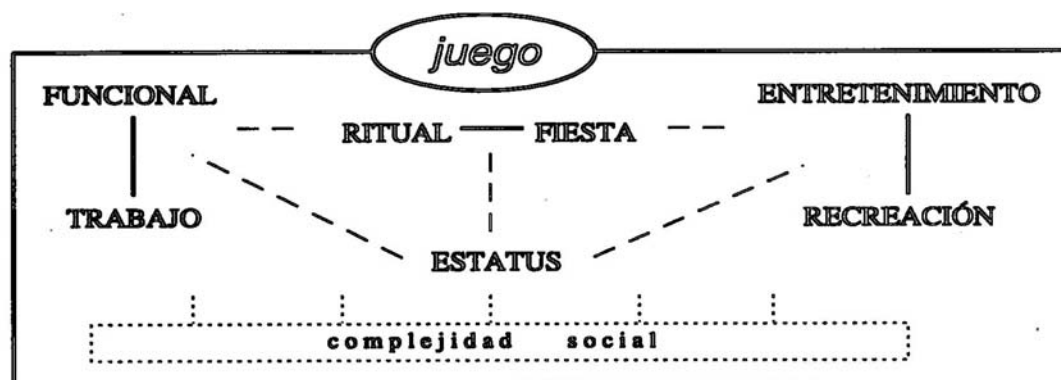


Gráfico 1

**Conceptos que tienen en común ser motores culturales de los juegos**

(Navarro Adelantado, 1996, p.76)

De esta manera el juego tradicional como elemento de la cultura, por un lado recoge y refleja la cultura en la que surge, siendo una vía de acceso a la cultura local y regional, Öfele (1999, p.3), y por otro posibilita la transmisión de formas de vida, valores y tradiciones de diferentes zonas. Como indica Lavega (1995a, p.6), el niño/a al jugar hace el aprendizaje de su universo social y refleja, sin saberlo, la cultura a la que pertenece, así un mismo juego muestra diferentes variantes según la cultura y la región en la que se juega “los juegos proporcionan un medio excelente de aprendizaje de los valores culturales de la sociedad, los cuales son representados de manera simbólica: en las reglas del juego y mediante el empleo de motivos decorativos tradicionales”(Raabe, 1980, p.17).

Por todo ello, Vial (1988, p.28) considera que hasta tal punto el juego tradicional es social, en su origen, en su vocabulario, en su ritual, en sus convenciones, en su medio y en sus manifestaciones, que quizás este sea su rasgo dominante, llegando a afirmar que todo estudio sobre cultura popular debe incluir el análisis de los juegos.

El origen del juego tradicional y otras actividades motrices tradicionales es impreciso, pero profundizando en este tema, Martín y Escribano (1994, p.221) recogen como causas originarias de estas actividades, las siguientes:

- **La actividad económica o laboral**<sup>10</sup>: estas actividades consustanciales a la naturaleza humana son el origen de muchas actividades motrices tradicionales, de las cuales muchas de ellas han derivado en juegos, por ejemplo la corta de troncos, la siega de campos, ...
- **Las actividades bélico-militares y de supervivencia**: en el pasado o en sociedades primitivas servían para preservar al grupo de los peligros a los que estaban sometidos. En la actualidad, algunas de estas actividades han llegado hasta nosotros en forma de juego: la lucha canaria, la lucha leonesa, el palo canario,...
- **Las actividades lúdico festivas y religiosas**: muchas manifestaciones lúdicas, recreativas o festivas han tomado su inspiración de estas actividades que han sido una constante en la vida del hombre, un ejemplo de ello pueden ser algunas de las modalidades de los juegos de bolos.

En este sentido Cabral (1985, p.7) considera que los verdaderos juegos tradicionales en su gran mayoría tienen su origen, sin lugar a dudas, a partir del trabajo del adulto, no en las ceremonias religiosas o mágicas, rituales, etc., mientras que Caro (1978, p.38) afirma que la mayor parte de los juegos se realizaban en honor a los dioses o tenían relación con las creencias religiosas<sup>11</sup>: *“porque juntamente les parecía que agradaban y aplacaban las deidades y las reconciliaban a su amistad por este camino, y*

---

<sup>10</sup> Veiga (1998, p.150) considera que sobre todo en el mundo rural el juego aparece claramente ligado, en su origen, al trabajo.

<sup>11</sup> Petrus (1996, p.518) recoge como Julio Cortazar (1963) en «el juego» de manera literaria plasma esta vinculación de los juegos con las creencias religiosas en la descripción del juego de *“la rayuela”*:

*«Se jugaba con una piedrecita, un tacón de zapato o bien un pedacito de una vieja maceta, que se tenía que empujar con la punta del pie, caminando a la pata coja. Los ingredientes del juego eran:*

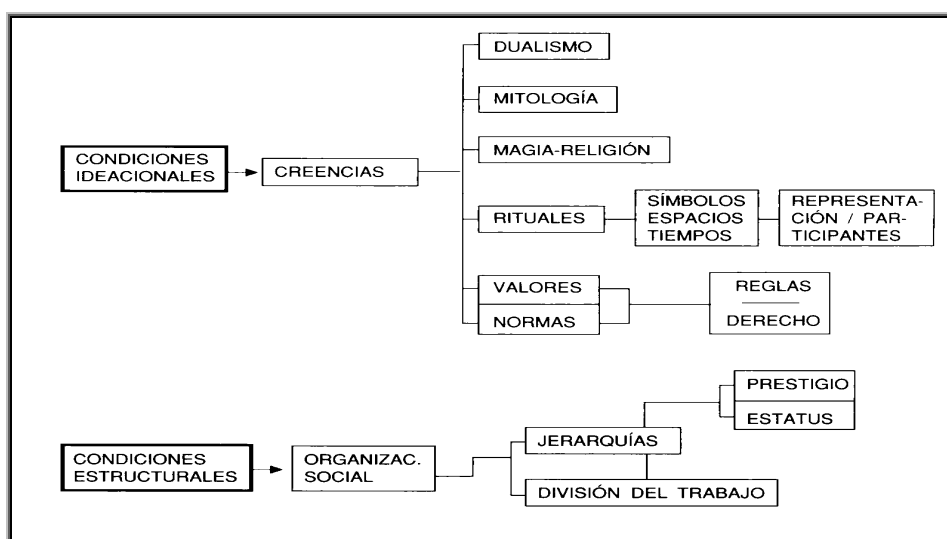
*Una acera, una piedrecita, unas alpargatas o zapatos, normalmente viejos, y un dibujo bien bonito hecho con una tiza (mejor si era de colores) robada o tomada prestada al maestro. Se decía que era un juego de niñas, pero la verdad es que también los niños jugábamos a él. En la parte superior del dibujo- como es habitual- se encontraba el Cielo, en la parte inferior del mismo se encontraba la Tierra. No era nada fácil hacer llegar la piedrecita al cielo con la punta del pie. Casi siempre calculabas de manera incorrecta el empujoncito y la piedra salía de los límites del recuadro o bien pisaba una línea del dibujo, que para el caso venía a ser lo mismo.*

*Pero poco a poco, con perseverancia y a fuerza de ir a la pata coja adquirirías la habilidad necesaria para superar los distintos obstáculos del dibujo. Aprendías a salir de la Tierra y subir la piedrecita hasta entrar en el Cielo. Lo triste es que precisamente cuando esto sucede, de repente se acaba la infancia y entendemos que para llegar al Cielo se necesita algo más que una acera, una piedrecita, la punta de unos zapatos, un dibujo, mejor si es de colores e ir a la pata coja».*

*daban autoridad divina a la misma acción, para que de todos fuese estimada y tenida en sumo respeto y veneración” (Caro, 1978, p.38).*

Navarro Adelantado (1996, p.75), profundizando en el origen de los juegos tradicionales establece que el juego se ha configurado en la cultura a partir de dos parámetros fundamentales, que influyen en el desarrollo cultural:

- Parámetros de orden ideacional: aquellos que hacen referencia a la concepción dualista, el símbolo, el mito, la magia, el ritual, los valores, etc.
- Parámetros de orden estructural: reflejados en el estatus, la jerarquía, la división de género, la economía y la subsistencia.



**Gráfico 2**  
**Configuración antropológica del juego**  
(Navarro Adelantado, 1993, p.706)

Siguiendo a Navarro Adelantado (1993, pp.706-710) realizamos una breve descripción de los elementos que concretan esta configuración antropológica del juego.

♦ **Antecedentes y condicionantes ideológicos de los juegos.**

a) **La sociedad dualista:** se plantea como característica básica el enfrentamiento de unos elementos contra otros. La contraposición forma parte de la propia naturaleza. Son muchas las manifestaciones lúdicas donde se detectan

dualismos: “*las tribus se dividían en dos mitades o fratrias enfrentadas y exógamas. Los dos grupos se diferencian por su "tótem". La relación entre las dos mitades es de lucha y competición, pero a la vez, de ayuda recíproca y de prestación de servicios*” (Navarro Adelantado, 1993, p.707). En nuestro entorno, es fácil encontrar enfrentamientos en cualquier juego entre “Norte” y “Sur”, dividiendo la Península en dos mitades, enfrentamientos entre distintos barrios, etc.

b) **La influencia de la Mito.** Un mito es la idealización de un grupo social sobre una figura o un acontecimiento legendario. Dentro de la sociología también se define como una creencia valiosa para una comunidad humana determinada que la conserva y transmite, en ocasiones a través de las fiestas y juegos. Existen ejemplos en la Historia dignos de señalar relacionados con los juegos: en la cultura Maya se narra como Huemar jugaba a la pelota con los dioses de la lluvia. En la antigua Grecia, las luchas entre Ulises y Ajax organizadas por Aquiles.

c) **La magia-religión.** Es el arte con que se pretende influir o modificar a las fuerzas sobrenaturales invocándolas para que actúen en beneficio propio o en perjuicio de otros. Una muestra de la influencia de la magia en la configuración del juego la encontramos en los juegos de azar o de adivinación.

d) **El ritual.** Rito es costumbre o ceremonia generalmente religiosa, repetida de forma invariable. Ritual es una actividad reglada que transmite algún mensaje social importante, se le considera como “la representación simbólica de las actividades sociales”. Posiblemente sea el ritual el responsable de la estructuración de gran número de juegos tradicionales, y en su origen, muchos juegos no son el fin del ritual, sino que son partes del mismo. Navarro Adelantado (1993, p.708) distingue diferentes tipos de ritos:

- *Ritos dramáticos:* Ceremonias o conjuntos de ceremonias figurativas dónde se asumen papeles. Por ejemplo los sacrificios humanos de las culturas precolombinas maya y azteca. Representaciones teatrales dramáticas, expresión dramática...
- *Ritos agonísticos:* Son todos aquellos en los que existen enfrentamientos. Por ejemplo: las luchas rituales de los aborígenes canarios, las corridas de toros, los enfrentamientos entre animales y hombres...

- *Ritos mágicos y de adivinación*: Para propiciar lo sobrenatural. Por ejemplo: pares o nones, los "chinos", las damas, la ruleta, dados.
- *Ritos litúrgicos*: Religiosos. Procesiones para pedir algo.

e) **Los valores y las normas**: Son representaciones de aquello que se considera más trascendente, en una cultura o que es de mayor importancia en una organización social, en función de lo que puede ser deseable o no para la misma, constituyéndose esto en un objetivo, así, la sociedad construye el derecho, por ejemplo. Las reglas de un juego son un código, unas normas, respaldadas por los valores de una sociedad. Hay que conocer el que no todas las culturas comparten valores o al menos la situación de cada valor en una escala determinada.

♦ **Condicionantes estructurales de los juegos.**

El hombre no es sólo ideología, sino que pertenece a una organización social, dónde se integran todos los roles, existen funciones por parte de cada uno de los miembros, existe el prestigio social, el mayor o menor estatus.

a) **La jerarquía**: es un factor más de distinción social y se ha transmitido en juegos. En Egipto las clases dominantes practicaban juegos que estaban prohibidos para el pueblo. Otro tanto ocurría en la Baja Edad Media y en el Renacimiento, en los que se iban traspasando juegos de la nobleza a la plebe y viceversa. Hoy se mantienen diferencias en cuanto a los juegos que se practican según la posición social a que se pertenezca. Ejemplos de la vela, el esquí, el golf, el tiro...

b) **La división de género**: se da por razones de pertenencia a grupo humano, sexo y/o edad y esto puede explicar el porqué determinados juegos y deportes sólo han sido practicados por alguno de estos grupos.

- En cuanto al grupo humano han existido y existen aun juegos que practican determinados grupos que no arraigan en otros (Sudáfrica, USA...) Deportes que practican fundamentalmente blancos o negros. Ciclismo, natación,

automovilismo son fundamentalmente practicados por blancos frente a boxeo o atletismo practicados por negros.

- El sexo ha constituido otro factor determinante. Sin querer decir que la mujer no ha jugado, lo cierto es que ha existido una dominancia del hombre en el juego. Hoy se practican juegos y deportes en los que participan ambos sexos, pero siguen predominando los juegos de los hombres (el fútbol, rugby, ciclismo...).
- En razón de la edad, hay juegos infantiles, de adultos o de ancianos. El niño, en general retoma juegos o hechos de la vida del adulto y los transforma para sí: juegos de captura, de adivinanza, de lucha, de búsqueda, imitación de la guerra...

En algunos casos la creencia y/o en otros la estructura social y su complejidad, han podido ser desencadenantes de un juego, proporcionándole a éste su sentido y estructura. Navarro Adelantado (1996, p.76) considera que en la actualidad la pérdida de significación en lo concerniente a las creencias, ha dado lugar a que muchos juegos tradicionales se modifique o desaparezcan, al igual que la modificación de los aspectos estructurales ha dado lugar a que algunos juegos se popularicen, otros se adapten a la nueva sociedad y en otros casos se especialicen, y como ejemplo de codificación y supraorganización estatutaria, tenemos el caso de muchos deportes. En este sentido, Lavega (1995a, p.7) explica el proceso por el cual ciertos juegos que surgieron de forma espontánea en un momento dado de la historia, han podido llegar a convertirse en juegos tradicionales, y como estos pueden (o han podido) seguir evolucionando, como manifestación cultural que son, y llegar a convertirse en deportes de masas. Evidentemente, esto último ocurre en contadas ocasiones, pero el proceso hipotético a seguir es el siguiente, Lavega (1995a, p.8):

- Nacimiento de un juego de manera espontánea<sup>12</sup>, generalmente ligado a actividades laborales, bélicas y carácter religioso o mágico.
- Si el juego es aceptado cada vez será practicado por mayor número de personas.
- Posteriormente, si las instituciones de cierta autoridad (políticas, sociales, educativas o religiosas) creen que fomenta, o al menos no interfiere

---

<sup>12</sup> Recordemos como Huizinga (1998, p.45) consideraba que una vez que se ha jugado, esa actividad permanece en el recuerdo como creación o tesoro espiritual, pudiendo ser transmitido como tradición para que se juegue inmediatamente o transcurrido algún tiempo; cobrando una sólida estructura como forma cultural.

negativamente en los valores a potenciar en sus individuos, darán luz verde a su continuidad.

- Si ese juego, cada vez, ocupa un papel más relevante en la comunidad, y no queda relegado a las clases sociales privilegiadas disfrutando de un notable acervo social; estaremos ante un juego popular.
- Si se transmite y consigue tener una continuidad a lo largo del tiempo (de generación en generación), podremos considerarlo juego tradicional, aunque no siempre disfrute de un número elevado de practicantes, porque dejará de ser popular, pero seguirá siendo tradicional.
- Si el juego estructura su funcionamiento con mayor precisión y se institucionaliza a través de estamentos sociales que regulen su práctica como federaciones, comités de competición, etc. se habrá convertido en un deporte tradicional.
- Si ese deporte tradicional consigue traspasar sus límites geográficos, e instaurarse en otros países y continentes, estaremos ante un deporte de masas.

En este sentido queremos apuntar que en la sociedad en la que nos encontramos la publicidad y el marketing juegan un papel decisivo en la transformación de los juegos y actividades físicas tradicionales en deportes y/o modas de actividad física legitimadas desde las clases dominantes, así nos encontramos en estos momentos con que los niños/as y jóvenes de esta sociedad están recuperando una actividad tradicional caída en desuso, el patinete, debido a la campaña publicitaria y los intereses de una empresa que ha construido un nuevo modelo de patinete, y no sería de extrañar que en poco tiempo aparecieran competiciones deportivas relacionadas con él.

Parlebas (1988, p.27) afirma que el estudio de los juegos tradicionales y su relación con la cultura debe realizarse desde la etnomotricidad referida al campo y la naturaleza de las prácticas motrices, consideradas bajo el aspecto de su relación con la cultura y el medio social en el seno de los cuales se han desarrollado, siendo necesario acudir a la antropología social o cultural para entender el juego tradicional como una manifestación cultural<sup>13</sup> de una determinada comunidad, y posteriormente dilucidar sobre

---

<sup>13</sup> Parlebas afirma que la evolución de las maneras de los juegos sigue la misma progresión que la evolución de los modos de actuar y de emocionarse del contexto social. “*El saber-combatir y el saber-jugar son modos de saber-vivir*” (Parlebas, 1988, p.27).



la posible utilización motriz del mismo. De esta manera, analizaremos los procesos que siguen los juegos tradicionales para llegar a una cultura, que son los mismos que los que sigue cualquier otra manifestación cultural, Lavega (1995a, p.6.): enculturación, aculturación y sincretismo.

- ✖ **Enculturación:** Proceso individual de aprendizaje de las pautas de conducta y del sistema de valores del grupo al que se pertenece. Normalmente las generaciones de más edad transmiten<sup>14</sup> a las más jóvenes modos de pensar y comportarse. Al igual que Lavega, Martín Cebrián, (1998, p.72) considera que en el juego tradicional es fácil ver ese proceso de enculturación cuando el niño tiene sus primeros contactos con la cultura a través de las canciones, juegos cantados y juegos infantiles que le enseñan fundamentalmente los padres, abuelos, hermanos mayores y maestros; siendo más relevante en sociedades tradicionales donde el niño es educado y socializado sin ser apartado del mundo de los mayores.
- ✖ **Aculturación:** Proceso seguido por los pueblos en su incorporación a otra cultura. Los juegos tradicionales como parte de la cultura de un pueblo, son elementos que se intercambian con otras culturas, por ello no es difícil ver que en distintas sociedades, incluso de continentes distintos, tienen juegos parecidos, fruto del proceso de aculturación o difusión.
- ✖ **Sincretismo:** Fusión de rasgos culturales procedentes de dos o más culturas distintas. Este proceso puede ser de oposición radical, tratando de evitar las influencias culturales que vienen de otra comunidad, o de integración en el que se modifican algunos elementos o su interpretación y se asimilan a la cultura propia; es decir se introducen particularidades propias de la comunidad al hecho cultural, de esta forma es comprensible observar como un mismo juego tradicional puede presentar numerosas variantes según la localidad en la que resida.

Analizando las dimensiones culturales del juego, Blanchard (1986, p.78) indica como el juego puede ser entendido por unos como un medio de comunicación dentro de una cultura o bien ser considerado por otros un mecanismo de adaptación importante para la existencia humana, en ésta línea, este autor realiza un estudio en el que observa

---

<sup>14</sup> Lavega (1995a, p.7) considera que en esa transmisión se incita, induce y obliga.

como en los pueblos nativos americanos los juegos afectan a la organización del mantenimiento del proceso social.

En el Capítulo I, al analizar la cultura como instrumento de poder, veíamos que no se podían analizar las culturas dominantes y las culturas dominadas sin hacer referencia a las relaciones de fuerza y sentido que existen entre ambas; estas relaciones de fuerza y sentido también se van a percibir en las actividades corporales y por ende en los juegos tradicionales, como apunta Vial (1988, p.30), porque se juega dentro de la clase social y porque en el seno de las distintas capas sociales, y entre unas y otras existe oposición y se dan fuerzas contradictorias: *“en las capas "inferiores", la oposición entre las tendencias a equipararse a las capas "superiores" mediante la adopción de sus costumbres y las tendencias a afirmarse o identificarse solidariamente a través de las costumbres propias; y en las capas "superiores", la contradicción entre las tendencias a distinguirse mediante unos modos de comportamiento privativos (tendencia que hace buscar nuevas formas cuando las viejas ya no distinguen) y las tendencias a imponer a toda la sociedad tales rasgos como los rasgos legítimos y de esta forma hacerse hegemónicos”* (Vicente Pedraz y Brozas, 1996, p.815).

Estas tensiones van a dar lugar a que unos comportamientos se consideren como formas finas o zafias, exquisitas o vulgares, “cultas” o “populares”, etc., según estén acreditadas por quienes pertenecen o no pertenecen a alguno de los grupos hegemónicos y cuya cultura se muestra dominante; aunque Navarro Adelantado (1995, p.63) considere que en el caso de los juegos infantiles no cree que sea sostenible que existan unos juegos más “cultos” que otros, porque las capacidades de acción, simbolización y de relación de los niños son generales a las culturas.

Los juegos y las sociedades están estrechamente vinculados, incluso algunos teóricos como Raabe (1980, p.8); Elias (1982, p.114); González Alcantud<sup>15</sup> (1993, p.75) y Roberts, Arth y Bush citados por Navarro Adelantado (1996, p.78), han apuntado la hipótesis de una estrecha dependencia entre los principios y las reglas de los juegos de

---

<sup>15</sup> *“El juego quedará reglado por la cultura aunque en la estructuración social misma preferentemente”* (González Alcantud, 1993, p.75).

estrategia practicados, con los modelos socioeconómicos<sup>16</sup> y relaciones humanas de una sociedad.

En la misma línea que anteriormente que mantenía Parlebas (1988, p.27), Lavega (1996b, p.794) también considera que el estudio y la aplicación de los juegos tradicionales, entendidos como realidades resultantes de las interacciones sociales, debería realizarse en el entorno que se produce o le acoge, ya que es allí donde proyectan su verdadera significación, relacionando esto con el papel que juegan los códigos en una cultura (tratado en el Capítulo I), vemos como existe un nexo entre códigos<sup>17</sup> y contexto, según Berstein (1990, p.51) el contexto actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, como se dice y cómo es hecho público, que gestos pueden hacerse, que posturas corporales se pueden adoptar, etc. siendo éste, el que decidirá que es legítimo significar en dicho contexto; de modo, que diferentes contextos producirán diferentes códigos seleccionando unos significados u otros como relevantes; y en ellos se puede encontrar un gran potencial de mensajes culturales implícitos si se analizan a partir de actuaciones propias de un conocimiento científico<sup>18</sup>, así: *“un juego (sistema) puede recibir claras influencias de las realidades socio-culturales de una localidad o comarca (medio) y dar respuesta a cada una de las interacciones del entorno, dicho juego es difícil que pueda influenciar de la misma manera a las realidades socio-culturales de la comarca, de esta forma la relación se presenta asimétrica, unidireccional”* (Lavega, 1996b, p.796). Este autor considera el juego como un sistema praxiológico<sup>19</sup>, en el que se diferencian unos elementos internos, aquellos necesarios para que exista el juego y que componen la lógica interna del mismo (relaciones con el espacio, relaciones con los otros, imperativos temporales, etc., en definitiva, los imperativos de las reglas son los referentes que determinan la lógica interna de todo juego), y el medio o resto de realidades

---

<sup>16</sup> *“Así el ajedrez, el bridge, el «monopoli» son característicos de las sociedades basadas en el comercio, mientras que los juegos tipo «awelé» o «mancala» corresponden a intercambios por trueque”* (Raabe, 1980, p.13).

<sup>17</sup> Los códigos seleccionan e integran significados relevantes, Berstein (1990, p.50).

<sup>18</sup> Lavega (1996b, p.795) considera el juego como una concepción sistémica en el que hay que analizar la lógica interna y externa del mismo.

<sup>19</sup> *“El juego debe entenderse como una manifestación que cobra su verdadero significado y sentido cuando se pone en práctica”* (Lavega, 1996b, p.793).

socioculturales que relacionadas con el juego, que quedan fuera del mismo, conforman la lógica externa.

Fernández y Moreno (1997, p.17) indican que encontrándose el juego inmerso dentro de un sistema, todos los acontecimientos de un lugar tienen su reflejo en el resto de los componentes del sistema, incluido el juego; en este sentido, Lavega en 1995, después de un estudio preliminar de la revisión de los vestigios y fuentes de inspiración de las distintas formas lúdicas y las transformaciones sufridas a lo largo del tiempo en los juegos tradicionales, identificó algunas de las manifestaciones culturales que contextualizan e interactúan con el juego, concretándolas en, Lavega (1996b, p.801):

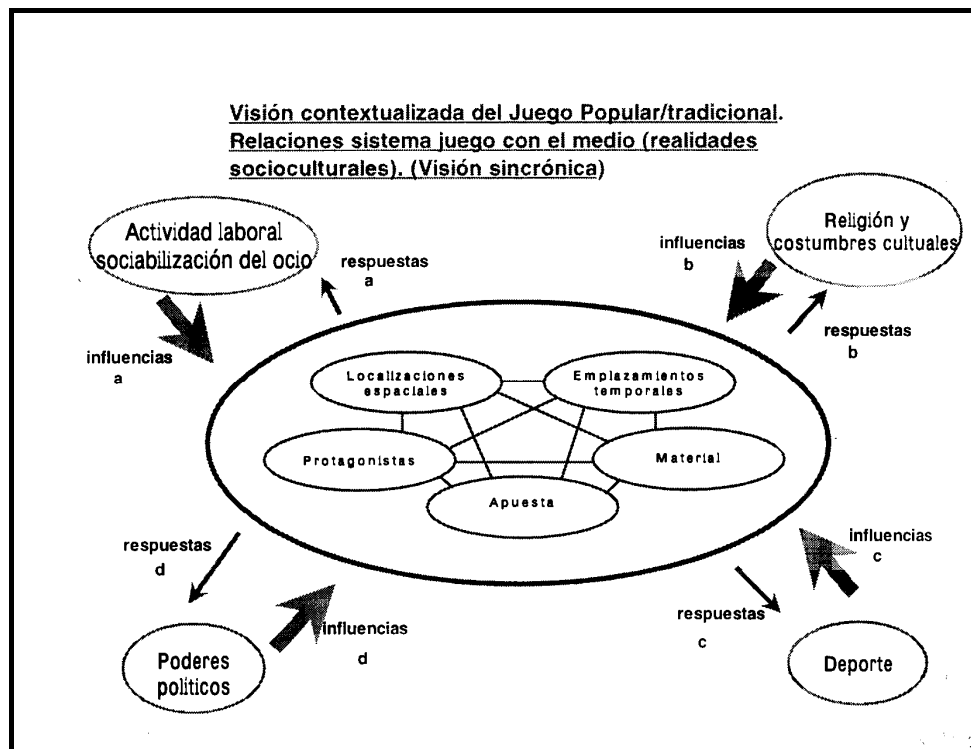
- **Actividad laboral y la sociabilización del ocio.** El sistema económico, junto con la forma de sociabilizar el ocio, son fuentes extraordinarias de inspiración de numerosos juegos. La conexión entre las principales tareas laborales de una zona y el juego, justifican en buena parte la presencia de prácticas singulares en cada población. Este autor considera que la actividad laboral y la sociabilización del ocio como una sola realidad contextual, entendiendo que ambos aspectos se complementan mutuamente, aportando una visión integradora de una parte del entorno que envuelve al juego popular/tradicional<sup>20</sup>.
- **Religión y/o las costumbres mágico-culturales.** El nivel de sacralización del juego y de la atmósfera "divina" que le acompaña, así como todo el conjunto de manifestaciones mágico-culturales, a menudo han condicionado y determinado la aparición y posterior evolución de muchos juegos populares/tradicionales.
- **Los poderes políticos.** *“La cultura superior que intenta dominar toda manifestación de sus miembros (subculturas) encuentra en los poderes políticos uno de los principales agentes reguladores de estas prácticas lúdicas”* (Ibídem, p.801). Se precisará saber si un juego se considera, desde

---

<sup>20</sup> Lavega (1996b, p.794) denomina juegos populares/tradicionales a aquellos juegos que han sido representativos de una sociedad y que se han ido transmitiendo a lo largo del tiempo entre diversas generaciones.

la concepción política, integrador o subversivo, saludable o nocivo. Por ello estudiar de qué forma se producen las influencias entre las autoridades políticas (mediante sus personajes o figuras institucionales más representativas) y los juegos locales ayuda a explicar algunos cambios de su evolución. La prohibición de algunos juegos, la permisibilidad para reimplantar algunas prácticas perseguidas, a menudo son respuestas que reflejan la interacción entre el juego y el medio (poderes políticos).

- **El deporte.** Por último, la importancia del fenómeno deportivo en las últimas etapas de la historia de los juegos populares/tradicionales obliga a destacar el deporte como una de las realidades contextuales que mayor carga de relaciones proyecta con la mayoría de estas prácticas.



**Gráfico 3**

**Visión sincrónica contextualizada del juego como sistema sociocultural**  
(Lavega, 1996b, p.802)

Analizando el **Gráfico 3**, se observa como el juego tradicional es una realidad resultante de interacciones sociales; considerándose un sistema abierto, susceptible de recibir influencias y modificaciones del exterior, a la par que el juego puede incidir en el sistema socio-cultural, pero en menor medida. Así mismo en la parte central del gráfico, nos encontramos con los elementos constitutivos del juego entendido como un sistema sociocultural, que se describe en el **Gráfico 4**, Lavega (1996b, pp.798-799):

- **El terreno de juego.** La situación de la zona, si bien en algunos juegos puede ser motivo de continuas improvisaciones y cambios, cuando se trata del juego popular/tradicional se acostumbran a identificar zonas locales consideradas neurálgicas y muy significativas por sus protagonistas (y casi siempre también por el colectivo de habitantes de la localidad). La ubicación de estas prácticas orienta hacia la vinculación que han tenido con otras realidades socioculturales circundantes (actividad laboral, religión, poderes políticos,...), así a menudo se protagonizan juegos al lado de la iglesia (religión), en las eras o lugares próximos al trabajo (actividad laboral) o en lugares escondidos (poderes políticos).
- **El emplazamiento temporal.** La provisionalidad del juego, su celebración momentánea define unos emplazamientos temporales singulares y específicos para cada juego. Conocer la secuencialidad del juego popular/tradicional en el ciclo de la vida de un determinado colectivo de personas, adivinar en qué momento del año, del mes, de la semana y del día se manifiesta esta práctica nos va a facilitar una información complementaria de su dimensión sociocultural.
- **Los protagonistas.** En todo juego, los actores aparecen como el alma de su funcionamiento, los creadores y agentes reguladores del desarrollo de la práctica. En el caso del juego popular/tradicional, patrimonio de todas edades y géneros, se hace necesario identificar las características socioculturales de sus personajes. Será imprescindible saber si se trata de un juego masculino, femenino o mixto; igualmente se tendrá que averiguar si es protagonizado por niños, jóvenes o adultos o por todas las edades que lo deseen; en definitiva se tendrá que saber en que condiciones acceden las personas que desean participar en el juego.

- **Los objetos.** La mayoría de los juegos populares/tradicionales, los objetos que manipulan se muestran como el soporte material de las acciones y propósitos lúdicos. Para entender el significado sociocultural del material que se manipula será conveniente averiguar de que modo se obtienen esos objetos, cuál es la secuencia de elaboración que sigue y si su propiedad es privada o pertenece a algún colectivo determinado de personas.
- **Otros elementos (la apuesta).** En este apartado se hace mención especial a los juegos que se han protagonizado mediante la apuesta. En este caso la apuesta entre jugadores o entre jugadores y espectadores impulsa todo un abanico de significaciones socioculturales y de simbolismos que merece todos los honores para ser considerada como elemento sustancial del contexto.

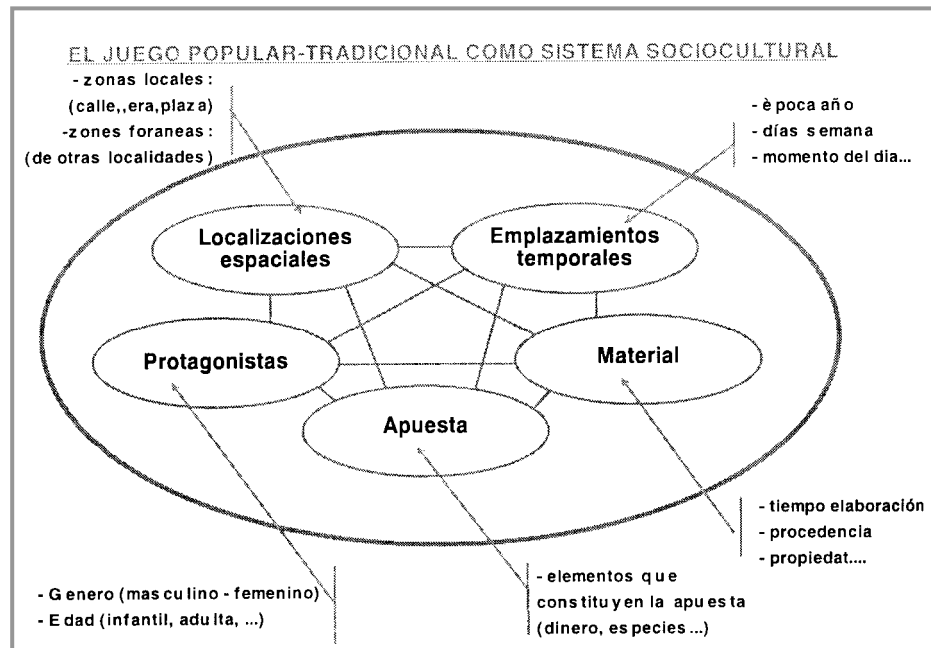


Gráfico 4

Visión sincrónica del juego popular/tradicional como sistema sociocultural  
(Lavega, 1996b, p.799)

Estos elementos desvelan, en parte, la información contenida en la significación del juego, reflejando como éste se ha ido adaptando a su entorno; para entender totalmente la significación del juego, también habría que tener en cuenta las

adaptaciones de los elementos constitutivos de la dimensión cuantitativa<sup>21</sup> del juego y de los elementos constitutivos de la dimensión cualitativa del juego (voluntariedad, creatividad, incertidumbre, placer y capacidad para pactar y modificar reglas, analizados en el Capítulo II), fundamentalmente en lo que concierne a transformaciones reglamentarias, porque como afirma Schmitt (1988, p.13), en los juegos tradicionales se ofrece una oportunidad muy favorable para la expresión de la fantasía individual, a la vez libre y estrictamente limitado por las exigencias de los ajustes recíprocos autorizados por la regla aceptada en común, que son reflejo de las relaciones humanas.

### III.1.3.- La tradición oral y los juegos tradicionales.

*“La tradición oral opera plenamente en la función simbólica. Es la «caja negra» cultural donde se formaliza e invierte el significado patente de la vida social, para devenir significado latente. Por ello la tradición oral funciona en el seno de la vida social confiriéndole sentido”.*

*(González Alcantud, 1995, p.145)*

El «corpus» folklórico de muchos pueblos, según González Alcantud (1995, p.145) tiene sus orígenes en una tradición oral muy formalizada, que con el devenir de los tiempos se ha ido transmitiendo a través de textos escritos; y ese corpus no sólo tiene un sentido arqueológico, sino que otorga sentido a la vida social, cristalizando identidades y contribuyendo a la invención de tradiciones.

Los juegos tradicionales en el pasado se transmitían de forma oral y por la práctica<sup>22</sup>, y en tal mecanismo de transmisión era inevitable un proceso de cambio

---

<sup>21</sup> Dichos elementos se concretan en, Lavega (1996b, p.797):

- Estructuración del espacio de juego y reglamentación de subespacios.
- Imperativos temporales, definen una determinada secuencia temporal de las acciones.
- Número y tipo de relaciones práxicas entre los jugadores.
- Morfología y tipo de manipulación de los objetos extracorporales.
- Reglamentación del tipo de relaciones que genera la apuesta.

<sup>22</sup> *“Cuanto más simple es el juego, más se facilita su aprendizaje; pero cuantos más elementos lo envuelven, más permanece con el paso del tiempo. Aquellos juegos que utilizan material específico (trompos, canicas, estornijas,...) así como cancioncillas o retahílas, han llegado hasta nosotros, bien por una vía u otra. «conozco tal retahíla pero no se como se juega»” (Maestro, 1996, p.619).*



continuo que garantizara la flexibilidad y la adaptabilidad de las creaciones culturales evolución que se realiza a la vez que cambiaba la propia realidad social y ambiental donde se insertaban; “*no hay en lo oral –dice Sánchez Romeralo– un texto fijo al que referirse. Cada vez que se dice o se canta, [se representa], se produce un texto que, por definición es irrepetible*” (Pelegrín, 1996a, p. 22); pero esta forma de transmisión en opinión de Ivic (1989, p.5), no sólo ha dado lugar a esa adaptación de los juegos, sino que permite explicar hechos como:

- La desaparición de juegos que ya no corresponden con las condiciones socio-culturales.
- La creación de nuevos juegos.
- La formación de juegos híbridos surgidos de la interpretación de un juego ya existente.
- La asimilación de juegos de otras culturas.
- La transformación de contenidos, de estructuras o incluso de funciones de algunos juegos.

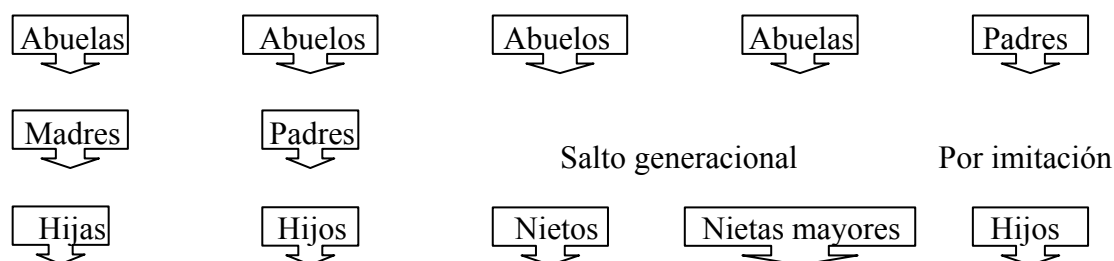
Este proceso de transmisión aseguró de forma bastante adecuada, una especie de selección natural por eliminación y/o adaptación a las condiciones ideológicas, ecológicas y socio-culturales, Ivic (1989, p.5); porque hasta la época industrial los cambios eran bastante lentos. Para apreciar esta situación sólo hay que realizar un breve recorrido por los materiales utilizados en los diferentes juegos tradicionales, un ejemplo de ello lo podemos ver en el “yo-yo”, que ha pasado desde la madera al plástico duro, llegando a terminar en la sociedad actual a llevar integrados pequeños chips electrónicos que producen sofisticados ruidos y destellos de luz; pero no es sólo el material lo que se ha ido adaptando, sino las normas, los espacios, los rituales, ...; también es curioso observar como una de las características más peculiares de los juegos tradicionales, es que en un momento determinado son practicados, y sin ninguna causa aparente<sup>23</sup> desaparecen, para al tiempo, volver a entrar en escena.

---

<sup>23</sup> Salvo que se trate de juegos propios de una época del año determinada, en función de los materiales que se utilicen, los espacios, etc.

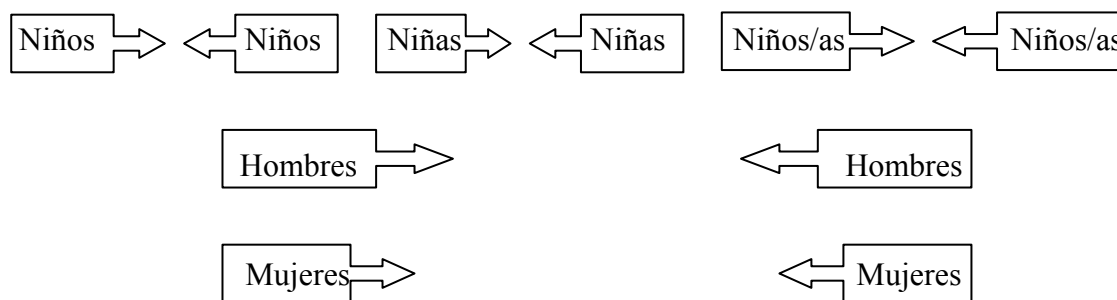
El juego como hemos visto, funciona como transmisor de los procedimientos, las habilidades, las formas de relación, los valores, las actitudes, las formas de pensar, los gestos<sup>24</sup>, etc., necesarios para la integración en una determinada sociedad. Respecto a esta transmisión de los juegos tradicionales, hemos de tener presente que “*se hubiera interrumpido en algún momento si la actividad lúdica no siguiera siendo funcional para el aprendizaje espontáneo dentro de la cultura*” (Ortega y Lozano, 1996, p.14). Generación tras generación, Maestro (1996, p.618) considera que ésta se puede dar de dos formas que podemos llamar lineales:

1º Vertical: **Generacional - familiar.**



En esta primera forma de transmisión la separación de sexos es tan marcada que difícilmente habrá un cruce de información.

2º Horizontal. **Socializadora.**



<sup>24</sup> Pelegrín (1996b, p.77) considera que el gesto ritualizado permanece en el repertorio de los juegos tradicionales porque sucesivos jugadores repetirán los tipos de un código no verbal transmitido, con las transformaciones que el grupo recree y con las implicaciones simbólicas heredadas.

La transmisión y el aprendizaje, en esta línea se realizan de forma espontánea en la propia calle, en el tajo, en el bar... y son los propios jugadores/as los que divulgan el juego.

En este sentido, González Alcantud (1995, p.147) considera que los agentes de transmisión oral van a diferir según sea la tradición: si se hace en el seno de la unidad doméstica, cabe a los adultos su traslado, si se hace en el seno de la vida social ceremonizada, el agente transmisor deberá haber sido iniciado previamente en los secretos de la tradición, y si se hace en el seno de la comunidad, los transmisores suelen ser personas distinguidas por su capacidad de intelección nemotécnica, concluyendo que históricamente los vehículos de transmisión han sido muy variados, estimando que aún no se estudia en toda su dimensión el papel de los “media” en la conformación de nuevas tradiciones<sup>25</sup>.

Como señalábamos en el Capítulo I, al tratar el papel de la cultura y las tradiciones en la sociedad postmoderna, Bruner indicaba que: *“en nuestra especie, los niños muestran una «predisposición a la cultura» asombrosamente fuerte. Son sensibles a las formas populares que ven a su alrededor y están dispuestos a adoptarlas. Muestran un sorprendente interés en la actividad de sus padres y compañeros y, sin ningún tipo de invitación, intentan imitar lo que observan”* (Bruner, 1997, p.65); pero centrándonos en los juegos tradicionales infantiles, Rüssel (1970, p.221) al analizar la teoría del juego de Bühler, indica cómo este autor considera, que sea cual sea la forma de transmisión de los mismos, ésta no sería comprensible si no existiera en el niño una «voluntad de forma»<sup>26</sup> que le haga aprehender ávidamente lo ofrecido.

---

<sup>25</sup> Curiosamente, González Alcantud menciona que el caso específico que constituye el emporio comunicacional Disney, que sin lugar a dudas, su eficacia mediática ha modificado mundialmente las tradiciones infantiles.

<sup>26</sup> Con el término «voluntad de forma», Bühler quiere indicar la orientación, la tendencia o la apetencia a la forma de juego, Rüssel (1970,p.221)

## III.2.- MARCO SOCIAL ACTUAL DEL JUEGO TRADICIONAL

*“En todo caso, si la cultura tradicional desaparece (juegos-canciones, cuentos), no configura un hecho aislado, antes bien se suma a una realidad palpable; lo que cambia y se transforma son los modos de vida de la sociedad, las maneras relacionales de la familia, relación parental, el concepto y tratamiento de la niñez”.*

*(Pelegrín, 1990, p.13)*

### III.2.1.- El juego tradicional en la sociedad postmoderna.

En las sociedades industriales avanzadas, nos encaminamos a pasos agigantados hacia una civilización del ocio, gracias a la disminución del tiempo de trabajo que proporciona la tecnología en general y la tecnología de la informática en particular, Torres Guerrero (1999b, p.43), como demuestra la reducción de la jornada laboral de los últimos tiempos. Ya en 1962, Dumazedier, en una investigación recogida por Leif y Brunelle (1978, p.57), indicaba que el ocio<sup>27</sup> se había convertido en uno de los productos de mayor consumo. Pero las tendencias humanas del juego, exploración, movimiento y dinámica, como afirma Torres Guerrero (1999b, p.43) se han transformado por la influencia de los medios audiovisuales, la propaganda, la publicidad, las nuevas tecnologías, etc. en actividades pasivas y abandonados relajamientos; es más, Leif y Brunelle (1978, p.77); Medina (1987, p. 6); Puig Roig (1994, p.102); Baroja (1995, p.17); Trigo (1995, p.6); Fernández Ordóñez (1995, p.32) y García López et al. (1998, p.15), entre otros muchos, consideran que el juego está tan “gravemente amenazado” por la actual sociedad que la escuela debe protegerlo.

En cuanto a las actividades motrices tradicionales (juegos, bailes, etc.) la modernidad, según afirman Betancor y Vilanou favoreció la imagen de una sociedad laboriosa, en la cual se desvinculaba el trabajo del misterio, y con el tiempo, el trabajo ha acabado convirtiéndose en uno de los mayores mitos de nuestro actual mundo, considerando que *“nuestra sociedad –si la comparamos con la de nuestros antepasados*

---

<sup>27</sup> Refiriéndose a aquellos productos relacionados con las actividades recreativas.

*de hace unas pocas generaciones– resulta más sobria, circunspecta y prosaica”* (Betancor y Vilanou, 1996, p.765); y sin embargo las fiestas han seguido celebrándose, sobre todo las de carácter lúdico por su especial significación social. Fiestas que en algunos casos tratan de recuperar o mantener tradiciones y juegos antiguos, (un ejemplo de ello lo podemos ver en los pueblos que mantienen las carreras de cintas a caballo), y en otros adaptan las tradiciones a las características de la sociedad actual (carreras de cintas en moto).

Resulta evidente que en la cultura tradicional hay situaciones que en la actualidad se tratan desde otra perspectiva, como las situaciones de violencia, la separación de sexos en los diferentes juegos, la participación de todos, etc.; pero esto nos plantea un debate de difícil solución ¿es posible modificar un juego tradicional sin alterar su esencia?, ¿no estaremos tratando de manipular hasta nuestra propia cultura, sólo por las apariencias?, ¿no tendremos que cambiar primero la cultura, para que luego de forma “natural” este cambio se vea reflejado en los juegos?... Mientras algunos autores como Veiga (1998, p.173) consideran que el juego popular<sup>28</sup> no debe ser manipulado y que cumple su función de enculturación por sí mismo, sin dejar de ser auténticamente un juego, otros autores como Goicoechea (1994, p.18) estiman que una de las más importantes cualidades del juego tradicional consiste en ser a la vez un agente de transmisión cultural particularmente eficaz y un espacio siempre disponible para la innovación y la creatividad; incluso estamos en un momento en los que algunos abogan por la modificación de los juegos tradicionales para su mejora, erradicando aspectos sexistas, marginadores, competitivos, considerando que: *“nuestros esfuerzos por reintegrar los juegos a las clases de educación física, pasan por la modificación de los mismos que subsanen comportamientos no deseables, sin alterar su esencia”* (Ibídem, p.18).

Nosotros compartimos la opinión de Veiga (1998, p.173) de que el juego tradicional no debe ser modificado por el adulto, sino que sus practicantes lo adaptarán de forma natural e irá evolucionando en función de las circunstancias socio-culturales y el entorno, porque sus reglas y condicionantes no son fijos, sino producto del consenso de los jugadores; por ello los juegos tradicionales deben ser analizados y estudiados en el

---

<sup>28</sup> Recordemos que este autor denomina juego popular lo que nosotros hemos definido como juego tradicional.

entorno en el que se desarrollan y no sacados del contexto, Parlebas (1988, p.23); Maestro (1996, p.615) y Lavega (1996b, p.794). Esto nos dará la oportunidad de diferenciar entre un tipo de sociedad y otro, entre una tipología de juegos y otra, y en consecuencia entre los valores inherentes a unos y otros juegos.

La pérdida y/o modificación de espacios para el juego, es otra cuestión que no debemos pasar por alto. Son muchos los autores como Schmitt (1988, p.9); Fernández Ordóñez (1995, p.32); Cardona (1996, p.723) y Vicente Pedraz y Brozas (1996, p.811) que consideran que la libertad y los juegos de los niños necesitan otra ciudad: “*una ciudad no dominada por un tráfico contaminante, donde el cemento no haya cubierto hasta el último jardín*”(Barcellona, 1996, p.105); pero ¿realmente se han perdido los espacios de juego o han caído en desuso?, ¿no seremos los adultos los que estamos *infantilizando e institucionalizando*<sup>29</sup> los recintos de juego para nuestra tranquilidad?, ¿la solución es la creación de ludotecas y espacios de juego<sup>30</sup> vigilados, porque los padres no tienen tiempo, ni ganas de jugar con sus hijos en espacios abiertos? y, ¿debe ser la comunidad la que se preocupe por el juego infantil y sus escenarios creando espacios de juego dotados con material lúdico, animadores y centros de asesoramiento sobre el juguete?, porque, como indica Borja (1980, p.25), aunque los padres tienen la responsabilidad sobre la educación de sus hijos, no tienen posibilidades de formación ni orientación en esta difícil tarea. La respuesta a todas estas preguntas es de difícil posicionamiento, así Gutiérrez, Bartolomé y Hernán (1997, p.183) consideran que éstas son justificaciones suficientes para fomentar programas e instituciones de oferta lúdica; pero nosotros creemos que no todo se debe a la falta de espacios; todavía existen espacios y tiempos para el juego, quizás no los suficientes, pero es posible que este pesimismo enmascare excusas para no perder el ritmo vertiginoso de esta sociedad postmoderna.

A este respecto, Vicente Pedraz y Brozas (1996, p.818), nos proponen una reflexión sobre el uso de las verdaderamente polifuncionales “era” y “plaza del pueblo”,

---

<sup>29</sup> Expresiones recogidas de Elschenbroich (1979, p.12).

<sup>30</sup> Borja (1980, p.26) se refiere a ellos como *play ground*, Robinsones o terrenos de aventuras, y Mata (2000, p.18) en una línea más crítica se refiere a ellos como *lúdicos campos de concentración contemporáneos* donde se recluye a los niños.

que en general se realizaba en todas las comunidades, sobre todo en las pequeñas comunidades rurales donde la era y la plaza del pueblo eran a la vez “mentidero”, “mercado”, “plaza de toros”, “pista de baile”, “cine”, “teatro”, “carpa de circo” o “campo de juego”; y el impacto que supone el polideportivo o “unideportivo, no solamente desde el punto de vista del impacto ambiental, sino, sobre todo, desde el punto de vista funcional; como consecuencia de los modelos de actividad física dominante, que hacen desaparecer no sólo los modelos populares y tradicionales de actividad física, sino incluso los modelos de convivencia y de relación con el ambiente.

Otro reto con el que tiene que competir el juego tradicional en la sociedad postmoderna, denominada en ocasiones sociedad de consumo, es el juguete, “*el hombre civilizado ya no crea sus juguetes, los compra*” (Leif y Brunelle, 1978, p.61). Juguetes que en opinión de estos autores, la industria y la publicidad lanzan anticipándose a las necesidades de los niños y niñas; y que en muchas ocasiones se utilizan como elemento compensador de la falta de tiempo y dedicación que hoy reciben nuestros niños/as por parte de sus padres, “*en las sociedades de tipo tradicional<sup>31</sup>, los contactos físicos entre el adulto y el niño son muy frecuentes (en el tiempo y en el espacio), de manera que aquella importancia<sup>32</sup> queda reducida; mientras que las sociedades modernas (de tipo europeo) la ausencia del adulto le lleva a concebir juegos y juguetes que son sustitutivos de sus pensamientos, de su sensibilidad y de su capacidad tecnológica*”. (Toureh citado por Raabe, 1980, p.13); de esta forma en lugar de contribuir a la transmisión del juego tradicional de generación en generación, rompemos la cadena proporcionando para la ocupación del tiempo de juego, juguetes que para su desarrollo no requieren, en la mayoría de los casos, ni actividad física, ni espacios libres, ni presencia (por lo menos activa) del adulto.

Como vemos, consustancial al juego, son los juguetes, aunque hemos de tener presente como nos indican Luengo y Ortega (1993, p.70), que los juguetes pueden ser necesarios, pero no imprescindibles en el desenvolvimiento de los juegos, por lo que

---

<sup>31</sup> Toureh citado por Raabe (1980, p.11) considera sociedades tradicionales a Africa, algunos países de América y Asia.

<sup>32</sup> “*La importancia de las actividades lúdicas es inversamente proporcional al papel que se le concede en la formación de la personalidad del niño*” (Toureh citado por Raabe, 1989, p.13).

deben ser considerados como elementos auxiliares del juego, y no como sustitutos de la actividad lúdica; parafraseando a Leif y Brunelle “*nunca resultará excesivo repetir que lo valioso del juego es jugar (to play) y no el juguete (toy)*” (Leif y Brunelle, 1978, p.67); y en esta sociedad postmoderna en la que nos encontramos debemos plantearnos como ha influido el consumo desmesurado de juguetes y la sofisticación de los mismos en el cambio de la actividad lúdica<sup>33</sup> por parte de los niños. Cómo recogen Elschenbroich y Gutiérrez, Bartolomé y Hernan, respectivamente: “*el contenido del juego infantil y la función de los objetos que introduce en este juego, ¿no es acaso comprensible únicamente a partir de la relación histórica con el trabajo y con el juego de los adultos?*” (Elschenbroich, 1979, p.9); “*a través del juguete se adquieren conocimientos sobre los objetos y el medio, se desarrollan hábitos, y se transmiten costumbres y tradiciones culturales*” (Gutiérrez, Bartolomé y Hernán, 1997, p.189); por lo tanto, según estas teorías, no debería extrañarnos el cambio y uso de los juguetes<sup>34</sup> actuales. Otros autores, por el contrario, consideran que el juego, en determinadas edades<sup>35</sup>, depende más de las ideas que de los objetos “*en el juego, el pensamiento está separado de la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo. La acción, de acuerdo con las reglas, está determinada por las ideas, pero no por los objetos en sí mismos*”(Vygostki, 1989, p.149).

Sereno (1993, p.36) relaciona la costumbre que antes se tenía de jugar al aire libre, en lugares seguros y familiares, con el uso de objetos naturales (agua, huesos, conchas, ...) que contribuyen a avivar la imaginación y la fantasía, frente al juego en espacios cerrados, que propicia la utilización de objetos concretos manufacturados, es decir, de juguetes, que limitan la creatividad.

---

<sup>33</sup> Torres Santomé señala que juegos y juguetes están marcados culturalmente fruto de la historia cultural de cada comunidad.

<sup>34</sup> “*Los juguetes desde el punto de vista sociológico vienen a constituir un reflejo de la civilización; {...} observamos en su construcción la influencia del medio geográfico, las vicisitudes históricas y el devenir tecnológico*” (Martínez Medrano, 1983, pp.95-96).

<sup>35</sup> Vygostki (1989, p.149) considera que en niños muy pequeños resulta imposible separar el campo de significado del campo visual.



La uniformidad y globalización de la cultura que se trata de imponer desde las clases dominantes en ésta sociedad postmoderna, también va a repercutir en la desintegración de buena parte de las actividades tradicionales (danzas, juegos, canciones, etc.), que al ser consideradas en ocasiones de “no cultas” o de “populares-vulgares”, han sufrido la colonización de las clases dominantes. Centrándonos en los juegos tradicionales, Rüssel (1970, p.242) y Vicente Pedraz y Brozas (1996, p.818) consideran que el estilo de vida deportivo, en tanto manifestación de cultura física dominante<sup>36</sup>, de rasgos uniformes y uniformizantes, tiende a asimilar y, por lo tanto a anular otras actividades corporales, entre las que se encuentran los juegos tradicionales: *“...actualmente, una ordenación de la vida en la que cada generación tiene un lugar fijo, incluso en el juego y las costumbres, existe a lo sumo en estados de vestigios. Queda como fenómeno corriente la transición de los juegos regulados<sup>37</sup> a los juegos deportivos, que se observa con máxima claridad en el fútbol, en el que sólo participa de hecho el sexo masculino”* (Rüssel, 1970, p.242); en esta cita podemos observar no sólo la tendencia a la deportivización de los juegos, sino la dominancia del prototipo masculino imperante en esta sociedad.

Öfele (1999, p.3) también relaciona este problema de la deportivización con los códigos de grupo y de clase, así como el apego a las marcas, que impide que los adolescentes se atrevan a participar en juegos que no sean deportivos, institucionalizados o de moda, considerando que a los viejos y a los pequeños les resulta más fácil jugar porque están marginados del sistema, no tienen miedo al ridículo y aceptan las reglas de los juegos sin ningún prejuicio, sin arrastrar nada de la vida cotidiana.

---

<sup>36</sup> *“En general, se deportiviza la propia vida cotidiana especialmente visible en las prácticas recreativas infantiles o en las fiestas de los pueblos, en gran medida -y cada vez más- organizadas en torno a competiciones deportivas. En ellas, los elementos populares, tradicionales (a veces rituales en directa relación con la historia del lugar) característicos de los juegos y otras prácticas son sustituidos por la escenografía deportiva, esencialmente distinta a la escenografía de las prácticas autóctonas. Una escenografía, la deportiva, que se revela: carente de espontaneidad, desarraigada de las condiciones de existencia locales, desconectada de las formas de vida cotidiana, hiperreglamentada, objetivizada y cuantificada en cuanto al agonismo y sus resultados; la propia práctica física se ve desposeída de la sencillez y variabilidad propias de lo tradicional y popular y, asimismo, desprovista de elementos etnológicos propios de relación con el entorno”* (Vicente Pedraz y Bozas, 1996, p.818).

<sup>37</sup> Rüssel (1970, p.26) denomina juegos regulados a los juegos infantiles populares regidos por reglas y caracterizados por su sujeción a la tradición.

Podemos estar de acuerdo en parte, con estos autores en que la cultura física dominante actual se caracteriza por su deportivización y también, en cierta medida, la masculinización, pero creemos que estas no son las únicas causas a que responde la pérdida de relevancia de los juegos tradicionales, sino que éstas son más complejas, siendo el resultado de un cúmulo de circunstancias propias de la sociedad postmoderna: falta de espacios adecuados para la práctica de estos juegos, influencia de los medios de comunicación (en especial la televisión), aparición de diferentes tipologías familiares, falta de tiempo por parte de los padres para enseñar y practicar estos juegos con sus hijos, la no educación del ocio en el sistema escolar<sup>38</sup>, etc.

Por el contrario, también podemos encontrarnos con autores como Castro Nuñez (1996a, p.611) que consideran que la deportivización de los juegos tradicionales, en algunos casos es la única solución<sup>39</sup> para que éstos no desaparezcan, aun teniendo que correr el riesgo de que desaparezca toda la riqueza cultural y se conserve la parte externa, o por el contrario se elimine el aspecto externo que rodea al juego quedando éste difuminado y descontextualizado.

Una reflexión muy curiosa acerca del papel del juego en la primera mitad de este siglo y en la actualidad nos la hace Schmitt (1988, p.8), y refleja en cierta medida las contradicciones de la sociedad postmoderna, así a principios de siglo el juego era considerado por los padres y los educadores como una cosa fútil, indispensable como intermedio entre dos trabajos, pero poco serio, y no obstante, como lo atestigua la literatura y los que han vivido ese período, jamás los niños han jugado tanto y tan libremente; hoy en día la situación se ha invertido, el juego no solamente ha sido aceptado, sino que está recomendado, pero desgraciadamente los niños ya no pueden jugar libremente en la calle.

---

<sup>38</sup> Trigo (1994a, p.26) considera que la educación del ocio debe estar integrada en la educación escolar y no como una alternativa o como un pobre suplemento de la educación. *“Es una realidad que el tiempo libre es cada vez mayor, y que las personas no están educadas para utilizarlo de una forma creativa”* (Trigo, 1994a, p.68).

<sup>39</sup> *“Si la actividad corre un serio peligro de desaparición, que se deportivice, que se institucionalice y se cree un organismo que vele por su difusión, {...} si el juego no corre peligro porque está enraizado en la comunidad que lo sostiene, dejémoslo como está, que si ha sido capaz de conservarse durante siglos, por muy agresiva que sea la sociedad en la que actualmente nos encontramos, podrá sobrevivir”* Castro Nuñez, 1996a, p.612).

Betancour y Vilanou (1996, p. 769) consideran que actualmente, a pesar de la exaltación de la sociedad postmoderna de la eficacia, la competitividad, la excelencia productiva, etc.; a las puertas del tercer milenio se ofrecen nuevas posibilidades para lo lúdico, en relación con los juegos tradicionales, como propone Renson citado por Vicente Pedraz y Brozas (1996, p.820) y como recoge García Monge (1992, p.70), nos encontramos con dos posturas, una de preservación y otra de conservación:

- Preservación: los juegos son productos culturales acabados, que sólo deberían ser observados en su hábitat natural.
- Conservación: los juegos son objetos culturales valiosos de carácter anacrónico, que pueden seguir cumpliendo una función social en la sociedad actual.

Nosotros, abogamos por la conservación de los juegos tradicionales, como algo vivo y cambiante; en los que se *“reflejan modos de ser, donde el pasado y el presente aparecen ensamblados”* (Veiga, 1998, p.152); pero en esta sociedad postmoderna, como nos apuntan Schenda (1994, p.25) e Ivic, (1989, p.6) los juegos tradicionales mantendrán una posibilidad de supervivencia en la medida que satisfagan las necesidades de los niños de hoy y de mañana.

### **III.2.2.- Justificaciones [innecesarias] para el resurgir de los juegos tradicionales.**

*“Los juegos tradicionales son patrimonio de la humanidad, siendo nuestros hijos los legítimos herederos de esa riqueza patrimonial. Nosotros como meros transmisores, tenemos la obligación de preservar y potenciarlos, aportando esfuerzos cada uno en el papel que nos ha tocado representar.”*

*(Maestro, 1996, p.621)*

Nosotros opinamos que el valor de los juegos tradicionales es tal, que por sí solos se justifica su existencia en la historia y en la sociedad actual; pero no consideramos de más, hacer explícitas algunas de esas razones expuestas por autores relevantes en la materia:

**Medina** (1987, p.6), expone una serie de argumentos que justifican la presencia de los juegos tradicionales en la vida del niño/a:

- Constituyen uno de los más agraciados y distraídos recursos para el acertado empleo del tiempo libre.
- Aunque muchos de ellos les son al niño naturales, existen otros que son reflejo del mundo adulto, con el cual el niño al *remedarlo*<sup>40</sup> se familiariza.
- Tanto si le son naturales como si son producto de consciente o inconsciente mimesis, es de notar en los juegos populares infantiles su universalidad, al repetirse en lo esencial en las más alejadas geografías y épocas.
- El respeto a las reglas consensuadas por los niños, implica la consideración de que estos juegos son escuela de civismo y ciudadanía. “*La distribución de jugadores por equipos en ciertos prototipos fomenta fértil competitividad y aviva solidarios sentimientos de cooperación*” (Medina, 1987, p.6).
- Las facultades físicas e intelectuales, los portes sociales se incentivan o se adiestran en los juegos con canciones, cuyos soportes rítmicos hacen más atractivos y firmes los objetivos que se persiguen, brindando al niño multitud de recursos verbales.
- Los juegos son excelente antídoto contra una educación en exceso tecnificada.
- Estimulan la creatividad.
- Aprenden códigos tradicionales, genuino folklore y la cultura de la comunidad que creó tales manifestaciones.

**Trigo** (1994b, p.27; 1995, p.8) realiza la justificación de los juegos tradicionales desde las funciones que cumplen en la educación:

- Favorecen la mejora cualitativa del tiempo libre.
- Conllevan la autoestima hacia lo propio.
- Contribuyen a favorecer la relación con otras personas de distintas edades, sexo y condición.
- Permiten conocer mejor la cultura propia y por ello valorarla.

---

<sup>40</sup> Referencia que el Medina hace del erudito Rodrigo Caro.

- Generan en los alumnos un interés especial por el conocimiento de los juegos tradicionales a partir de su práctica.
- Posibilitan el desarrollo de la capacidad de investigación de todo ser humano, al descubrir el patrimonio lúdico.

**Generelo y Plana** (1996, p.747) consideran que el juego tradicional tiene los siguientes valores pedagógicos:

- Favorece el acercamiento entre generaciones.
- Facilita el conocimiento de datos o elementos culturales propios de una comunidad.
- Facilidad para incluir los temas transversales enmarcados en el diseño curricular para Educación Primaria.
- Facilidad para incorporar estrategias de interdisciplinariedad.
- Favorecen la presentación del proceso científico (por ejemplo: búsqueda de juegos tradicionales de una comarca).
- Permiten destacar los valores sociomotores del juego.

**García López et al.** (1998, p.16-17), en la misma línea que Trigo, que la utilización del juego tradicional en el Sistema Educativo y más concretamente en el área de Educación Física tiene las siguientes aportaciones pedagógicas:

- Es una realidad motriz que aporta al alumno placer y satisfacción.
- Ayuda al alumno a desarrollar las capacidades físicas y las habilidades y destrezas básicas.
- Es un elemento indispensable para el desarrollo de aprendizajes significativos.
- En el juego es el propio alumno el que aporta soluciones a los problemas planteados. Tiene un carácter creativo lleno de imaginación y fantasía.
- Desarrolla todos los ámbitos de la conducta humana: cognitivo, motor y socioafectivo.
- Posibilita una mayor interacción entre los alumnos, favoreciendo el desarrollo de hábitos de cooperación y convivencia. Tiene un componente social muy fuerte.
- El juego permite el conocimiento de las tradiciones y la cultura del entorno del alumno.

Y por último, enumeraremos los aspectos pedagógicos del juego tradicional que recogen **Lanuz, Pérez y Ferrando** (1980, p.11) ajustándose a las definiciones más actuales sobre el juego y las teorías del desarrollo evolutivo y de la educación:

- Socialización.
- Desarrollo del lenguaje.
- Relación entre adultos y niños.
- Actuación al aire libre.
- Adecuación a la psicomotricidad.

Nos llama la atención cómo de todas estas justificaciones para intentar recuperar los juegos tradicionales en la escuela y en la calle, en la mayoría de los casos coincidentes, sólo una, ésta última, hace especial atención a la adecuación de la psicomotricidad; porque bien es sabido que existen juegos tradicionales para todas las edades, y que todos ellos de forma “natural” están adecuados a las características de las mismas (juegos con reglas sencillas para los más pequeños, juegos en grupo para los adolescentes, juegos con poca actividad para las personas de mayor edad, etc.).

# **CAPÍTULO IV**

## **EL JUEGO TRADICIONAL EN EL CURRÍCULUM DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

---

INTRODUCCIÓN

EL JUEGO EN EL DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL, LA CULTURA ANDALUZA Y EL  
CURRÍCULUM DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

DIFERENTES PROPUESTAS PARA LLEVAR EL JUEGO TRADICIONAL A  
LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

INVESTIGACIONES SOBRE EL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁMBITO  
DE LA EDUCACIÓN FÍSICA





## IV.1.– INTRODUCCION

*“Jugar no es estudiar ni trabajar, pero jugando el niño aprende, sobre todo a conocer el mundo que le rodea”.*

*(Puig Roig, 1994, p.103)*

En el pasado el juego no estaba concebido como una actividad pedagógica o educativa, según apuntamos en el Capítulo II, al no considerarlo con carácter formativo, sin embargo, actualmente el valor educativo<sup>1</sup> del juego es algo socialmente bastante aceptado, apreciándose fundamentalmente como un medio de aprendizaje, empezando a ser frecuente su uso en la dinámica cotidiana del aula según señala Marín Santiago (1996, p.21), respondiendo ésta situación a una valoración de lo lúdico como fuente de realización personal y de salud física y mental; así las nuevas pedagogías fomentan la actividad lúdica al considerarlo un medio de educación, maduración y aprendizaje, a la que el maestro/a no puede ni debe renunciar, aunque como señala Torres Santomé (2000, p.73), el juego, influenciado por las *pedagogías mercantilistas* puede quedar reducido en la escuela a una actividad que se valora discursivamente, pero que en la práctica se sanciona como “pérdida de tiempo” y no es tomada en consideración por el profesorado.

Por ello en este Capítulo queremos analizar la presencia del juego en general y del juego tradicional en particular en el currículum Andaluz de Educación Primaria, porque la incorporación del juego a la escuela debe pasar por una planificación que responda a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación explicitados en el mismo. Pretendemos realizar un estudio de los documentos oficiales de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía: el Decreto 105/52, en el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, el Anexo II de éste mismo documento, en el que se establece el currículum de Educación Física para esta etapa, y los «Materiales Curriculares de Educación Primaria» también publicados

---

<sup>1</sup> Molina Valero (1990, p.29), considera que las capacidades que se desarrollan a través del juego son:

- Desarrollo motor (físico): favorece el control postural, la ejercitación de los músculos, el conocimiento del propio cuerpo,...
- Desarrollo psicológico: favoreciendo la formación de una personalidad equilibrada.
- Desarrollo mental: fomenta la imaginación, creatividad, fantasía, inteligencia y rendimiento escolar.
- Desarrollo social: es el paso previo y definitivo para la plena socialización del niño.
- Desarrollo del lenguaje: a través del juego el niño se comunica y expresa ideas.

por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía; con la intención de tener una visión del planteamiento y significado que se le otorga desde la Administración Educativa al juego, profundizando en concreto en el juego tradicional dentro el área de Educación Física. Posteriormente en nuestra investigación trataremos de ver el valor y utilidad que le asignan los maestros y maestras especialistas del área a estos documentos y como se plantea el trabajo del juego tradicional en el quehacer cotidiano de las aulas.

Para realizar este análisis partiremos del estudio realizado por Trigueros (1998, pp.18-22) que recoge las principales referencias explícitas sobre el juego en cada una de las áreas, para señalar la presencia y utilización del juego en este nivel educativo, constatando la no exclusividad del Área de Educación Física como responsable del mismo, aunque sobre ésta recaiga una mayor responsabilidad por sus características intrínsecas, como posteriormente veremos.

## **IV.2.– EL JUEGO EN EL DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

En el análisis del Real Decreto 105/92 en el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria, nos encontramos en primer lugar que en los Aspectos Generales de la Educación Primaria, planteados en el Anexo I, no hay referencias explícitas<sup>2</sup> al juego o a una metodología lúdica, aunque sí se reconoce la presencia y utilización del juego dentro de casi todas las áreas que se contemplan en la Educación Primaria, que estudiamos a continuación.

### **A) ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.**

*“... el juego infantil tradicional es un juego en el que simbólicamente se adoptan formas y pautas de comportamiento diferentes de las propias, estilos de conducta y valores diversos de los que habitualmente rigen la vida de los niños y niñas en su comportamiento cotidiano {...} Los juegos tradicionales, en especial los pertenecientes a la tradición de Andalucía, funcionales y de personajes constituyen procedimientos que permiten a los niños y a las niñas la aceptación del propio cuerpo y la coordinación de la propia interpretación con la de los demás del grupo...”*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

---

2 Consideramos presencia explícita cuando se utilizan las palabras jugar y juego.

En el área de Educación Artística podemos observar que las referencias explícitas al juego se centran en el juego tradicional como algo cercano a los niños y niñas considerándose tanto procedimiento o recurso metodológico para favorecer el conocimiento de uno mismo y del mundo que le rodea, como contenido de aprendizaje específico centrado en dar a conocer la cultura y valores de la sociedad en la que nos encontramos.

#### B) ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA.

*“... se deben cuidar mucho los primeros contactos con la lengua extranjera de forma que la experiencia sea gratificante y para mantener el interés posterior por la misma. Se considerarán especialmente los intereses de los alumnos en relación con las áreas de comunicación y las actividades propuestas, siendo el juego un medio esencial ya que constituye un aspecto importante de la actividad que los alumnos y alumnas realizan en su lengua materna y proporciona contextos con los que los alumnos ya están familiarizados...”*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

Dentro del Área de lengua Extranjera, en las orientaciones metodológicas se recoge el valor del juego como un recurso metodológico que facilita la significatividad de los contenidos propios de éste Área al relacionarlos con experiencias habituales realizadas en la lengua materna, a la vez que facilita la motivación hacia los aprendizajes propuestos. Nos parece interesante resaltar la vinculación que se trata de realizar con el contexto sociocultural del alumno/a, aspecto que dentro de los aspectos generales para la Educación Primaria establecidos en el Anexo I se reitera en numerosas ocasiones.

#### C) ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.

*“... la comprensión de textos orales atenderá a las diferentes intenciones y a las características de la situación comunicativa. Ello llevará también de forma gradual al conocimiento y uso de formas básicas y adecuadas a los distintos tipos de mensajes: una relación amistosa, narración, descripción, exposición, razonamiento, creación imaginativa, juego con palabras, etc. {...} desde éste marco didáctico el profesor elaborará y propondrá las múltiples estrategias posibles para el desarrollo de la expresión escrita: juegos con palabras, imitación de textos, completar textos, textos colectivos, creación de textos a partir de la memoria senso-emotiva, {...} recurrir a la dramatización de situaciones, a los juegos, a las simulaciones, son*

*estrategias válidas, entre otras, para potenciar y valorar estos aspectos orales del lenguaje”.*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

En el Área de Lengua Castellana y Literatura, nos encontramos en el mismo caso que el Área de Lengua Extranjera, el juego es un procedimiento o recurso metodológico para llegar a otros contenidos, pero en esta ocasión la vinculación con el contexto sociocultural no queda tan patente, otorgándole al juego un carácter fundamentalmente motivador para la creación de actitudes.

#### D) ÁREA DE MATEMÁTICAS.

*“...Otra forma interesante de articular las actividades matemáticas son los juegos. La mayor parte de los juegos consisten en explorar distintas posibilidades de combinación de conocimientos ya adquiridos, con lo que se contribuye así ampliación y consolidación. Las estrategias utilizadas en la práctica de algunos juegos pueden ser útiles para la memorización de determinados datos y la automatización de ciertas técnicas cuyo conocimiento y uso es deseable. El juego induce, además, a la descontextualización de los conocimientos aprendidos y, por tanto, a su generalización...”*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

Como en los casos anteriores, el juego en Matemáticas es un procedimiento que facilita, en este caso, la significatividad y la funcionalidad de los aprendizajes adquiridos tratando de que estos sean extrapolables a situaciones cotidianas, evitando así la exclusividad de la utilización de esos conocimientos en el contexto del aula de matemáticas.

#### E) ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL.

No contempla el juego de manera explícita ni como procedimiento, ni como contenido. En este sentido, consideramos que no por ello el juego no deba de ser utilizado, creemos que existen gran cantidad de juegos relacionados con este Área, que pueden ayudar a acercar los contenidos específicos a los alumnos/as, a la par que pueden facilitar y promover el conocimiento del medio natural, social y cultural propio de su entorno.

## F) ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

A diferencia del resto de Áreas, excepto Educación Artística, la Educación Física debe contemplar el Juego como un contenido de enseñanza propio, siendo fundamental por el gran valor educativo que tiene dentro del desarrollo del niño y por ser muy cercano a él (intereses, motivación, ...); sin olvidarnos de su papel como procedimiento para enseñar o trabajar otros contenidos específicos del Área (Condición Física, Habilidades...). Analizando la presencia del juego en el Diseño Curricular Base del área de Educación Física vemos que es una constante, encontrándonos continuamente referencias específicas al juego, así, en la Introducción al Currículum oficial andaluz del área nos encontramos con su justificación como elemento motivador y como principal recurso metodológico para facilitar los aprendizajes de esta área.

*“...el juego y el deporte, son las formas más comunes de entender la educación física en nuestra sociedad. Por ello debe aprovecharse como elemento motivador potenciando actitudes y valores positivos ...*

*... El juego favorece la asimilación de reglas, aceptación de roles, participación en situaciones que exigen la cooperación-competencia y el desarrollo de las estrategias de grupo. Todas ellas son razones que avalan un enfoque metodológico de la educación física en la enseñanza primaria desde una perspectiva fundamentalmente lúdica”.*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

Es cierto que los juegos y los deportes son las formas más comunes de entender la práctica de la actividad física en la sociedad, pero creemos que se hace necesaria una reflexión profunda acerca del valor social otorgado a los mismos, fundamentalmente al deporte, entendiendo que tal y como se contemplan en esta sociedad postmoderna, quizás, haya que aprovechar que son elementos educativos de primer orden para romper la concepción del deporte, y por ende de la actividad física, que se transmite en los medios de comunicación, avalados por la publicidad y el marketing; tarea arduo difícil, y lo que es peor, en ocasiones infructuosa.

Pero siguiendo con el análisis del juego en el Currículum oficial andaluz, vamos a ver como también va a estar presente en otros elementos del Diseño Curricular Base como en los Objetivos Generales para el área, los Contenidos y las Orientaciones Metodológicas, sin que haya una referencia explícita al mismo dentro de los Criterios de Evaluación.

Respecto **Objetivos Generales** que se establecen para la Educación Primaria dentro del área de Educación Física, de los ocho que se plantean en el Decreto 105/95 en su Anexo II, tres de ellos hacen una referencia<sup>3</sup> más específica al juego en la propia definición del objetivo o en la explicación del mismo. Hemos de señalar que fundamentalmente estos objetivos tienen un carácter actitudinal, tratando de promover a través del juego las relaciones sociales con los demás, fomentando el respeto y conocimiento del entorno en el que se desarrollan, sin que se aluda de forma explícita a ningún tipo de juego en concreto.

El apartado más extenso del Diseño Curricular del área de Educación Física dedicado al juego, corresponde al establecimiento de los **Contenidos**, que se tratan de abordar desde una visión globalizadora y en la que el juego constituye una de las tres perspectivas bajo las que se tienen que considerar los contenidos del área: una que alude al desarrollo físico en el contexto global de la salud, otra basada en el conocimiento corporal y sus diferentes posibilidades centradas en una amplia gama de habilidades y destrezas y una última que se refiere al juego como objeto de estudio y como estrategia metodológica.

---

<sup>3</sup> Objetivos relacionados con el juego:

*“1.- Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.*

*2.- Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la práctica de la actividad física. Durante esta etapa se establecen principios en la relación con los demás, entroncados con la realización de juegos y actividades físicas. Con este objetivo se pretende desarrollar en niños y niñas actitudes positivas y capacidades para discernir diferentes comportamientos, favoreciéndose los de cooperación, participación, ayuda y solidaridad.*

*6.- Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan. Este objetivo hace referencia al desarrollo de juegos y actividades físicas en diferentes medios como el escolar, la calle o el medio natural...” (Decreto 105/92, BOJA 20/6/92).*

En la práctica estas tres perspectivas se concretan en tres núcleos de contenido: La Salud, El Conocimiento y Desarrollo Corporal y El Juego<sup>4</sup>, que se como plantea en el Diseño Curricular del área en ningún modo son excluyentes o alternativos, sino que por el contrario se consideran complementarios.

En el núcleo de contenidos “El Juego” habitualmente se contemplan los Juegos, los Deportes y las Actividades Físicas desarrolladas en el Medio Natural, siendo según Rivera (1999, p.114), las relaciones entre estos tres grandes epitomes muy estrecha, especialmente entre el juego y el deporte, y deben presentar un hilo conductor en su tratamiento. Dentro de éste núcleo se contemplan aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, estos últimos con gran intensidad y su tratamiento según Trigueros et al (1999, p. 4) se puede resumir en:

- Utilizar el carácter motivador que presentan, para asentar en el alumno/a la práctica normalizada de actividad física.
- Adaptar el juego a las necesidades evolutivas (tanto motrices como psicológicas) que presenta el niño.
- Entender el juego como procedimiento a la hora de la consecución de otros objetivos.

---

<sup>4</sup> 1. El Juego.

*“En el juego intervienen componentes fundamentales de dominio y organización espacio-temporal, y por consiguiente, su práctica en los primeros tramos de la etapa, contribuye a la adquisición de conceptos y estrategias relacionadas con esas dos nociones básicas.*

*La actividad lúdica debe entenderse no sólo como un núcleo de contenidos o aspectos de la realidad que el alumno debe aprender, sino también como una estrategia metodológica que afecta al resto de los contenidos y les confiere un tratamiento determinado.*

*Es, en efecto, una determinada forma de conocer hechos y situaciones del entorno social y cultural. Existe en el juego una respuesta a diferentes situaciones vivenciales del alumno y, a través de las mismas, se integran el espacio escolar, la calle, el barrio y diferentes manifestaciones populares. Su práctica habitual debe desarrollar en el alumno actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social basados en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia.*

*Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra Comunidad.*

*Desde otra perspectiva, las actividades lúdicas no tienen que derivar necesariamente en aprendizajes deportivos, sino que tienen sentido en sí, y favorecen la exploración corporal, las relaciones con los demás y el disfrute creativo del ocio.*

*Debe valorarse la participación individual y en equipo, la práctica del juego en sí y no en función del éxito o el fracaso y la erradicación de las situaciones de agresividad, violencia y desprecio hacia los demás. Es necesario también, propiciar la aceptación de las limitaciones propias y ajenas, la integración en el papel que le corresponde y el respeto de las normas y reglas establecidas.” (Decreto 105/92, BOJA 20/6/92).*

- Potenciar el aspecto socializador e integrador del juego para acercar al alumno/a a su entorno.
- Facilitar el mantenimiento de las tradiciones y costumbres de la comunidad andaluza mediante la práctica de juegos tradicionales y populares del entorno.
- Erradicar en la práctica de la actividad física los comportamientos violentos y agresivos, ayudando al alumno/a a través del juego a aceptar las normas y reglas que rigen la práctica deportiva.
- Una determinada forma de conocer hechos y situaciones del entorno social y cultural.
- Conseguir que el juego de respuestas a diferentes situaciones vivenciales del alumno/a y, a través de las mismas, integrar el espacio escolar, la calle, el barrio y diferentes manifestaciones populares.

El Decreto 105/92 establece que *“la metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: papel que juegan los alumnos y profesores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipo de tareas, etc.”*. Definida la metodología así, se podrán desarrollar similares intenciones educativas de diferentes maneras, por lo que se estima conveniente indicar algunos criterios orientadores que guíen la toma de decisiones que se realicen en este campo de actuación; por ello el uso del juego en el área de Educación Física desde las **Orientaciones Metodológicas** planteadas en el Diseño Curricular, se centra en utilizar el juego como eje en torno al cual giran el resto de actividades motrices<sup>5</sup>, especialmente en los primeros años de la etapa entendiendo que la práctica de Juegos, Deportes y Actividades Físicas en el entorno natural no deben quedar reducidas exclusivamente al ámbito del Primer Tiempo Pedagógico, siendo deseable proponer una variada gama de actividades que puedan ser practicadas en el entorno, favoreciendo así la educación y utilización de las mismas en tiempos de ocio y recreación.

---

<sup>5</sup> Lamour (1991, p.81) afirma que no es deseable proponer una Educación Física esencialmente lúdica, porque si bien el juego es una necesidad para el desarrollo infantil, sin duda es imposible hacer descansar sobre éste enteramente la realidad educativa, la cual comprende también el trabajo. Es más Chateau (1958, p.18) y Raabe (1980, p.8) indican que los niños en muchas ocasiones son conscientes de que están jugando y piden realizar tareas más “serias”, que exijan de él un esfuerzo consciente y sostenido, “como los mayores”.



Ahondando en la intencionalidad del juego como recurso metodológico, Torres (1999c, p.90-91) realiza un exhaustivo análisis de este espacio en el Currículum de Primaria, donde podemos profundizar en el valor del juego como elemento vehiculador para la adquisición de capacidades. Pasamos a seguidamente a recoger en la **Tabla 1** un breve ejemplo de la propuesta que realiza el autor:

<b>El juego favorece, propicia, mejora...</b>	<b>El Diseño Curricular responde:</b>
La motivación como elemento fundamental del aprendizaje.	El juego es una actividad intrínsecamente motivadora y por consiguiente facilita el acercamiento natural a la práctica normalizada del ejercicio físico.
Se ajusta a los intereses.	La actividad lúdica se ajusta a los intereses de los alumnos y alumnas y evoluciona en función de ellos.
El juego eje de la actividad motriz.	El juego constituye, especialmente en los primeros años de la etapa de Primaria, el eje en torno al cual giran las actividades motrices.
Se perfeccionan diferentes habilidades y destrezas.	Mediante la práctica lúdica se perfeccionan diferentes destrezas y habilidades consideradas como básicas en un proceso que atiende a la evolución de los alumnos.
...	...

**Tabla 1**

Los **Criterios de Evaluación** que se plantean en el Real Decreto 105/92 en su Anexo II, donde se establece el Diseño Curricular para el área de Educación Física, como mencionamos anteriormente, no hacen referencia explícita al tratamiento de los juegos, pero lógicamente el logro de los objetivos y el desarrollo de los contenidos mencionados anteriormente no debe quedar sin un proceso de evaluación.

No quisiéramos terminar este apartado dedicado al análisis del juego en el Diseño Curricular de Educación Primaria, que se ha centrado en la presencia y utilización del mismo en cada una de las áreas que conforman el Currículum de la etapa, sin reflexionar sobre el enfoque globalizador, y por ende interdisciplinar, que debe caracterizar la etapa, de acuerdo con lo establecido en el artículo 14 de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre (LOGSE). Entendemos que el tratamiento del juego por tanto debiera ser interdisciplinar, situación, que como considera Rivera (1999, p.109), en principio hace soñar con una educación realmente diferente y con carácter innovador, ajustándose a los principios de globalización, educación integral y trabajo en equipo.

### IV.3.– EL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Consideramos, como Lavega (1995a, p.13), que el juego tradicional<sup>6</sup> ha sido uno de los principales marginados de la Educación Física, que continuamente ha tenido y se tiene que enfrentar al deporte de masas, contenido privilegiado de nuestra materia; y que hasta ahora, en la mayoría de los casos, se ha utilizado fundamentalmente como un medio o recurso metodológico de la Educación Física para conseguir objetivos puramente motores o corporales, por lo que es indudable que el juego se establece como un recurso metodológico de gran valor en el Área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria, cuyos objetivos<sup>7</sup> estarán relacionados con otros contenidos del área, y fundamentalmente incidirán en el aspecto procedimental (desarrollo de habilidades, cualidades físicas, realización del calentamiento, medio para iniciar a los distintos deportes, etc., ...), *“el significado del juego es aquí el de un medio para motivar al alumno para un fin exterior a él mismo inicialmente”*(Lamour, 1991, p.79).

Nosotros entendemos que utilizar el juego como recurso metodológico, no está reñido con la transmisión conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con el mismo, sin olvidarnos que el currículum oficial del Área de Educación Física lo contempla como un contenido específico de la materia como hemos visto anteriormente, donde los juegos tradicionales deben dar respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas en consonancia con el entorno en el que se encuentran, a la vez que se debe contribuir al mantenimiento de las tradiciones orales de nuestra cultura, consolidándose así como medios educativos de primer orden, alejándose del modelo técnico y recreativo en el que está inmersa el área. Algunos buscan las causas de esta situación, en la que el juego tradicional no es contemplado habitualmente como un contenido, en la formación inicial de los maestros y maestras, y en la tendencia que existe hacia la reproducción de los modelos que ellos vivieron en la escuela.

---

<sup>6</sup> Asquith (1991), considera que el juego tradicional no es el único marginado de la escuela y de la Educación Física en particular, sino que es en general la enseñanza de los juegos la que menos atención recibe por parte de los maestros.

<sup>7</sup> Lamour (1991, p.81), considera que el objetivo del juego utilizado como herramienta en Educación Física y Deportiva es el de relajación y distribución de una tarea que se considera compleja y penosa, haciéndola atractiva y funcional.

También nos resulta curioso observar como, aún reconociendo el valor educativo de los juegos tradicionales y exponiendo que es muy importante que éstos se incluyan en el área de Educación Física, existan autores que consideren que *“el niño nunca debe vivirlo como un ejercicio de clase, ya que lo primordial es el juego en sí mismo”* (Lanuza, Pérez y Ferrando, 1980, p.10), quizás motivados por el abuso<sup>8</sup> y mal uso de los mismos en la escuela.

Para que el juego tradicional adquiriera la consideración que debe tener dentro del área de Educación Física, la presencia de este contenido no solamente debe plasmarse en el Diseño Curricular Base del área, sino que de igual forma tiene que estar presente en los diferentes niveles de concreción curricular hasta llegar a la clase de Educación Física como indica Martínez Duarte (1997, p.19), por ello vamos a analizar los documentos y materiales publicados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para facilitar esta labor a maestros y maestras.

Empezaremos por profundizar en la presencia y significado que se le da al juego tradicional dentro del Diseño Curricular Base establecido en el Real Decreto 105/92. En este sentido hemos de indicar, que si bien están presentes en el establecimiento de los contenidos para el área, dentro del núcleo de contenidos del Juego, como vimos anteriormente, no existe ninguna otra referencia a los mismos dentro de este documento, por ello creemos que en el establecimiento de los Objetivos Generales para el área, como indica Rivera (1999, p.111) la propuesta andaluza queda empañada por la no aparición de ningún objetivo que haga referencia a la potenciación y protección del patrimonio cultural en cuanto a juegos y danzas tradicionales.

*“Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra Comunidad”.*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

---

<sup>8</sup> Mateos (1998, p.243) considera que se abusa del juego en el Área de Educación Física preocupándole *“la absoluta invasión del juego como panacea para nuestra asignatura: todo se resuelve con un juego, el juego es el único sistema de enseñanza, y, por lo que podemos comprobar, todos los objetivos que proponen los planes de estudio se pueden conseguir jugando”* (Ibidem, p.243).

De esta cita queremos resaltar la vinculación que se establece con la Cultura Andaluza, sobre la cual profundizaremos posteriormente, y la importancia que se le otorga al juego tradicional como transmisor y conservador de tradiciones de su entorno, teniendo un fin en sí mismo y sin que en ningún momento sea considerado de forma específica el juego tradicional como un recurso metodológico.

Dentro de las Orientaciones Metodológicas, no se contempla cómo plantear el trabajo de los juegos tradicionales y en este plano Navarro Adelantado (1999, p.300), plantea que la enseñanza de los juegos tradicionales en la escuela, concretamente en el área de Educación Física, puede plantear problemas didácticos que deberían tenerse en cuenta; problemas procedentes de la naturaleza cultural de estas actividades que a través de su evolución, han configurado un modelo pedagógico basado en la costumbre, donde la figura del maestro/a recae en un jugador antiguo y experto reconocido entre los participantes, así: *“esta circunstancia histórica comporta que la aplicación del juego tradicional en la escuela sea asociada a un modelo concreto de enseñanza, ya que, de lo contrario se le atribuye una pérdida de contenido cultural”*(Ibidem, p.300).

No existen referencias al juego tradicional en los Criterios de Evaluación planteados en el Decreto 105/92, y en este sentido tampoco hemos encontrado autores que de manera específica aborden el tema y ofrezcan algunas orientaciones de cómo realizar la de evaluación de los procesos y de los contenidos relacionados con los juegos tradicionales.

Analizando los «Materiales Curriculares de Educación Primaria», más conocidos como “las Cajas verdes”, en el libro *Orientaciones para la Secuenciación de Contenidos*, volumen II, y haciendo también un ejercicio de reflexión después de ocho años, dada la circunstancia de ser coautora de los mismos; nos encontramos que en la introducción de éste documento, aunque no se hace una referencia explícita al juego tradicional se indica que todo el trabajo de Educación Física en esta etapa deberá articularse en una propuesta didáctica que considere la Cultura Andaluza como uno de los referentes básicos para la toma de decisiones en cuanto a la elección de contenidos, sin perder de vista en cualquier caso el carácter global e integrador que caracteriza esta etapa. Por lo que entendemos que la propuesta de trabajo sobre los juegos tradicionales que se hace en este documento debe contemplar esta premisa, veamos si esto es así:

En las orientaciones para la secuenciación de contenidos en el Primer Ciclo, dentro del núcleo “El Juego”, curiosamente no se hace ninguna referencia al juego tradicional; no obstante en el Segundo Ciclo, por el contrario, si que aparece:

*“Es también aconsejable en este ciclo continuar con el conocimiento de juegos populares y tradicionales de su localidad y la iniciación a la práctica de los juegos en el medio próximo (ver área de Conocimiento del Medio). Esto puede partir de la recopilación de información relativa a los juegos populares de su localidad y su puesta en práctica”.*

*(Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1993a, p.18)*

Llama la atención que sea un trabajo de continuación el que se debe realizar, cuando en el Primer Ciclo, no se realizaba referencia alguna al juego tradicional. Vamos a estudiar también, la concreción de la secuenciación de contenidos en aspectos actitudinales, conceptuales y procedimentales, que se propone en este documento en torno al juego tradicional, que de manera esquemática se concreta en:

<b>ACTITUDES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recrearse en la práctica del juego.</li> <li>• Ser respetuoso con las normas y reglas establecidas.</li> <li>• Aceptación de las decisiones de jueces y/o árbitros.</li> <li>• Valoración de las propias posibilidades y de las del compañero.</li> <li>• Ser consciente de que los demás también gustan del juego.</li> <li>• Esforzarse por superar retos y oposiciones.</li> <li>• Comprometerse con los demás integrándose en el grupo.</li> <li>• Participación en juegos sin que las diferencias individuales (sexo, raza, destreza,...) sean un obstáculo o condicionante.</li> </ul>	
<b>CONCEPTOS</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de juegos populares y tradicionales de su localidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a la práctica de los juegos en el medio próximo.</li> <li>• Construcción de juegos a partir de ritmos y canciones.</li> <li>• Descubrimiento de nuevas posibilidades o variantes de juegos conocidos.</li> <li>• Recopilación de información relativa a los juegos populares de su localidad y su puesta en práctica.</li> </ul>

En el aspecto actitudinal, que hemos de aclarar se refiere a todo el núcleo de contenidos de “El Juego”, y si bien consideramos adecuadas las que hay recogidas, echamos en falta alguna acerca de la valoración de la cultura o aspectos culturales que

reflejan los juegos tradicionales como patrimonio y acervo cultural propio. Nos sorprende en el aspecto procedimental la propuesta de modificación de los juegos tradicionales, en cuanto a buscar variantes y nuevas posibilidades sin justificación alguna.

Por último, analizando las orientaciones para la secuenciación de contenidos en Tercer Ciclo en el bloque de “El Juego” nos encontramos que se establece:

*“El conocimiento de los juegos populares y tradicionales de su comarca y la práctica de los mismos se completará con la descripción oral, gráfica y escrita {...} El reconocimiento y la comprensión del juego como fenómeno social y cultural podrá basarse en la recopilación de información relativa a los juegos populares, tradicionales y autóctonos de la comarca y analizando la incidencia en las relaciones personales y sociales. Ello introducirá la valoración de las posibilidades que el juego posee en el empleo del tiempo de ocio y recreo”.*

*(Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1993a, p.19)*

En el Tercer Ciclo aumenta la importancia del juego tradicional como elemento de la cultura, en los aspectos procedimentales y conceptuales; como queda reflejado en el cuadro-resumen propuesto en dicho documento.

<b>ACTITUDES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamiento correcto y equilibrado.</li> <li>• Concienciación de lo positivo que tiene la labor de equipo.</li> <li>• Valoración de las propias posibilidades y confianza en las mismas.</li> <li>• Anteposición del placer de jugar al de ganar.</li> <li>• Habitarse a ganar y a perder con naturalidad.</li> <li>• Ser capaz de discernir entre oposición y rivalidad o menosprecio.</li> <li>• Aceptación del nivel de destreza propio y del de los demás.</li> <li>• Reconocimiento de las propias limitaciones.</li> <li>• Valorar las posibilidades que el juego posee en el empleo del tiempo de ocio y recreo.</li> </ul>	
<b>CONCEPTOS</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de juegos populares y tradicionales de su comarca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica de diferentes juegos que se conozcan en la localidad y comarca.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento y comprensión del juego como fenómeno social y cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recopilación de información relativa a los juegos populares, tradicionales y autóctonos de la comarca y analizando la incidencia en las relaciones personales y sociales.</li> </ul>

Observamos cómo en este Tercer Ciclo, las actitudes propuestas son genéricas sin que exista ninguna que de manera específica incida en aspectos relacionados con el juego tradicional (aceptación, o no<sup>9</sup>, de las relaciones personales y sociales que se dan dentro de este tipo de juegos, valoración de los mismos como elementos de nuestra cultura, reconocimiento del juego tradicional como transmisor de tradiciones motrices y orales, etc.).

En resumen, creemos que el tratamiento que se realiza de los juegos tradicionales en los documentos publicados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía es escaso, incide fundamentalmente en el conocimiento y práctica de estos juegos, pero no destaca las posibilidades que ofrece este contenido para acercar la cultura popular del alumnado a la escuela y potenciar la valoración de las tradiciones y de la propia cultura, así como su utilidad para la educación constructiva del ocio.

Dentro de este análisis del juego tradicional en el área de Educación Física también queremos recoger las contribuciones que los maestros y maestras consideran que el juego tradicional puede aportar en el ámbito conceptual, procedimental y actitudinal al aprendizaje de los alumnos y alumnas; a partir de una investigación realizada por Trigueros et al.(1999, p.6-7) llevada a cabo con 63 profesores de Educación Física con experiencia docente de las provincias de Málaga y Granada mediante el procedimiento conocido en el ámbito de la educación como “Buzz-sesion”, consistente en dividir el gran grupo en pequeños grupos de cuatro personas, las cuales sin ningún tipo de presentación especial debaten sobre un tema, en esta ocasión planteado desde el siguiente interrogante: ¿qué aportaciones pueden realizar los juegos tradicionales a los contenidos del área de Educación Física? Siendo las conclusiones a las que llegaron bastante más amplias que las que acabamos de analizar y que de forma esquemática recogemos a continuación en las **Tablas 2, 3 y 4**:

#### AMBITO CONCEPTUAL

- Conocimiento y reconocimiento de diferentes materiales empleados.
- Conocimiento de los juegos, origen, nombres y variantes.

---

<sup>9</sup> Hemos visto con anterioridad, como en los juegos tradicionales se transmiten concepciones sociales en relación a la mujer, a la raza, al poder, etc. que se supone están cambiando en nuestra sociedad, por lo que habrá que potenciar un espíritu crítico ante ellas y entenderlas en el contexto social en el que se originaron.

• Conocimiento de diferentes formas de diversión, ritos, cultura y tradiciones.
• Conocimiento de sus posibilidades y limitaciones en el juego.
• Conocimiento de las habilidades perceptivas, básicas y genéricas implicadas.
• Conocimiento de diferentes formas de comunicación y relación a través de los juegos tradicionales.
• Comparación entre los materiales tradicionales y los empleados actualmente.
• Conocimiento de nuestra cultura tradicional.
• Conocimiento del entorno y de sus posibilidades.
• Conocimiento de la geografía provincial y autonómica.
• Conocimiento de los juegos que se practican de manera estacional.
• Diferenciación entre juegos populares, tradicionales y autóctonos.
• Fomento de la creatividad y de la imaginación.
• Identificación de las influencias recibidas en los juegos tradicionales según la zona o localidad donde se desarrollan.
• Identificación e interiorización de las reglas del juego.
• Reconocimiento de las formas geométricas y secuencias numéricas que se ponen de manifiesto en los diferentes juegos.
• ...

**Tabla 1**

<b>AMBITO PROCEDIMENTAL</b>
• Clasificación de los juegos en función de las capacidades que desarrollan.
• Construcción del propio material de juego.
• Desarrollo de habilidades perceptivas, básicas, genéricas y específicas con la práctica de juegos tradicionales.
• Experimentación de juegos tradicionales en distintos entornos de aprendizaje.
• Experimentación de juegos con diferentes reglas, roles y variantes.
• Práctica de diferentes estrategias de juego.
• Recopilación de juegos populares, tradicionales y autóctonos.
• Realización de mapas de las localidades donde se practican determinados juegos.
• Preparación de actividades relacionadas con los juegos por parte de los alumnos/as para los actos de la semana cultural y día de Andalucía.
• ...

**Tabla 2**



<b>AMBITO ACTITUDINAL</b>
• Participación de todos los alumnos y alumnas sin discriminación.
• Valoración de las tradiciones.
• Valoración de la cultura propia Andaluza.
• Valoración de los juegos tradicionales como medio de transmisión de la cultura.
• Socialización a través de la práctica de juegos tradicionales.
• Respeto a las normas del juego.
• Respeto a los compañeros/as de juego.
• Respeto al entorno, espacio y material de juego.
• Participación en los juegos de manera tolerante y cooperativa.
• Ocupación constructiva del ocio.
• Desarrollo de los valores humanos.
• Aceptación de las propias limitaciones y de los demás.
• ...

**Tabla 3**

Dentro del ámbito procedimental podemos apreciar cómo maestros y maestras entienden que el juego tradicional aumenta la participación motriz de los alumnos menos dotados para la actividad física, al tiempo que se alcanza un mayor grado de integración social en el desarrollo de los juegos. Nos parece interesante resaltar la idea que se vislumbra de la interdisciplinariedad con otras áreas, especialmente con Conocimiento del Medio y Plástica, con esta última se puede incidir de manera especial en lo referente a la construcción del material necesario para la práctica de los mismos.

Probablemente donde mayor partido se puede sacar a estas actividades lúdicas va a ser desde el ámbito actitudinal; no olvidemos que estos juegos son de un marcado carácter socializador en cuanto a la asunción de roles por parte de los jugadores, sin olvidar que es una actividad que fundamentalmente educa con vistas al “tercer tiempo pedagógico” (actividad fuera del entorno escolar), dimensión espacio-temporal donde realmente se debe valorar la incidencia que el área de Educación Física está teniendo en cuanto a la modificación de actitudes hacia la práctica de actividad física por parte de los alumnos y alumnas.

La posibilidad de enriquecer el currículum escolar con los juegos tradicionales, también pasa por una previsión previa de las necesidades de los recursos y espacios, que

solamente nos puede dar el análisis del contexto. Una buena selección de recursos, debe estar acorde con las posibilidades que posteriormente propicie el entorno para la práctica de estas actividades lúdicas, Rivera, Torres y Trigueros (1999, p.358), y de esta manera se dotará a los alumnos y alumnas de recursos para poder enriquecer sus tiempos de ocio y sacar partido adecuado a las posibilidades de recreación que le brinda su hábitat específico, porque la Educación Física debe tener un claro reflejo fuera del horario escolar, ya que será en este momento donde cobrará sentido el trabajo realizado en el aula dándole utilidad a lo aprendido y reforzando los aprendizajes adquiridos.

#### **IV.4.– EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL, LA CULTURA ANDALUZA Y EL CURRÍCULUM DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Indudablemente, la escuela puede ser un marco para dar a conocer los juegos tradicionales, pero no debemos olvidarnos que si esto se lleva a cabo sin tener en cuenta el contexto socio-cultural, como hemos analizado con anterioridad, y/o si desde éste no se fomenta y promueve la utilización de los juegos tradicionales, estos no satisfarán las necesidades de los niños y niñas, y nos encontraremos con unos juegos tradicionales en vías de extinción, porque *“la práctica habitual de esas diversas manifestaciones culturales es la que va a determinar su uso en el ocio de los ciudadanos”* (Trigo, 1995, p.7).

En este punto, pretendemos analizar y justificar la necesidad de fomentar, promocionar y consolidar las actividades físicas propias de nuestra cultura; centrándonos en los juegos tradicionales que serán el objeto de nuestra posterior investigación. Para ello, hemos de tener presente, que por encima de las competencias que pueda tener cada Comunidad Autónoma está la **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo** (L.O.G.S.E.), que ya en su Preámbulo indica:

*“A las Comunidades Autónomas, tanto más y más inmediateamente a las que tienen plenamente asumidas sus competencias, les corresponde, desde esta perspectiva, desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma. En ese mismo horizonte y atendiendo a una concepción educativa más*

*descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno próximo, las administraciones locales cobrarán mayor relevancia”.*

*(L.O.G.S.E.)*

Como podemos observar, se pretende una educación más acorde con el entorno próximo en el que se desenvuelven los alumnos y alumnas, lo que se concreta en el Título Preliminar, Artículo 2, donde enumera los principios por los que se desarrollará la actividad educativa, entre los que nos encontramos el siguiente:

*“j) La relación con el entorno social, económico y cultural”.*

*(L.O.G.S.E.)*

Pero con anterioridad a la L.O.G.S.E, en Andalucía, la Ley Orgánica 6/1981 de 30 de diciembre, Estatuto de Autonomía para Andalucía, establece en su artículo 19 que corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de su competencia. En el mismo artículo, punto 2, se afirma que los poderes de la Comunidad Autónoma velarán porque los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guarden una esencial conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993b, p.9), en su volumen IV, dedicado a la Cultura Andaluza, recoge que basándose en este mandato, en el Decreto 193/ 1984, de 3 de julio, por el que se aprobaba el temario y objetivos generales a los que habrían de ceñirse las programaciones experimentales sobre Cultura Andaluza, se concretara la incorporación del Programa de Cultura Andaluza a las actividades docentes. Se pretendió incluir dentro de un programa preestablecido unos temas que ahondaran en las señas de identidad del ser andaluz, lo que supuso un gran paso frente a otras Comunidades que, al poseer una lengua propia, centraban todos sus esfuerzos en la “normalización” lingüística, convirtiéndola en una asignatura independiente, con sentido en sí misma, la Comunidad Autónoma Andaluza lo planteaba desde los rasgos propios de nuestra cultura, inmersos, en una cultura más amplia (española, europea y occidental), que era para la que estaban hechos los programas.

Es la promulgación del Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, donde se incluyen los contenidos de la Cultura Andaluza en los diversos elementos curriculares,

siendo ésta, en virtud de este Decreto, el marco de referencia donde se construye el aprendizaje de los alumnos/as como uno de los objetivos y contenidos básicos del currículum andaluz, recogiendo también en la «Colección de Materiales Curriculares para Educación Primaria» realizados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993b, p.5). En éste mismo documento se explica como el planteamiento de la Cultura Andaluza podía basarse en tres alternativas:

- a) Un área autónoma (como es el caso de la lengua propia en aquellas Comunidades que la poseen).
- b) Una especie de apéndice, a modo de ejemplificación, que complete el desarrollo general (es lo que se puso en marcha en nuestra Comunidad con el Decreto ya citado 193/1984 debido a no tener entonces competencias para modificar el plan de estudios).
- c) Un eje transversal, presente en todos los niveles y áreas curriculares.

Siendo precisamente ésta última la alternativa elegida por las múltiples posibilidades que generaba:

- ♦ Integración de contenidos.
- ♦ Mutuo enriquecimiento de esos contenidos.
- ♦ Mayor proximidad a las necesidades reales del alumnado, hilo conductor y, globalizador de los alumnos.

Esta concepción, según se indica por parte de la Consejería de Educación y Ciencia (1993b, p.29) ofrece nuevas perspectivas para la consideración y el estudio de la Cultura Andaluza, ya que permite que los niños y niñas, partiendo de sus experiencias y del conocimiento vivo de su entorno natural y sociocultural, el entorno andaluz, se aproximen a un conocimiento científico de su medio que se puede extrapolar a ámbitos más universales. En consecuencia los contenidos específicos de la Cultura Andaluza (modalidad lingüística, medio natural, historia propia, costumbres, música, etc.) son una de las bases de los Decretos de Enseñanza en Andalucía y de los Proyectos de Centro y, al mismo tiempo, el punto de partida del proceso personal de aprendizaje, por ser los que definen el entorno inmediato, los que conforman las ideas previas y suscitan en los alumnos y alumnas actividades creativas: investigación desde lo próximo, posibilidad de intervención y actuaciones en el medio, participación en los circuitos de comunicación etc. En definitiva, la Cultura Andaluza no constituye sólo un contenido relevante de

enseñanza sino un elemento mediador y un verdadero filtro en la aprehensión significativa de todo tipo de realidades y conocimientos. En ambos sentidos debe entenderse, pues, como un elemento que integra y atraviesa el currículum de las diferentes Etapas y Áreas curriculares.

Por ello el Área de Educación Física, al igual que el resto de Áreas, no puede quedarse al margen y debe realizar su labor educativa y formativa atendiendo al contexto en el que se desarrolla, es decir a las condiciones económicas, sociales y culturales del alumnado, tratando que las experiencias sean altamente significativas y dando a conocer la cultura e identidad de la sociedad en la que se encuentra inmerso, fundamentalmente desde las actividades físicas<sup>10</sup> que conforman nuestro acervo cultural, atendiendo a su pasado, presente y futuro.



**Gráfico 1**  
**Importancia del contexto social y cultural en el diseño de los proyectos curriculares del área de Educación Física**

Pero no solamente será a través de los contenidos de la Cultura Andaluza que impregnan todo el currículum, el momento de tener en cuenta el contexto sociocultural, sino que desde el Diseño Curricular Base deberá estar presente, por ello, desde el

<sup>10</sup> “A los profesionales de la Educación Física no se nos escapa que las actividades físicas son parte de las formas culturales que ayudan a definir etnográficamente una sociedad. Que están a su vez estrechamente relacionadas con los conocimientos e intereses de esa cultura” (Amenabar, 1998, p.267).

Ministerio de Educación y Ciencia (1989, p.22-23), en «El libro blanco»<sup>11</sup> para la elaboración y realización del currículum en los distintos momentos del diseño: Diseño Curricular Base, Proyectos Curriculares y Programación y en el desarrollo del currículum en el aula, se contemplan las fuentes (sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica) de las cuales recaba el currículum tanto sus contenidos como su legitimación; siendo de especial relevancia, para el tema que nos ocupa, la fuente sociológica que debieran presidir el proceso de enseñanza aprendizaje en todas sus etapas: *“la fuente sociológica se refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes y del patrimonio cultural de la sociedad. El currículo ha de recoger la finalidad y funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a que pertenecen”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, pp.22-23).

Como podemos inferir de lo expuesto anteriormente, las demandas que realiza el currículum andaluz para el área, en lo referente al contexto sociocultural y al entorno, van encaminadas a propiciar una Educación Física cercana a los intereses y necesidades que requieren cada uno de los contextos de aprendizaje en los que nos movemos. Poder dar cumplida satisfacción al objetivo reseñado, pasa necesariamente por un análisis del contexto en el que nos encontramos, si no somos conscientes de las posibilidades reales de práctica de actividad física que se nos brinda desde nuestro entorno, difícilmente realizaremos un planteamiento del área significativo y útil para nuestros alumnos y alumnas, como recogen Rivera, Torres y Trigueros (1999, p.357); pero esta demanda no es algo nuevo dentro de la Educación, así, hace 40 años De Larrea (1958, p.65) señala que a pesar de ser reconocida la importancia del medio en que el niño vive como un aspecto decisivo para su formación, poco es lo que se ha hecho para aprovechar ese medio en la tarea educativa escolar, entendiéndose que el puente magnífico y elemento de enlace entre ambos medios pueden ser los elementos folklóricos considerados como eminentemente sociales.

Coincidimos con Lavega (2000, p.5) cuando manifiesta que en el área de Educación Física a menudo se observan propuestas educativas sin que estén sometidas a un riguroso conocimiento reflexivo y no justificadas desde una fundamentación objetiva, razonada y coherente con la naturaleza de los contenidos; los cuales en ocasiones se

---

<sup>11</sup> Denominación que recibe la publicación: Diseño Curricular Base. Educación Primaria,

plantean descontextualizados con el entorno cercano de los niños y niñas, entendiendo que los juegos tradicionales tienen un potencial educativo desde su esencia y especificidad, sin que su utilización se deba subordinar a otros contenidos, que a veces se consideran los únicamente válidos y serios de la Educación Física.

## **IV.5.– DIFERENTES PROPUESTAS PARA LLEVAR EL JUEGO TRADICIONAL A LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**

En este apartado vamos a tratar de dar respuesta a “cómo” integrar el juego tradicional en los Proyectos de Centro, en las Programaciones de Ciclo y en las Programaciones de Aula y “cómo” llevar el juego tradicional (como contenido) a las clases de Educación Física; para ello recogeremos diferentes propuestas:

**Trigo** (1995, p.7) y **Lavega** (1995a, p.14) coinciden en realizarnos tres propuestas diferentes:

1. De manera puntual, en fiestas organizadas por la escuela o la comunidad escolar, u otras instituciones (ayuntamientos, asociaciones culturales, fiestas patronales, ...). Lavega (1995a, p.14) considera que en ésta últimas se dan las condiciones contextuales genuinas.
2. Dentro de un área determinada. Para Lavega (1995a, p.7), generalmente esto supone tener que adaptar los mismos, dentro de unos límites coherentes, por problemas de materiales, espacios, etc.
3. Partiendo de una unidad didáctica interdisciplinar.

Analizando esta propuesta, nos encontramos que en el primer caso, el juego tradicional solo quedaría recogido en el Proyecto de Centro, como una actividad puntual en la que participaría toda la comunidad educativa (alumnos/as, padres/madres y profesores/profesoras); actividad que podría ser interesante, pero incompleta para dar respuesta a las demandas que nos plantea el Diseño Curricular Base en torno al juego tradicional. En el segundo caso, se daría respuesta al juego como contenido específico de un área, pero en ella perderíamos de vista el principio de la globalidad de los

aprendizajes, aunque en muchos casos esta forma es la más utilizada, quedando el juego tradicional reflejado en los proyectos curriculares de las áreas en cuestión. Y en el tercer caso nos encontraríamos con una visión globalizada en la que desde todas las áreas se incidiría para dar a conocer el patrimonio cultural de la comunidad, si bien hay que reconocer, que en ocasiones es difícil coordinar y poner de acuerdo al profesorado implicado.

**González, Rivera y Torres** (1996, p.227) plantean que la utilización del juego tradicional en el curriculum de Educación Física debe tener un doble objetivo:

- Acercar a los alumnos y alumnas a las tradiciones de su entorno.
- Potenciar las actividades lúdicas desde la perspectiva recreativa (el juego por el placer de jugar).

Para ello, la utilización de estos juegos dentro del espacio de la clase se realiza desde una doble vía:

1. **Integrados con el resto de contenidos:** No hay que olvidar que para la práctica de los juegos es preciso contar con una serie de habilidades motrices, al tiempo que se requiere un nivel mínimo de condición física; en este sentido, los juegos tradicionales pueden perfectamente dar respuesta a objetivos de mejora de habilidades o cualidades físicas, convirtiéndose en un “procedimiento” para la consecución de estos fines.
2. **Como contenido independiente:** Con el fin de apoyar la educación integral del alumno/a y los objetivos referenciados anteriormente.

Evidentemente integrados con el resto de contenidos, con objetivos externos al mismo juego tradicional, estos juegos pierden parte de su carga cultural, al no diferenciarse de otras actividades y juegos que pueden ser inventados por el profesor/a o los propios alumnos/as u otras personas, no dando lugar a la transmisión de valores “enculturizantes”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Expresión tomada de Navarro Adelantado (1993, p.719)



**Trigueros** (1998, p.139-146) considera que el planteamiento a realizar con los juegos tradicionales dentro del espacio de la clase de Educación Física, puede realizarse desde una cuádruple vía:

T Como procedimiento para el desarrollo de otros contenidos del área.

T Como un medio para el desarrollo de los contenidos Transversales en el área. (Educación para la paz, educación medio-ambiental, educación vial, educación para la salud, coeducación,...)

T Como medio de transmisión de la Cultura Andaluza.

T Como contenido independiente.

### **Como procedimiento para el desarrollo de otros contenidos del área.**

Los juegos tradicionales quedan subordinados a objetivos y contenidos externos al juego en sí mismo, fundamentalmente de carácter procedimental.

Su espacio en nuestras clases puede ser alternado con las actividades o tareas que identificamos como ejercicios, sirviendo en muchos casos como factor de motivación durante el desarrollo de la actividad.

### **Como medio para el desarrollo de los Contenidos Transversales en el Área.**

En el currículum de Área de Educación Física, no sólo deben estar contemplados los contenidos tradicionales (Salud, Juegos, y Conocimiento y Desarrollo Corporal), sino que además junto a ellos y con un enfoque transversal a todas las áreas, deben empezar a incorporarse otros, que por su funcionalidad y significatividad, pueden ser en muchos casos el aglutinante adecuado para dar una visión más globalizada del conocimiento escolar, como expresa el decreto 105/92:

*“De este modo, temas como la Educación para la Salud, la Educación Ambiental, las Nuevas Tecnologías, la Educación para la Paz, la Coeducación, la Educación del Consumidor y Usuario, la Educación Vial, y cuantos otros surjan a lo largo de la historia educativa y social de una comunidad educativa, no se convertirán en temas ajenos, yuxtapuestos, al currículum que se desarrolla en un centro, sino que formarán parte, congruentemente, de cada una de las áreas que lo articulan, además de poder ampliar, en otros casos, la*

*oferta educativa que, en materia de opcionalidad y diversificación curricular, habrá de realizarse”.*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

Desde este enfoque de la enseñanza, los juegos pueden realizar gran cantidad aportaciones al desarrollo de los Contenidos transversales; buscando juegos no sexistas, utilizando materiales reciclados, practicando juegos de cooperación, creando hábitos de salud e higiene, contribuyendo al respeto por el medio ambiente y la naturaleza, etc.

### **Como medio de transmisión de la Cultura Andaluza.**

Otra de las grandes asignaturas pendientes del desarrollo curricular la podemos encontrar en la incorporación de las señas de identidad propias de nuestra comunidad a la escuela; identificados desde los niveles altos del proyecto, en finalidades y objetivos, deben impregnar adecuadamente los posteriores desarrollos específicos que cada una de las áreas realicen, dando así cumplimiento a las intenciones expresadas en el decreto 105/92, que establece la importancia de esta parcela en el currículum escolar:

*“El mismo criterio de relevancia social, aconseja utilizar el entorno natural y cultural de Andalucía, en el que se inscribe el centro, como fuente básica de selección de hechos y problemas. El encuentro con la Cultura Andaluza, en sentido amplio, debe constituir el mejor recurso para guiar y orientar la selección y organización del qué y cómo enseñar”.*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

En este aspecto, los juegos tradicionales son un medio excelente para transmitir nuestra cultura y darnos a conocer la Cultura de nuestros antepasados, ya que como hemos dicho reiteradamente, los juegos tradicionales transmiten aspectos culturales de generación en generación.

### **Como contenido independiente.**

Independientemente de su uso como actividades puntuales en cualquier sesión, los juegos tradicionales pueden conformar unidades de aprendizaje que formen parte del proyecto curricular del área de Educación Física, dando a conocer, entre otros, aspectos no siempre conocidos de la vida cotidiana local, modos de funcionamiento, formas de

manejarse las personas, tradiciones, hábitos y características de diferentes grupos étnicos, respeto hacia unas normas, respeto hacia uno mismo y los demás, descubriendo los límites y posibilidades propias y de los otros y proporcionando una educación para el ocio y el tiempo libre acorde con el contexto socio-cultural de nuestros alumnos a la vez que se da respuesta a las necesidades motrices de los niños/as.

Consideramos que estos cuatro planteamientos expuestos para llevar los juegos tradicionales a la clase de Educación Física pueden tener cabida dentro de las programaciones de aula no de una forma excluyente, sino todo lo contrario de una forma complementaria.

Pero no siempre nos encontramos con propuestas para llevar el juego tradicional a la clase de Educación Física, así **García, Pomares y Serrano** (1992, p.79) en su publicación «La Educación Física en Educación Primaria» dentro de la colección Documentos para la Reforma, documento surgido a partir de la implantación de la LOGSE , reconocen el juego como un bloque de contenido dentro del Diseño Curricular Base; pero dentro de éste el juego tradicional, brilla por su ausencia, planteando que los juegos en Educación Física se clasifican en:

- ♦ Juegos sensoriales, diferenciando entre visuales, auditivos, táctiles, olfativos y degustativos.
- ♦ Juegos motores en los cuales se incluyen juegos de velocidad de reacción, de locomoción, de salto, de lanzamiento, de equilibrio, de coordinación y rítmicos.
- ♦ Juegos de desarrollo anatómico, donde se distingue entre juegos de desarrollo muscular y juegos de flexibilidad.
- ♦ Juegos predeportivos, distinguiendo juegos de manipulación y juegos de adquisición de elementos y habilidades específicas.

Como podemos observar dentro de esta clasificación del juego no aparecen en ningún momento los juegos tradicionales, quedando estos excluidos de la Educación Física en Primaria como contenido de trabajo específico.

## **IV.6.– INVESTIGACIONES SOBRE EL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

La investigación dentro del campo de la Educación Física ha sufrido un incremento espectacular a nivel mundial y en concreto dentro de nuestro ámbito territorial se ha evidenciado un fuerte crecimiento, posiblemente propiciado por el aumento considerable de docentes incorporados a las universidades españolas a raíz de la creación de la especialidad de Educación Física en los estudios de la diplomatura de Maestro y la multiplicación de los centros específicos de formación de Licenciados en Educación Física.

Probablemente, centrados en el espacio de los juegos tradicionales, es fácil pensar que las investigaciones que se realizan van encaminadas fundamentalmente a mejorar la intervención didáctica de los maestros/as o profesores/as especialistas del área en sus entornos escolares; nada más lejos de la realidad, la mayoría de las veces descubrimos como la gran parte de las investigaciones raramente bajan al terreno del profesional de la enseñanza. Desde esta posición cabría preguntarnos ¿porqué se produce este hecho? Por desgracia la respuesta es clara y contundente, la Educación Física tampoco ha sabido romper la barrera de incomunicación que se plantea entre el profesional de la escuela y el docente-investigador universitario, en definitiva la barrera entre la teoría y la práctica. En este sentido Fernández-Balboa (1997, p.1) considera que en estos momentos la investigación en la Educación Física española está en una fase incipiente puesto que el número de estudios centrado en los aspectos didáctico-pedagógico todavía es muy escaso.

Siendo a partir de bien entrados los años ochenta, cuando la perspectiva colaborativa comienza a dar sus primeros frutos dentro del espacio de la enseñanza de la Educación Física, intentando no solo dar respuesta a los fenómenos que ocurren en las clases, sino que además pretende ayudar a los docentes de este área en su trabajo habitual, facilitando al investigador la posibilidad de aprender directamente de la práctica. Los tres grandes focos de desarrollo de esta perspectiva de investigación dentro del campo de la Educación Física, se van a situar en los Estados Unidos de América, Reino Unido y Australia. Es de destacar que el primer proyecto que se plantea en Norteamérica a este respecto va a ser el realizado por Martinek y Butt (1988), en el

Reino Unido será Almond (1985) el principal representante de esta corriente, teniendo la corriente australiana en Kirk (1990) y Tinning (1992) a sus principales representantes. En el contexto español, será a partir de los años 90 cuando la perspectiva colaborativa en Educación Física comienza a dar sus primeros frutos: Fraile (1991 y 1993); García Ruso (1992); Del Villar (1993); Devís (1994) y Pascual (1994) entre otros, van a dar los primeros pasos.

Revisando la literatura más relevante y rigurosa sobre los juegos tradicionales nos encontramos que Godlewski (1996, p.564) señala que la primera vez que los juegos populares y tradicionales se convierten en tema de investigación es durante el periodo de la primera guerra mundial, siendo publicado en 1922 un trabajo de Eugeniusz Piaseki denominado “*Investigaciones dentro de los orígenes del ejercicio corporal*” en el que se buscan los orígenes de los juegos, los elementos de otros países producidos por la migración, etc.

Dentro de los referentes más cercanos temporalmente nos encontramos con el trabajo de Sluckin (1981), que desde la observación de los juegos de los niños y niñas en los patios de recreo incide en la idea del aprendizaje social y cómo estos utilizan el marco lúdico para establecer sus relaciones, con investigaciones relacionadas con el desarrollo evolutivo de los niños y niñas en relación a la práctica de determinados juegos, como la planteada por Coakley (1983) que trata de ver las influencias de la práctica de diferentes tipos de juegos (espontáneos, informales y organizados) en el desarrollo, llegando a la conclusión de que los juegos espontáneos e informales conllevan una internalización subjetiva de los elementos de la actividad, mientras que los deportes organizados conllevan una respuesta a las expectativas de los adultos; e investigaciones que tienen un enfoque etnográfico, como la recogida por Moller (1996, p.771) como director de la Idrætsforsk, que es una institución que lleva a cabo la investigación y recopilación de la cultura popular y de actividades recreativas populares desde 1985 en el ámbito europeo y fundamentalmente en Dinamarca, o la realizada por Godlewski (1996) que trata de investigar las raíces y orígenes de las tradiciones que se relacionan con la Educación Física. Más recientemente nos encontramos con la investigación realizada por Pavía, et al. (1994) en Argentina en el ámbito educativo, desde el proyecto: *Reflexiones sobre los juegos populares infantiles*, cuyo objetivo principal es ensayar nuevos modos de observación sistemática y registro de los juegos infantiles en los patios de recreo de los escolares, mediando un cambio de actitud en el

docente que implique la incorporación comprensiva del sujeto que juega y sus prácticas sociales particulares.

Así mismo nos encontramos con otras investigaciones sobre el juego tradicional en el ámbito español, objeto de tesis doctorales como la realizada por Pelegrín (1993): *“Juegos y poesía popular en la literatura infantil y juvenil (1750-1987)”*, en la que se muestra la relación existente entre los juegos y la poesía popular infantil, tanto desde la tradición oral como desde los documentos impresos con un enfoque histórico y exponiendo un detallado repertorio de juegos y rimas de los siglos XVIII-XX; o la elaborada por Costes (1994): *“Estudi observacional de les tasques semidefinides i de les modificacions de rols consegüents en un joc tradicional sociomotriu”* donde se realiza un estudio observacional de las reacciones de un grupo de alumnos/as de 12 años a los que se les presentó un material desconocido para ellos perteneciente a un juego tradicional, analizándose las producciones lúdicas y las influencias del grupo en el desarrollo del juego, o la llevada a cabo por Adell (1998): *“Los orígenes del deporte en Aragón: aproximación al retroceso del juego tradicional e inicio y expansión del fenómeno deportivo”* en la que se estudia los juegos y deportes que tienen su origen en esa comunidad, fundamentalmente practicados por las clases populares y como los juegos tradicionales en el primer cuarto del siglo XX comienzan a sufrir una recesión como consecuencia de la implantación del deporte; y con un enfoque combinado etnográfico y praxiológico Lavega (1996a) en *“Del joc a l’esport. Estudi de les bitlles en el pla d’urgel (Lleida)”*, realiza una investigación sobre el proceso deportivizador de los juegos populares/tradicionales, considerando que la metodología etnoludopraxica es adecuada para estudiar e interpretar los juegos populares/tradicionales.

Pero los referentes más próximos que tenemos al tema de nuestra investigación, los encontramos en las tesis de Veiga García (1998): *“Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais”* y Ginez Alcañiz (1997): *“Los juegos populares y tradicionales en la comunidad valenciana y su influencia en el desarrollo del niño”*. El primero de ellos trata de detectar las virtualidades educativas que presentan los juegos populares/tradicionales desde una consideración de la educación en un sentido amplio, no reducida en exclusiva a la institución escolar y no focalizada especialmente a unos grupos de edades específicos, desde el análisis descriptivo y educativo de una muestra de 123 juegos populares y tradicionales y un cuestionario cumplimentado por representantes de 320 centros de enseñanza primaria de Galicia. El segundo, Ginez Alcañiz, aborda los fundamentos pedagógicos del juego y sus

excelencias como elemento educativo, resaltando su importancia como elemento social y su influencia en el desarrollo del niño y realizando una extensa recopilación de juegos tradicionales de la Comunidad Autónoma de Valencia.

Lógicamente nuestra línea de investigación no va a caminar por estos derroteros, siendo la colaboración con los maestros y maestras y con los alumnos y alumnas de cada uno de los Centros, nuestro punto de partida para conocer las teorías implícitas y explícitas que los protagonistas de la acción educativa tienen sobre el juego tradicional y analizar la realidad y significados del mismo, tratando de evitar el problema que se observa que en muchas investigaciones que están alejadas de la realidad profesional y escolar según señalan Lorenzo et al (1984, p.1).

# CAPÍTULO 1

## OBJETIVO Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

---

SELECCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

ESQUEMAS METODOLÓGICOS INICIALES DEL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

- Temporización de la investigación.

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

- Criterios para la segmentación de la muestra.
- Estrategias para la elección de Centros objeto de nuestro estudio.

LA NEGOCIACIÓN DE LOS ACCESOS





## **1.1.– SELECCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

En la actualidad existe una gran preocupación por recuperar y mantener las tradiciones de nuestra cultura, como analizamos en el Capítulo I, y como señalaba Paniker (citado por Torres Guerrero, 1999b, p.46) nos encontramos en tiempos de retroprogresión<sup>1</sup> y la Administración Educativa, como hemos visto revisando el Diseño Curricular Base del Área de Educación Física en Educación Primaria, considera que el juego tradicional puede aportar algunos “granos de arena” a la consecución de este objetivo. Pero como indicábamos en la introducción, ¿los maestros y maestras lo están utilizando para transmitir la cultura popular y así mantener tradiciones motrices y tradiciones de transmisión oral?, o ¿se utiliza para el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas olvidándonos de su carga cultural?, ¿es un contenido significativo para los niños y niñas de esta sociedad postmoderna?, ¿responde a las necesidades del entorno adaptándose a las necesidades de los niños y niñas y conectándolos con su clima cultural y social?...

Las investigaciones científicas, en este sentido, son escasas como hemos visto en la revisión anteriormente realizada, centrándose en la descripción de juegos tradicionales, lo que también ha contribuido a nuestro empeño por saber cuál es la realidad del juego tradicional, queriendo indagar en los diferentes mecanismos de decisión para la utilización de estos juegos en el marco escolar, los procesos de selección y difusión de los mismos, los objetivos de aprendizaje perseguidos, la atención a la diversidad de culturas (si las hay), los planteamientos organizativos, metodológicos y de evaluación con los que son llevados a cabo, la adecuación de los mismos al Proyecto de Curricular del Área,... tratando de comprender las diferentes formas de actuar y no de cuantificar las diferentes comportamientos que se realicen, analizando las distintas justificaciones, incidencias, problemas, etc. acerca de la utilización de los juegos tradicionales en el Área de Educación Física en Educación Primaria y su repercusión en el marco social a través del alumnado.

---

<sup>1</sup> Basta echar una ojeada a las recopilaciones de juegos tradicionales que actualmente hay en el mercado literario.



**Gráfico 1**  
**Algunos interrogantes sobre el juego tradicional**

En definitiva, éstas y otras cuestiones han hecho que nuestra preocupación sea descubrir<sup>2</sup> cuál es la realidad en torno al juego tradicional en la escuela, para producir conocimiento acerca de los significados, presencia y utilización del juego tradicional en la escuela y ver que sentido tienen estos en la misma como elementos que forman parte de la cultura. Nuestra intención desde esta investigación es ver si aún es posible en los Centros escolares incardinar los juegos tradicionales con la realidad del entorno, donde den respuesta y satisfagan las necesidades de los alumnos y alumnas, a la vez que

<sup>2</sup> “Descubrir es, pues, construir conceptualmente la realidad, pero no de manera arbitraria y caprichosa, sino de manera racional y de acuerdo con la cultura del discurso crítico, y construirla conforme la propia realidad, explicando y destruyendo las apariencias engañosas. Construir conceptualmente la realidad es tanto elaborar un mapa de la misma, mapa que no es la realidad ni su reflejo, pero que la representa, interpreta y hace inteligible” (Beltran citado por Alonso, 1998, p.21).

contribuyan al mantenimiento de las tradiciones motrices y orales de nuestra cultura y se consoliden como medios educativos de primer orden.

Al tiempo que sería nuestro deseo analizar las posibilidades reales de rescatar este área de la concepción recreativa y no educadora en la que está encasillada dentro de la escuela, para pasar a ocupar el lugar que le corresponde como un área más desde la que poder educar a nuestros alumnos y alumnas en consonancia con su cultura.

Antes de plantearnos unos objetivos claros para la investigación que vamos a abordar, es preciso que demos respuesta a una pregunta clave: ¿qué vamos a investigar?

Vamos a investigar sobre el conocimiento de la realidad de los juegos tradicionales en el área de Educación Física en diferentes contextos, para ello deseamos conocer las personas responsables del mismo, sus creencias, puntos de partida, modelos asumidos, formación específica, etc. siendo nuestro fin tratar de acercarnos al máximo a la concepción social de los juegos tradicionales por parte de los maestros/as y alumnos/as.

Además de lo expuesto anteriormente, estudiaremos cómo son los documentos que construyen para dar respuesta a la demanda de la Administración Educativa (concreción curricular del área de Educación Física en su Centro) y el valor real que les otorgan a los juegos tradicionales dentro de su práctica real. Intentaremos que esta información previa sea enriquecida con aquellos otros documentos (Unidades Didácticas, previsiones de clase, diarios de clase, etc.) que sin ser demandados por la Administración, facilitan su trabajo real de aula en el día a día de su intervención didáctica.

Como culminación del proceso es nuestra intención llegar más lejos y acrecentar el conocimiento sobre el juego tradicional en el área de Educación Física desde el análisis de la práctica de aula. Será el momento de vivir de cerca la dinámica de la clase, buscar los “porqués” de lo sucedido en la práctica y valorar de cerca el alejamiento o proximidad de la teoría y la práctica, sin olvidarnos de estudiar su repercusión en la cultura de los alumnos y alumnas, así como sus vivencias y percepciones en torno al juego tradicional en la escuela y fuera de ella.

## 1.2.- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro objetivo marco de la investigación se centrará en:

**“Comprender la realidad de los juegos tradicionales en el área de Educación Física en el contexto de la Educación Primaria, desde el análisis de tres grandes espacios: la concepción social de los juegos tradicionales por parte de los maestros/as y de los alumnos/as, la práctica real de aula relacionada con los juegos tradicionales y un espacio sociocultural que les da sentido, los recreos”.**

Al hilo de este gran objetivo marco o referencial, trataremos de abordar o dar respuesta a los siguientes objetivos fundamentales de la investigación:

- Analizar las teorías implícitas de los maestros y maestras del área de Educación Física acerca del juego tradicional y el valor que le otorgan al mismo en relación con el entorno educativo.
- Evidenciar la repercusión de los diferentes modelos de Educación Física en la cultura de los escolares de Centros de Educación Primaria de Granada.
- Examinar la presencia del juego tradicional en el Currículum de Andalucía para el área de Educación Física, así como en otros documentos elaborados por la Administración Educativa andaluza respecto a propuestas curriculares.
- Identificar el modelo de cultura popular lúdica en los escolares de Educación Primaria de Granada.
- Identificar el modelo de cultura tradicional que subyace en los maestros y maestras especialistas del área de Educación Física y su alejamiento o cercanía de la propuesta curricular planteada para el área en el Proyecto de Centro.

- Reconocer la presencia de la cultura tradicional en el proyecto para el área de Educación Física. y como se concreta en actuaciones puntuales dentro del aula.
- Analizar las relaciones del área de Educación Física con el resto de áreas, a la hora de plantear actuaciones de interdisciplinariedad o tratamientos globalizadores de los contenidos de enseñanza relacionados con la cultura tradicional.
- Reconocer la presencia de la transversalidad y la Cultura Andaluza en el proyecto para el área y como se manifiesta en las actuaciones sobre el juego tradicional dentro de las clases de Educación Física.

### **1.3.– ESQUEMAS METODOLÓGICOS INICIALES DEL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para procurar dar respuesta a los objetivos planteados, y aquellas cuestiones de interés que nos surjan durante la investigación, nos hemos planteado una metodología de investigación de carácter cualitativo, que como recoge Aróstegui (2000, p.227) se preocupa por conocer las explicaciones subjetivas que dan cada uno de los protagonistas, procurando desarrollar por tanto un conocimiento práctico y crítico.

Entrando en un mayor nivel de concreción de nuestras intenciones desde esta investigación, en principio pretendimos realizar una primera fase, en la que se realizarán 3 grupos de discusión con maestros y maestras de Educación Física de Centros de diferentes entornos (urbano, urbano/rural y rural), para hacer aflorar las teorías implícitas presentes en el profesorado del área, respecto al significado, presencia, intenciones y utilización de los juegos tradicionales en las clases de Educación Física y la concepción social de los mismos.

En una segunda fase queríamos aportar conocimiento acerca la importancia que le otorgan, alumnos y alumnas de Educación Primaria, al juego en sus vidas y la consideración que dentro de sus juegos les merecen los juegos tradicionales, para lo que utilizaremos las entrevistas semiestructuradas con alumnos/as y la observación del espacio sociocultural en el que se manifiestan, los recreos de Centros de distintos

entornos, sin olvidar aspectos más tangenciales, pero no por ello menos significativos, como la organización de los grupos, el género, la integración y la multiculturalidad, en los tiempos de recreo de los niños y niñas de Educación Primaria

Por último queremos profundizar en los aspectos anteriormente citados desde el análisis de la práctica de aula con maestros y maestras de Centros de entorno urbano, urbano/rural y rural donde exista un trabajo específico sobre el juego tradicional, porque creemos que se hace necesaria una bajada a la práctica, que nos permita reflexionar sobre la presencia y los aspectos relevantes que presentan los juegos tradicionales en las clases de Educación Física. Para lo cual recurriremos a la observación de una Unidad Didáctica en torno al juego tradicional, el análisis de documentos producidos, la entrevista en profundidad al maestro/a junto con las entrevistas semiestructuradas a los alumnos y alumnas.

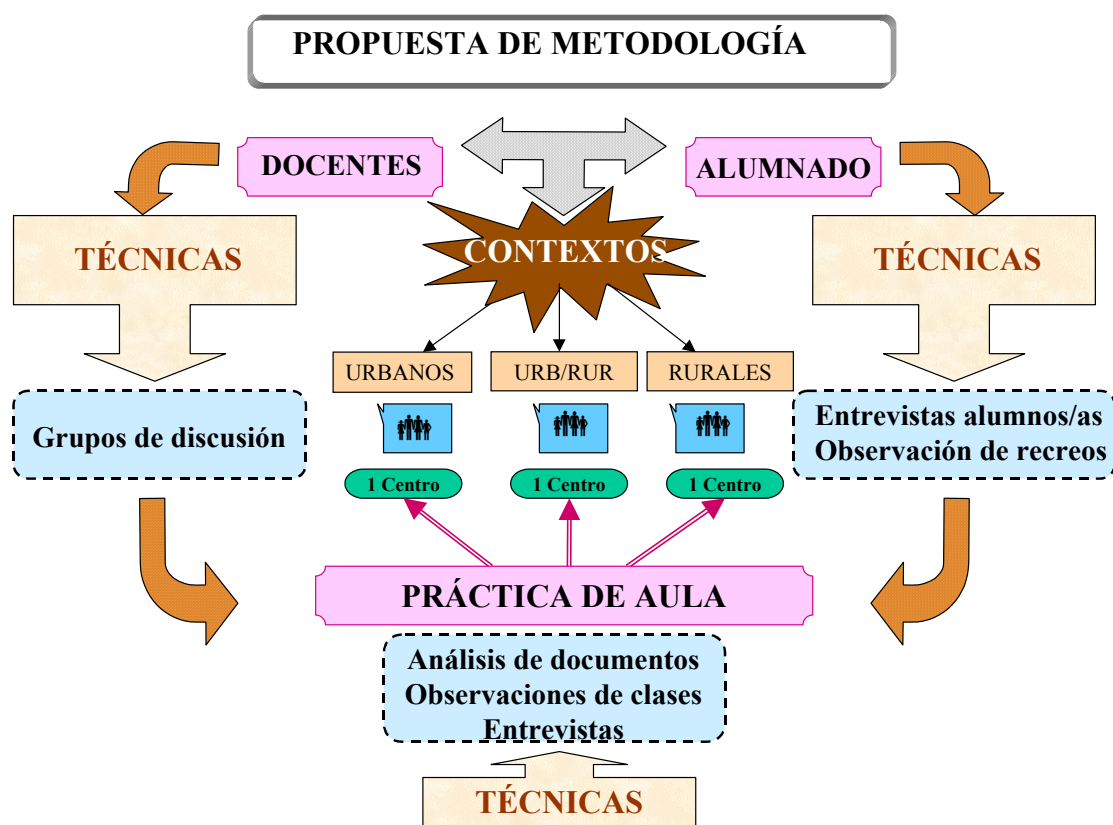
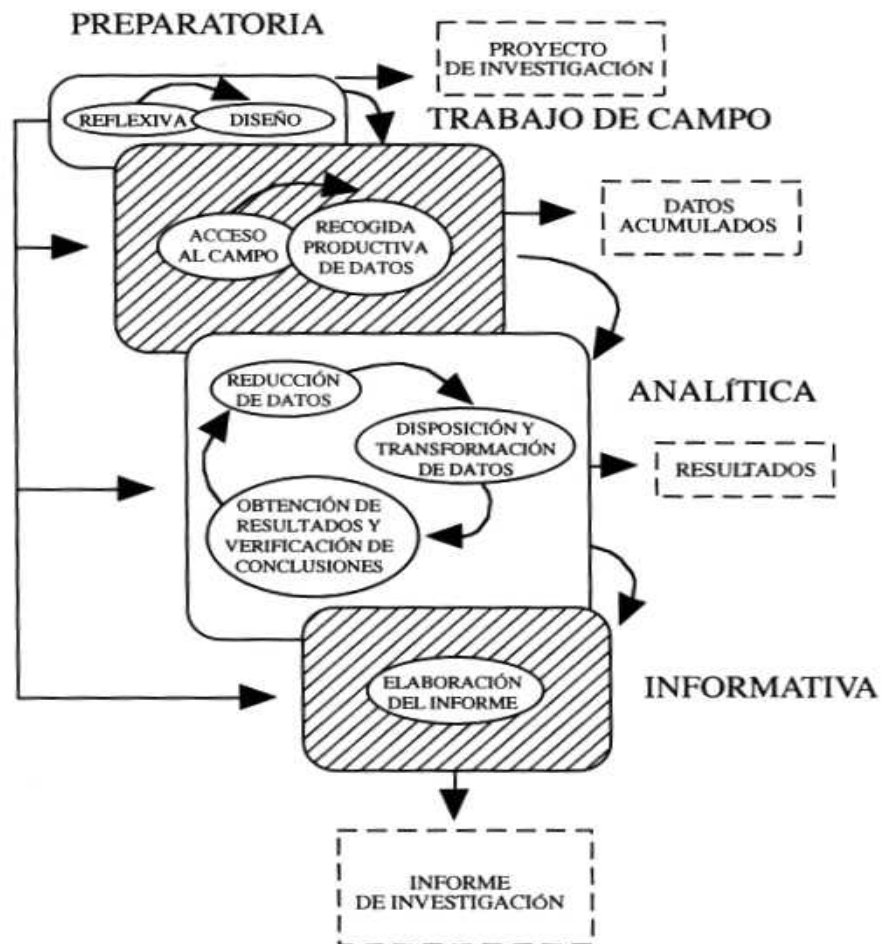


Gráfico 2

En la línea anteriormente descrita planteamos nuestra investigación, en la que somos conscientes que entramos en un proceso continuo de toma de decisiones y reflexiones acerca de la misma, en la que tomaremos como referencia las fases<sup>3</sup> propuestas en el **gráfico 3** por Rodríguez, Gil y García (1996, p.64):



**Gráfico 3**  
**Fases de la investigación Rodríguez, Gil y García (1996, p.64)**

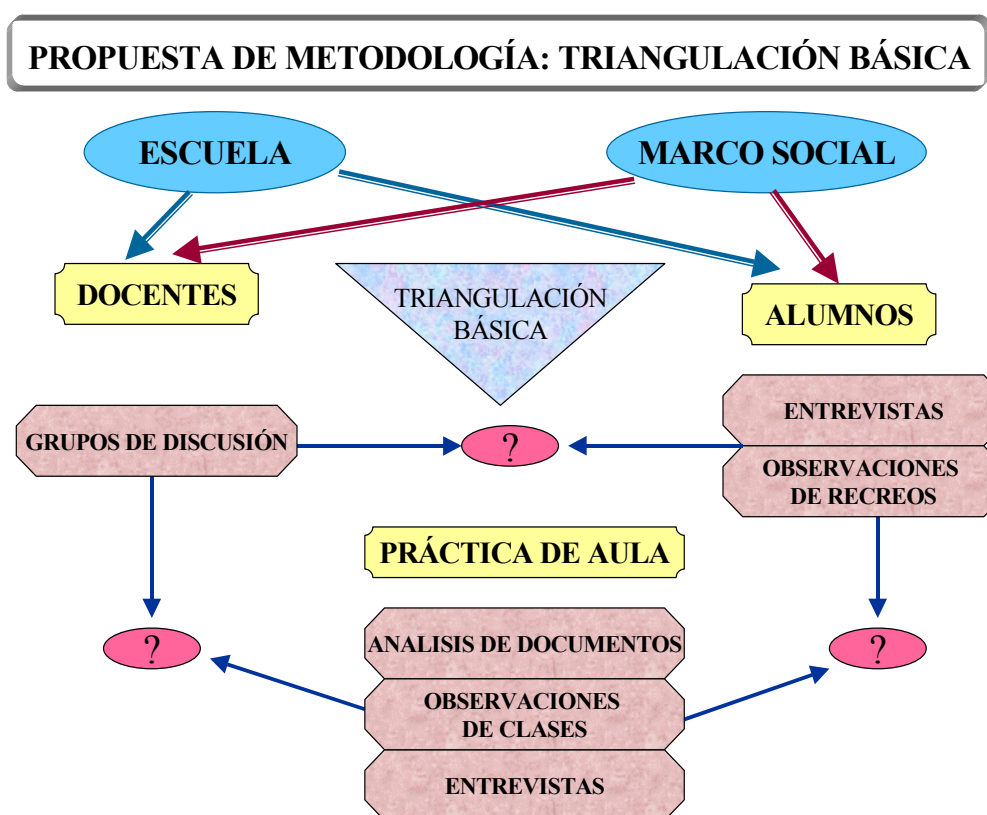
Para poder adaptarnos adecuadamente al objeto de nuestra investigación, la metodología a utilizar debe dar respuesta a los diferentes ámbitos de recogida de información e indagación, y si bien es cierto que nos encontramos en una investigación con un predominio de estrategias cualitativas, a la vez etnográficas y documentales, no

<sup>3</sup> Como recogen Rodríguez, Gil y García (1996, p.64) las diferentes fases se irán sucediendo una tras otra, pero sin tener un carácter marcadamente lineal.



vamos a despreciar la utilización puntual de aproximaciones cuantitativas<sup>4</sup>, si así lo requiriera el análisis de los datos cualitativos que realicemos.

En el **gráfico 4** quedan reflejadas las fuentes de mayor significado que deseamos triangular, a la hora de la obtención de datos, lo que dicen y piensan los maestros y maestras de Educación Física y lo que dicen, piensan y hacen los alumnos y alumnas de Educación Primaria y lo que se programa, hacen y piensan los maestros/as y alumnos/as en las clases de Educación Física en torno al juego tradicional.



**Gráfico 4**

<sup>4</sup> Alonso (1998, p.39) considera que presentar como sustitutivos y excluyentes enfoques cuya naturaleza es complementaria y acumulativa, no tanto en la construcción técnica de los métodos como en la diversidad de niveles en los que se articula el objeto de conocimiento, es tratar de imponer un único modelo de investigación en las ciencias sociales.

Para ello queremos que el análisis de documentos, las entrevistas, los grupos de discusión y la observación se transformen en nuestras mejores herramientas de trabajo; y para poder manejar tan extensa cantidad de información, hemos decidido utilizar programa informático *Nud\*ist Vivo 1.0 (Nudist Vivo)*, reconocido internacionalmente como el programa de análisis de datos cualitativos y organizador de información más potente del mercado, Rivera (1999, p.168).

Es más que probable, que a lo largo del proceso de redacción de este informe, aún se produzcan pequeñas modificaciones, que en su resultado final, hará que se aleje del último planteamiento realizado del objeto de estudio, González Echevarría (1987, p.232); Colas y Buendía (1994, pp.70-72); Malinoswki<sup>5</sup> citado por González (1995, p.115) y el propio González, (1995, p.118).

### **1.3.1.- Temporización de la investigación.**

La temporización de esta investigación ha tenido dos fases, la primera comienza en Abril de 1999 con el análisis del estado de la cuestión, en la que realizamos un rastreo bibliográfico acerca de las investigaciones realizadas sobre el tema y comenzamos a construir un marco teórico que fundamente nuestra posterior investigación, pero hemos de indicar que este es un proceso que fundamentalmente nos ocupa hasta Marzo de 2000, pero que no se cierra en ese momento sino que mantenemos abierto y en continua revisión hasta la culminación de este informe tratando de estar al día de todas las publicaciones e investigaciones sobre todos aquellos aspectos relevantes que puedan aportar luz a la investigación.

La segunda comienza en Enero de 2000 y se centra en el trabajo de campo, en la que intentamos compaginar la recogida de información con el análisis y reflexión de la misma para ir mejorando nuestras estrategias de recogida de información y profundizar aspectos relevantes que vayan surgiendo, aunque hemos de indicar que en ocasiones, al estar condicionada la recogida de información a estructuras temporales ajenas a nosotros, como es el análisis de la práctica de aula (observación de Unidades Didácticas) nos ha sido difícil realizar las dos labores a la par. Este trabajo de finaliza en Junio de 2000,

---

<sup>5</sup> “Las ideas preconcebidas son peligrosas para el científico, pero las conjeturas previas al trabajo de campo son un don inestimable” (Malinowski, citado por González, 1995, p.115).

momento a partir del cual comenzamos a reorganizar y estructurar los distintos informes de investigación. Posteriormente, detallaremos la temporización y número de sesiones dedicadas a la recogida de información dentro de la descripción y justificación de la metodología utilizada en la investigación.

## 1.4.– CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Queremos profundizar en diferentes entornos educativos desde una perspectiva naturalista analizando a dos colectivos implicados en la actividad escolar (profesorado y alumnado), y los contextos socioculturales en los que se desarrolla su actividad, que nos ayudaran a explicar las condiciones en que se producen gran parte de la actividad escolar relacionada con los juegos tradicionales entendidos como elementos de la cultura. Sin olvidarnos de que la escuela es un ámbito de relaciones de poder y que en la actividad escolar se producen muchas intervenciones dirigidas a mantener las desigualdades y la privación de poder en algunos sectores o colectivos; la escuela legitima comportamientos, ideologías y valora moralmente las actividades sociales y culturales rechazando o primando ciertas manifestaciones, entre las que se encuentran los juegos tradicionales y queremos indagar al respecto.

Así mismo trataremos de estudiar desde los juegos tradicionales de determinados grupos multiculturales los procesos de aculturación, enculturación y sincretismo, de las distintas culturas y las relaciones que se establecen entre las mismas, analizando la influencia cultural ejercida, profundizando en el etnocentrismo que se manifiesta, al menos de un modo más evidente desde grupos masculinos, que incide en actitudes sexistas en los juegos (y otros ámbitos de la vida social) y si es menor, igual o mayor en los grupos femeninos. Por todo ello, la selección de sujetos y Centros educativos para nuestra investigación no se realizará en base a un muestreo estadístico, sino que se realizará en base a criterios<sup>6</sup>, con el fin de aproximarnos a la tan anhelada diversidad, entendiendo que los aspectos o criterios hacen a unos Centros diferentes de otros en cuanto a significatividad para nuestra investigación.

---

<sup>6</sup> “La selección basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades de estudio” (Goetz y LeComte, 1988, p.93).

Las decisiones que se han tomado para seleccionar los sujetos y Centros educativos para el trabajo de campo han venido determinadas por los tres entornos más significativos de nuestra provincia, que Carretero et al. (1995, p.133) identifican como los entornos urbanos, urbano/rurales y rurales, diferenciando dentro de ellos contextos marginales y normalizados que agrupan las condiciones en que se producen gran parte de la actividad social: la clase social, el género y la cultura o etnia. Posteriormente analizaremos más detenidamente los criterios que nos han servido de referencia para seleccionar los sujetos y Centros escolares objeto de la investigación.

Como indica Rivera (1999, p.170), la flexibilidad a las que se ven sometidas este tipo de investigaciones, hacen que las decisiones que se adopten en este sentido no se realicen de forma cerrada al inicio de las mismas, sino que el día a día va obligando a modificar las previsiones iniciales y realizar ajustes impuestos por la propia evolución del trabajo de campo.

#### **1.4.1.- Criterios para la segmentación de la muestra.**

Pretendemos comprobar si hay o no influencia de los diferentes contextos o entornos del marco social en los que se llevan a cabo los juegos tradicionales, entendiendo que pueden existir marcos favorables (aquellos que mantienen más las tradiciones, disponen de espacios y tiempos para la realización de los juegos) como pueden ser los entornos rurales, marcos desfavorables (en los que a priori puede considerarse que no se dispone ni de espacios ni de tiempos en los que desarrollar dichas actividades) los entornos urbanos y marcos neutros (en los que se dan características de los dos marcos anteriormente citados), denominados entornos urbanos/rurales. Así realizaremos tres grupos de discusión atendiendo a cada uno de estos entornos que definimos de la siguiente manera:

- **Entornos rurales:** Ubicados en localidades de menos de 5.000 habitantes, y que además no estén ubicados en las áreas metropolitanas de la ciudad, con el fin de poder rescatar las peculiaridades del entorno en el que se ubican.
- **Entornos urbanos/rurales:** Pertenecientes a poblaciones entre 5.000 y 20.000 habitantes.

- **Entornos urbanos:** Ciudades de la provincia en la que se centra esta investigación con más de 20.000 habitantes.

El resto de criterios que tendremos en cuenta para seleccionar los sujetos y Centros educativos de pertenencia de los miembros de los grupos de discusión de un determinado entorno serán:

**Presencia de maestros/as especialistas de Educación Física:** Consideramos que la presencia de un especialista en el área dentro del Centro es básica para analizar el currículum y el desarrollo del mismo, así como sus creencias y teorías implícitas respecto a la presencia, utilización y significado de los juegos tradicionales. También serán tenidos en cuenta otros criterios como la consolidación del profesor en el Centro (y si es posible la implicación del mismo en la comunidad) y el genero; éste ultimo criterio los hemos establecido para analizar las diferencias, si las hay, entre las creencias, teorías implícitas y concepción social del juego tradicional de los maestros y de las maestras.

**Tipo de Centro:** El carácter del Centro (público/concertado), la localización (urbano, urbano/rural y rural), las características del contexto en el que se localiza (marginal/ no marginal; multicultural/ no multicultural), son características que pueden incidir en la distinta presencia, significado y utilización de los juegos tradicionales y que por tanto hemos decidido tener presentes a la hora de hacer la selección de los mismos. En este sentido consideraremos la siguiente tipología de Centros:

- **Centros públicos:** Sostenidos y gestionados directamente desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- **Centros concertados:** Sostenidos con fondos públicos, pero de titularidad privada.
- **Centros de zonas marginales:** Situados en los barrios más deprimidos de las ciudades o de los pueblos, que atienden a una población infantil procedente de entornos familiares con baja extracción social, cultural y económica y con una alta presencia multicultural (población inmigrante, población gitana. ...); aspectos que nos hacen pensar que la adaptación al contexto y la presencia multicultural hacen diferente la presencia, significado y utilización de los juegos tradicionales en la cultura popular y en el desarrollo del currículum.

- **Centros de zonas normalizadas:** Situados en barrios de clase social media o media–alta de las ciudades o de los pueblos, que atienden a una población infantil procedente de entornos familiares con alta o media extracción social, cultural y económica, en los que generalmente la presencia multicultural es escasa.

#### **1.4.2.- Estrategias para la elección de los Centros objeto de nuestro estudio.**

Para seleccionar los tres Centros educativos objeto de nuestras observaciones de los recreos y de las clases de Educación Física, así como de las entrevistas a los alumnos/as y a los maestros/as, tendremos presente que les asignamos unas características básicas que los constituyen como Centros específicos y concretos que despliegan su actividad en un espacio y un tiempo determinados y que constituyen su existencia en el marco de un sistema social estructurado determinado, siendo conscientes de que *“un caso no puede representar al mundo, pero si puede representar un mundo en el cual muchos casos se sientan reflejados”* (Serrano Blasco, 1995) y que como nos indica Stake (1998, p.15), nuestra primera obligación es comprender esa realidad.

No queriendo perder la perspectiva del marco global de nuestra investigación que contempla tres tipos de contextos: urbano, rural y rural/urbano, las posibilidades de selección de los Centros son muy grandes, pero hemos de tener en cuenta algunas características que no podemos dejar pasar por alto: la presencia de especialista de Educación Física en el Centro, que no sean posibles maestros y maestras que puedan intervenir en los grupos de discusión (con lo cual si son conocidos eliminamos esa posibilidad), el conocimiento de que los juegos tradicionales se están trabajando en las clases de Educación Física y la facilidad para negociar los accesos.

La decisión final de optar a unos u otros Centros, aconsejada por un comité de expertos quedará bastante reducida. En el desarrollo de la investigación entraremos en un análisis pormenorizado de las razones para la elección de los tres Centros seleccionados para nuestro estudio.

## 1.5.– LA NEGOCIACIÓN DE LOS ACCESOS

La negociación de los accesos supone, la apertura a la recogida de información<sup>7</sup> por parte de los implicados en la investigación y conlleva la regulación de los compromisos que se adquieren con los maestros y maestras, así como de los alumnos y alumnas de los diferentes Centros implicados en la misma. Las pautas para lograr una negociación positiva, se van a apoyar en las recomendaciones y orientaciones que se han extraído de la bibliografía al uso en este aspecto: Taylor y Bogdan (1984, pp.37-42); Goetz y Lecompte (1988, p.65); Woods (1989, pp.37-47); Kushner y Norris (1990, pp.111-125); Martínez Rodríguez (1990, p.33-34 ); Kemmis y McTaggar (1992, p.139-141); Sanchiz y Cantón (1995, p.128-134); Rodríguez, Gil y García (1996, p.103-118) y Stake (1998, p.58-60).

Una vez realizada la selección de Centros en función de los requisitos relacionados con el carácter del Centro (público/privado), la localización (rural, rural/urbano y urbano), el contexto (marginal/no marginal) y el género del profesorado (masculino/femenino), comenzamos los trámites de negociación y acceso a los diferentes Centros en sus diferentes etapas y situaciones:

- 1ª Fase de la investigación: Grupos de discusión de maestros y maestras de los diferentes Centros; lógicamente el acceso a los mismos fue sencillo ya que únicamente dependía de la aceptación o no de la invitación realizada por parte de un captador una vez realizada la selección de los Centros en función de las características que veremos posteriormente. Las dificultades en este punto, serán analizadas en profundidad en el capítulo dedicado al desarrollo de la investigación.
- 2ª y 3ª Fase de la investigación: Acceso a los Centros educativos objeto de las observaciones de los recreos y clases de Educación Física y de las entrevistas a los maestros/as y alumnos/as. En primer lugar se procedió a solicitar

---

<sup>7</sup> “Necesitamos un tipo de información cuya fuente, interpretación y significados está en manos de los agentes básicos educativos: profesorado y alumnado. La calidad y veracidad de los datos que se proponen es fundamental para la comprensión de los fenómenos educativos” (Melgarejo y Zafra, 1998, p.374).

permiso a los Directores y Consejos Escolares de los centros, mediante carta de solicitud de autorización por parte del Director de la Tesis, presentación del Contrato y Código Ético. Para romper la frialdad del correo y poder evitar posibles pre-conceptos o pre-juicios, Sanchiz y Cantón (1995, p.128), la entrega se realizó en mano por parte de la investigadora. También se realizaron llamadas telefónicas para concertar visitas y para mantener una primera entrevista con recogida de información, material impreso. Posteriormente, cuando entremos en el Capítulo dedicado al desarrollo de la investigación, analizaremos con mayor profundidad las dificultades encontradas con la recogida de información y la realización de entrevistas.



# CAPÍTULO 2

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---

### INTRODUCCIÓN

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- El grupo de discusión.
- La observación.
- El estudio de documentos.
- La entrevista.
- Diario del investigador.

EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS ASISTIDO POR EL PROGRAMA: *NUDIST VIVO*

LOS INFORMES DE INVESTIGACIÓN



## 2.1.– INTRODUCCION

*“La naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no viceversa”.*

*(Pérez Gómez, 1994b, p.116)*

Compartiendo el pensamiento de Santos (1990, p.49) y Pérez Gómez (1994a, p.115) que consideran que la naturaleza de los fenómenos que ocurren en un centro escolar es de carácter social<sup>1</sup>, en donde no existe un camino único para llegar a reconstruir la realidad, explorarla e interpretarla, se requiere una metodología de investigación que respete dicha naturaleza, siendo necesario llegar a comprender el significado de la misma situándola en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que la condiciona; situándonos en un paradigma interpretativo<sup>2</sup> que se preocupa por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen, Pérez Gómez (1994b, p.118), y que da respuesta a las necesidades que demanda nuestra investigación.

Como recoge Colás (1994, p.249) la incorporación de la metodología cualitativa al estudio de los fenómenos educativos se debe a múltiples causas, entre las que destaca el replanteamiento epistemológico sobre algunos presupuestos que guiaban anteriores investigaciones y su evolución metodológica desde su práctica en disciplinas afines a la

---

<sup>1</sup> Pérez Gómez (1994a, p.116) considera que los fenómenos sociales en general y los educativos en particular, manifiestan dos características que los diferencian de los fenómenos naturales:

- El carácter radicalmente inacabado de los mismos, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional.
- La dimensión semiótica de tales fenómenos. La relación en parte indeterminada y, por tanto polisémica entre significante observable y el significado latente, de todo fenómeno social o educativo.

<sup>2</sup> *“La perspectiva interpretativa no niega la existencia de aspectos comunes, la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, comprensión y sensibilidad, incluso la conveniencia de establecer categorías a partir de los atributos definitorios de personas, grupos o comportamientos, lo que rechaza es que tales patrones o categorías constituyan toda la realidad e incluso que cualquier realidad pueda ser comprendida al reducirla a una categoría. Las realidades sociales e individuales siempre presentan matices diferenciales, aspectos específicos que singularizan las situaciones, acontecimientos, o comportamientos”* (Pérez Gómez, 1994a, p.122).

educación: sociología, psicología, antropología, etc.; pero no debemos olvidar que su aceptación por parte de la comunidad científica ha sido difícil:

*“Hemos de insistir en subrayar que el calificativo de cualitativas se suele aplicar a estas técnicas (como una connotación en parte negativa: la de no ser «cuantitativas»), porque desentendiéndose –en principio– de cualquier forma de «medida» de opiniones y/o actitudes y no aspirando a «producir» ningún «dato métrico» referente a la conducta de los sujetos y/o grupos observados, las técnicas cualitativas se orientan (de modo intencionalmente específico) a captar (de forma concreta y comprensiva), analizar e interpretar aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados”.*

*(Ortí, 1989, p.195)*

Actualmente, como recogen Rodríguez, Gil y García (1996, p.32), la investigación cualitativa dentro de la comunidad científica comienza a ser aceptada, y especialmente indicada para el estudio de la realidad en su contexto natural; porque la distinción<sup>3</sup> fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende, Stake (1998, p.42).

## **2.2.– METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

En la investigación cualitativa centrada en la enseñanza, la realidad a la que nos enfrentamos abarca tal grado de complejidad, que difícilmente podremos acceder a ella

---

<sup>3</sup> Stake (1998, p.42) considera tres diferencias importantes entre la orientación cualitativa y la cuantitativa:

- La distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación.
- La distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador.
- Una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

desde un solo camino<sup>4</sup>, instrumento o técnica de recogida de información; tal como nos propone Santos Guerra (1990, p.75), tenemos que “*preguntar y contemplar la realidad*”, así, para dar respuesta a la problemática con la que nos enfrentamos y entrar de lleno en la realidad de nuestro objeto de estudio, es necesario seleccionar y adaptar las estrategias de investigación a los diferentes ámbitos de indagación y de recogida de información; entendiendo que debemos buscar estrategias de investigación que mantengan durante el proceso las puertas abiertas al crisol de diversidad que pretendemos hacer explícito al final del estudio.

Por ello, en un principio, el grupo de discusión, las entrevistas, el análisis de documentos y la observación se convertirán en nuestros mejores aliados para la aproximación al objeto de investigación identificado en el Capítulo 1.

### **2.2.1.–El grupo de discusión.**

El grupo de discusión es una técnica de investigación social, poco utilizada en el contexto educativo, aunque como indica Alonso (1998, p.121), tiene una especial utilidad como práctica cualitativa de estudio de la realidad social, porque se inscribe en los procesos metacognitivos de lo social, y constituye un espacio de reconstrucción y polarización de los discursos ideológicos y de las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social, siendo de gran utilidad a nuestros intereses. Esta producción de discursos sociales según Verón (1993, p.125), reposa sobre una doble hipótesis:

- a) Toda producción de sentido es necesariamente social; no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas.
- b) Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis.

---

<sup>4</sup> “La visión cualitativa en las ciencias sociales es así siempre una agenda de temáticas emergentes y de estrategias recurrentes (skocpol, 1984:356 y ss.) ligadas al sujeto investigador y al contexto de la investigación; y no un conjunto o paquetes estandarizados de programas, protocolos y rutinas formalizadas, de tratamiento de datos que se pueden utilizar universalmente con independencia del sujeto, del tiempo y del lugar” (Alonso, 1998, p.30).

Considerando este autor que todo conjunto de relaciones sociales implica, en su misma definición, una dimensión significante: las ideas o representaciones, sin que esto conlleve una homogeneidad de las mismas.

Siguiendo a Martín Criado (1997, p.93), entendemos el “grupo de discusión” como una reunión de sujetos que van a formar parte, de lo que Goffman denomina un “*grupo situacional*”<sup>5</sup>, en el que se produce un discurso que variará en función de la definición de la situación, no sólo en el sentido de una mayor o menor censura sobre los productos lingüísticos –un discurso más o menos «legítimo»–, sino de diferentes marcos o esquemas de interpretación a partir de los cuales se producirá el sentido. Conde (1996, p. 282) señala que los grupos de discusión lejos de expresarse desde la individualidad y personalidad de cada uno de los asistentes al mismo, se produce y se expresa colectivamente como tal grupo desde el lugar social del grupo de pertenencia y se desarrolla en el marco de una estructura social y cultural dada, en lo que este autor denomina “efecto posición”.

Existen diferentes tendencias para abordar el análisis de los grupos de discusión, Alonso (1998, pp.189-216) diferencia tres niveles básicos al analizar los discursos: un primer nivel constituido por el análisis de contenido bajo una perspectiva informacional/cuantitativa tradicionalmente considerado como un sistema para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de los mensajes donde se excluye cualquier dimensión pragmática de los mismos, y que generalmente se materializa en un análisis de frecuencias en el ámbito informacional/lingüístico, cuya unidad es la palabra, que según el autor tiende a tomar el valor de referencia mientras se olvida el sentido. Un segundo nivel de análisis denominado estructural, entendido cómo un análisis radicalmente formal, donde el código es el referente y en el que el texto es reducido a unidades mínimas de sentido (semantema, biografema, ideologema, lexema, ...) buscándose sistemas de relaciones que den identidad al texto que sólo encuentra sentido en las relaciones/oposiciones de códigos y que entiende que en el texto se contiene su propia explicación, ya que en él se halla la estructura generatriz que lo engendra. Y un tercer nivel de análisis sociológico en el que el contexto social es considerado no sólo

---

<sup>5</sup> “Grupos reunidos en determinadas ocasiones sociales, pero que no son grupo fuera de la situación; estos tienen su coherencia en la situación y en las normas que la regulan” (Goffman citado por Martín Criado, 1997, p.93).

como un *localizador*<sup>6</sup> pasivo de mensajes, sino que también es un organizador de mensajes. Dentro de los análisis sociológicos se considera a la historia como la principal generadora de contextos, entendiendo que sin contextos históricos concretos no hay análisis social de los discursos, *“puesto que de lo que se trata, en este análisis, no es encontrar invariantes universales en las situaciones sociales, sino encontrar el conjunto de fuerzas que construyen cada situación social, y cada situación social es producto de un conjunto de actores realizando una serie de prácticas –entre las que se encuentran las prácticas discursivas– que tienen dimensión temporal e histórica”* (Alonso, 1998, p.204).

Por tanto el objeto principal del “grupo de discusión” va a ser buscar la construcción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un ámbito determinado, *“constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación –grupal– discursiva”* (Canales y Peinado, 1995, p.295). El objetivo final se encaminará hacia el análisis de los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias.

Definido así, Ibáñez (1991, p.53) considera que el grupo de discusión no se presenta como una alternativa a otras técnicas de investigación social, sino como complemento, eso sí, unas veces excluyente pues hay objetos de investigación para los que no vale otra técnica y otras incluyente en los que el grupo de discusión debe conjugarse con otras técnicas, como es el caso de nuestra investigación.

En la práctica, se concreta en un pequeño grupo que debate y comenta una serie de temas introducidos<sup>7</sup> por un director o moderador formal de la reunión, Alonso (1998, p.122); pero es preciso, como indica Ruiz Olabuénaga (1996, p.247) matizar que significa el término de grupo, que en este caso se utiliza como sinónimo de un colectivo de personas que participan en poseer los mismos intereses, valores, la misma situación

---

<sup>6</sup> Expresión tomada de Alonso (1998, p.204).

<sup>7</sup> *“En el «grupo de discusión» es provocado: hay una pro-vocación explícita por el preceptor (que pro-pone el tema); y todos los elementos de la situación (canal de selección, estructura espacio/tiempo de reunión, composición de grupo) tienden a pro-vocarlo implícitamente”* (Ibáñez, 1979, p.266).

social o la misma experiencia, que serán analizadas tras haber sido puestas, de algún modo, en contacto entre sí.

Poner en práctica esta técnica, supone recalcar en una serie de aspectos básicos que pasamos a exponer: en un primer término, debemos tener muy presente todos los elementos que van a conformar la definición de la situación: espacio, convocatoria, composición del grupo, papel del contactador y papel del moderador, pero deben ser los objetivos de la investigación los que defina los elementos a tener en cuenta a la hora de definir la situación, y no a la inversa.

Respecto al espacio de la reunión autores como Ibáñez (1979, p.287-294) y Valles (1997, p.319) le otorgan una relevancia especial, al considerar este aspecto como una estrategia de asentamiento del grupo, por lo que debería realizarse en lo que denominan espacio neutral en relación con el tema de la reunión y con las características de las personas convocadas.

La figura del “contactador<sup>8</sup>” recae sobre la persona o personas que se ponen en contacto con los participantes para conseguir que acudan a la cita y se comprometan a participar en la sesión de trabajo que supone el grupo de discusión, por lo que suele existir una compensación económica o en “especie” para asegurar ese compromiso, Ibáñez (1979, p.277). La figura del captador no coincide con la del moderador, ya que este último debe ser desconocido para los participantes, aunque entre ambos existe una coordinación necesaria para establecer las condiciones precisas de selección y mecanismos de filtrado evitando así el descontrol que pueda suponer el contactador como intermediario, como indica Valles (1997, p.317).

El papel del “preceptor” o “moderador” es clave, especialmente a la hora de utilizar los diferentes elementos que van a conformar la definición de la situación, ya que cada componente del grupo los interpretará de una forma diferente; por ello Ruiz Olabuénaga (1996, p.252) entiende que no sirve cualquier persona para moderar un grupo de discusión, ya que además de científico debe ser el líder circunstancial de un pequeño grupo y ser capaz de:

---

<sup>8</sup> Canales y Peinado (1995, p.314) se refieren al mismo con la denominación de captador, considerando que son profesionales que emplean ficheros de individuos.



- Iniciar una conversación interesante.
- Motivar a los sujetos a que intervengan en la reunión.
- Interrumpir, alterar, mantener el hilo de una discusión.
- Decidir quién, cuando y cuánto tiempo interviene.
- Acelerar, esperar, imponer o tolerar intervenciones, expresiones o temas de la conversación.

Aplicar con éxito el “grupo de discusión”, implica tener presentes una serie de condicionantes que pasamos a detallar, Martín Criado (1997, pp.95-96):

- Que el grupo no preexista como tal antes de la situación y que el tema no sea conocido de antemano por los participantes.
- Que el preceptor adopte una actitud no directiva. El marco interpretativo debe ser producido en exclusiva por los sujetos. En primer lugar debe explicar a los sujetos las reglas del juego y el papel que va a mantener, posteriormente, durante el desarrollo de la sesión, intentar intervenir lo menos posible, especialmente al principio, asumiendo la palabra para reconducir el tema.
- Que no se produzcan grandes diferencias jerárquicas entre los integrantes.
- Que la censura estructural no sea excesiva. Para alcanzar este punto, es importante mantener un sabio equilibrio entre la formalidad y la informalidad.
- Que la situación sea relativamente excepcional para los participantes:
  - . Desconocimiento previo de los participantes y preceptor.
  - . Presencia del magnetófono.
  - . Lo fundamental es llegar a la verdad, dialogar para llegar a un acuerdo.
- Que los participantes se impliquen en la situación.

No quisiéramos terminar esta breve descripción de los grupos de discusión sin mencionar y reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes<sup>9</sup> que supone el empleo de los

---

<sup>9</sup> Hemos de indicar que estas ventajas e inconvenientes, en cierta manera son relativas y están condicionadas por la misma investigación, así el propio Valles las sitúa dentro de un catálogo de “mitos comunes”, puesto que la economía y la rapidez que se mencionan en primer lugar como ventajas sólo se da en situaciones inusuales y es aunque la sesión pueda realizarse en una o dos horas, el tiempo que requiere la preparación de la sesión es sensiblemente mayor; o la flexibilidad apuntada en segundo lugar, que no suele ser tal cuando hay que reunir en un mismo lugar y al mismo tiempo a 6-10 personas. Otro tanto ocurre con los inconvenientes, que se suelen aplicar a todas las técnicas de recogida de información de carácter cualitativo y que por algunos autores son consideradas más positivas que negativas.

mismos dentro de las investigaciones cualitativas y para ello tomamos como referencia el cuadro resumen propuesto por Valles (1997, p.307).

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Economía</i> de tiempo y dinero: ventajas tradicionales revisadas.</li> <li>2. <i>Flexibilidad</i>: utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y ambientes diversos (pero precisa de mayor espacio y coordinación que las entrevistas en profundidad.</li> <li>3. Las bases de la <i>integración grupal</i>: <i>efectos de sinergia, bola de nieve, efecto de audiencia</i>, estimulación, seguridad y espontaneidad en grupo; simulación de la <i>interacción discursiva social</i>.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Artificialidad</i> en relación con las técnicas de <i>observación participación</i>. (Ventaja desde otros puntos de vista).</li> <li>2. Inconvenientes (clásicos) de la <i>interacción grupal</i>: Problemas de generalización, <i>sesgo, compatibilidad, deseabilidad</i>.</li> <li>3. Inconvenientes de la <i>interacción grupal</i> ortodoxa o tradicional: límites para la <i>investigación-acción-participativa</i>; necesidad del complemento de técnicas grupales alternativas o afines.</li> </ol>

### 2.2.1.1– Características de los grupos de discusión de nuestra investigación:

Como indicábamos en el Capítulo 1, queremos profundizar en diferentes marcos educativos analizando si hay o no influencia de los diferentes entornos sociales en los que se llevan a cabo los juegos tradicionales, entendiendo que pueden existir contextos favorables: los entornos rurales; desfavorables: los entornos urbanos y marcos neutros: los entornos urbanos/rurales. Por ello en nuestra investigación se llevarán a cabo tres grupos de discusión, uno por cada uno de los entornos que consideramos significativos:

- 1) Grupo de discusión de maestros y maestras de Centros urbanos.
- 2) Grupo de discusión de maestros y maestras de Centros urbano/rurales.
- 3) Grupo de discusión de maestros y maestras de Centros rurales.

#### a.- Tamaño de los grupos:

La decisión del número de integrantes, viene a estar mediatizada en base a la posibilidad de canales de comunicación que puede establecerse entre los integrantes; siguiendo a Ibáñez (1979, p.272), entre cinco y diez integrantes podemos encontrar el

número ideal de participantes por grupo. En nuestro caso optaremos por el máximo de participantes: diez miembros, lo que va a posibilitar abrir cuarenta y cinco posibles canales de comunicación y que la riqueza del grupo de discusión no se vea mermada en caso de que algún participante falle a última hora.

**b.- Duración de la reunión:**

Se fijaran en torno a una duración de entre noventa a ciento veinte minutos, con la consiguiente flexibilidad en caso de entender el preceptor necesaria su conclusión antes o después del tiempo prefijado. Evidentemente, tanto la saturación, fatiga o pérdida de interés del tema, serán causas más que suficientes como para imponer tiempo variables.

**c.- Composición de los grupos:**

Siguiendo las recomendaciones de Ibáñez (1979, p.264) y Canales y Peinado (1995, p.299) en cuanto a la composición de los grupos de discusión, tenemos un claro interés por mantener un nivel de heterogeneidad lo suficientemente amplio que garantice la confrontación de los discursos, pero al mismo tiempo entendemos imprescindible mantener unos niveles de homogeneidad entre los participantes, especialmente en cuanto al nivel socio-cultural de procedencia y grupo de pertenencia, que aseguren la igualdad en los debates y no permitan la hegemonía de un sector o sujeto sobre el resto; por ello todos los participantes serán maestros o maestras especialistas en el área de Educación Física. Dentro de este colectivo de maestros y maestras, los criterios a tener presentes a la hora de conformar los grupos serían los siguientes:

<b>Factores de homogeneidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Especialización en Educación Física</li><li>- Contexto del Centro de procedencia (urbano, urbano/rural o rural)</li></ul>
<b>Factores de heterogeneidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Género</li><li>- Experiencia docente</li><li>- Tipo de centro<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Público</li><li>▪ Concertado</li></ul></li><li>- Marginal/normalizado</li></ul>

En cuanto a la heterogeneidad, hemos de indicar que los criterios seguidos han variado dependiendo del factor, así nos interesaba que existiese un equilibrio en función del género y de la experiencia docente, en todos los grupos de discusión realizados, pero no en cuanto al tipo de Centro al considerar que el número de Centros públicos en la provincia es bastante mayor que el de Centros concertados, teniendo los primeros mayor representatividad. Al respecto, también tenemos que tener en cuenta que los Centros concertados están fundamentalmente ubicados en entornos urbanos o urbano/rurales y siendo escasos en los entornos rurales, por lo que dentro del grupo de discusión de Centros rurales no estarán representados. Otro tanto ocurre con la ubicación de los Centros en entorno marginal o normalizado, siendo más numerosos los Centros en entornos normalizados, de ahí su mayor representatividad en los tres grupos de discusión.

Entrando en un mayor detalle de la composición de los grupos en cada uno de los ámbitos descritos, estos podrían quedar compuestos de la siguiente manera:

	<b>Entorno urbano</b>	<b>Entorno rural/urbano</b>	<b>Entorno rural</b>
<b>Profesorado</b>	<p>G-1: integrado por 5 mujeres y 5 hombres que identifiquen los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 7 maestros/as pertenecientes a Centros públicos y 3 maestros/as pertenecientes a Centros concertados.</li> <li>▫ 3 de Centros ubicados en zonas marginales, 7 de entornos urbanos normalizados.</li> <li>▫ 3 con menos de 2 años de experiencia, 4 entre 3 y 10 años y 3 con más de 10 años.</li> </ul>	<p>G-2: integrado por 5 mujeres y 5 hombres que identifiquen los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 7 maestros/as pertenecientes a Centros públicos y 3 maestros/as pertenecientes a Centros concertados.</li> <li>▫ 3 de Centros ubicados en zonas marginales, 7 de entornos urbanos/rurales normalizados.</li> <li>▫ 3 con menos de 2 años de experiencia, 4 entre 3 y 10 años y 3 con más de 10 años.</li> </ul>	<p>G-3: integrado por Maestros/as de Centros públicos, de ellos 5 mujeres y 5 hombres que identifiquen los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 8 maestros/as pertenecientes a Centros ubicados en entornos normalizados y 2 pertenecientes a Centros ubicados en zonas marginales.</li> <li>▫ 3 con menos de 2 años de experiencia, 4 entre 3 y 10 años y 3 con más de 10 años.</li> </ul>

#### 4.- Desarrollo de las sesiones de grupo de discusión:

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente reflejados, todas las sesiones de trabajo se grabarán y los espacios de trabajo serán elegidos en base a crear un clima distendido y relajado que debe presidir la sesión, intentando evitar en lo posible los aspectos formales del proceso que puedan enrarecer el normal desarrollo de las reuniones.

Sobre la *provocación inicial* del moderador y la puesta en marcha de la discusión grupal, Ibáñez (1979, p.306) considera que no basta poner el tema sobre la mesa, sino que es preciso manifestar el deseo e interés en discutirlo, por ello elaboramos un guión previo (**ver anexo 1**) para que nos orientara en este sentido, facilitara el inicio de las conversaciones y en el que se señalaban cuestiones relevantes sobre el tema por si era preciso reconducir la discusión evitando así que se alejara en exceso del tema.

Cada uno de los grupos de discusión realizados producirá información desde una doble vertiente: por una parte la transcripción fiel de los discursos producidos y por otra, una reflexión en forma de diario de la reunión, producida por el preceptor, en la que se reflejen las principales incidencias ocurridas y aquellos aspectos que pudieran enriquecer la transcripción de la reunión.

La temporización de los distintos grupos de discusión se realizó de la siguiente manera:

	Grupo de discusión entorno urbano	Grupo de discusión entorno urbano/rural	Grupo de discusión entorno rural
Fecha de realización	05/04/00	11/05/00	26/05/00

#### 5.- Análisis:

Dentro de la interpretación y análisis del discurso del grupo de discusión, Ibáñez (1979, p.267) considera que no hay ningún plan previo, pero a pesar de ello creemos conveniente detallar algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta. Siguiendo a Martín Criado (1997, pp.104-105):

- En un grupo de discusión, de forma abierta o solapada, pueden enfrentarse sujetos que producen el sentido del discurso a partir de marcos de interpretación distintos, aunque en la superficie lleguen a un consenso.
- Cada sujeto puede poseer varios marcos de interpretación que responden a diferentes situaciones sociales e interlocutores. “*Dependiendo de la situación, se activarán unos marcos de interpretación u otros*” (Martín Criado, 1997, p.105).
- El conjunto de experiencias, situaciones sociales<sup>10</sup>, redes de sociabilidad, etc. que cada uno comporta determinan los esquemas de producción de sentido.

Somos conscientes de que el análisis de un grupo de discusión constituye una “masa imponente de datos” como señala Ibáñez (1979, p.318), que hay que examinar, categorizar o reorganizar dándoles sentido; nosotros para el manejo y organización de la información recabada contaremos con la ayuda del programa *Nudist Vivo* que nos facilitará esa labor, siendo función nuestra la interpretación y análisis de dicha información, teniendo presente que un discurso no podrá ser nunca analizado en sí mismo, sino que tendrá que ser puesto en relación, bien con sus condiciones de producción, bien con sus condiciones de reconocimiento (Martín Criado, 1991, p.208).

Como indica López-Aranguren (1986, p.366) el análisis de contenido, en este caso del discurso producido en los grupos de discusión, puede tener tanto un fin descriptivo como un fin inferencial, y puede utilizar tanto técnicas de análisis cuantitativo como técnicas de análisis cualitativo, no estando su análisis limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede extenderse a su contenido latente.

En nuestra investigación pretendimos en un principio que el análisis tuviera fundamentalmente un carácter sociológico, que se centrara en la búsqueda de los significados del discurso, pero somos conscientes que en numerosas ocasiones, dada la

---

<sup>10</sup> Profundizando en la situación social y la producción de consenso, Martín Criado (1997, p.106) considera que la situación social en la que se encuentran los sujetos, en ocasiones, conlleva una serie de constricciones sobre el desarrollo del discurso, que deben ser tenidas en cuenta en el análisis.

inexperiencia de la investigadora principal en este tipo de análisis, nos hemos quedado en un nivel interpretativo<sup>11</sup> siendo la descripción de la situación el punto de arranque.

El procedimiento seguido para el análisis, de forma esquemática (puesto que será detallado en cada uno de los informes de investigación), ha sido el siguiente: después de una lectura en profundidad de los discursos generados por los tres grupos de discusión realizados, establecimos y definimos unas categorías<sup>12</sup> que nos permitiesen interpretar la realidad vinculada a esos discursos. El texto, una vez que fue preparado (numeración de párrafos) pasó a ser indizado en función de las categorías establecidas, aunque hemos de indicar que éstas no estaban cerradas sino que permitían la inclusión de categorías no apreciadas en un primer momento. Posteriormente, con la ayuda del programa *Nudits Vivo* rescatamos toda la información relativa a cada categoría o nudo, donde el párrafo era la unidad de sentido más elemental y podía ser ampliado en función de las necesidades de análisis contextual y a partir de ahí proceder al análisis del discurso, no sólo desde la aparición de las distintas categorías, sino que entendíamos que el análisis dependía del sentido de las mismas y de sus condiciones de producción, como señala Martín Criado (1998, p.116) sin olvidarnos de las ausencias significativas.

Las técnicas han tenido un marcado carácter cualitativo, pero no hemos desechamos aproximaciones cuantitativas que nos aproximen a la realidad, aproximaciones que siempre han tenido de referencia en número de párrafos indizados (y en ocasiones el número de caracteres del mismo) respecto a la categoría analizada y la frecuencia con la que aparece una determinada categoría en relación con los atributos establecidos.

La redacción del informe condiciona el éxito de toda investigación, siendo su objetivo principal comunicar a un colectivo definido una información que le será útil para algún propósito específico, por lo que debe ser claro y racional. En nuestra

---

<sup>11</sup> Como señala Alonso (1998, p.312) la interpretación es el descubrimiento de sentido, pero no de una manera arbitraria, sino de encuentro intersubjetivo entre el sujeto y el contexto que se encuentra como límite de los significados.

<sup>12</sup> Coincidiendo con lo expresado por Alonso (1998, p.217) las categorías (nudos en nuestro caso), no presuponen al investigador en análisis del discurso, sino que es el investigador/a el que interpreta la realidad concreta utilizando esas categorías como herramientas, no como imposiciones.

investigación, el análisis de cada uno de los grupos de discusión realizados producirá un informe escrito de carácter interpretativo,<sup>13</sup> que se fundirán en un informe final que refleje la totalidad de los enfoques y tratamientos que haya tenido el tema.

### **2.2.2.- La observación.**

*“El Hombre no se limita a ver; piensa y quiere reconocer la significación de los fenómenos cuya existencia le ha revelado la observación”.*

*(Bernard, citado por Anguera 1982, p.21)*

La utilización de técnicas de observación en nuestra investigación, creemos que está justificada desde el objetivo marco de la misma, porque para llegar a una mejor comprensión de la realidad de los juegos tradicionales en el área de Educación Física en el contexto de la Educación Prima, debemos observar cual es esa realidad, entendiendo que la observación implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de la realidad observada. Si bien la utilización de esta técnica para la elaboración de nuestro informe se complementará con otras como el análisis de documentos y las entrevistas.

Aunque entendemos que el análisis que vamos a realizar en base a la utilización de la observación no constituye un estudio de caso propiamente dicho, hay algunos aspectos del mismo extrapolables y que creemos interesante contemplar en nuestra investigación, así tendremos presente que estudiar un caso (o una realidad) siguiendo a Serrano Blasco (1995, p.104), significa delimitar un espacio de conocimiento en el cual se reúnan y se integren tres dimensiones fundamentales:

- La dimensión social: aquellas posiciones sociales que los individuos ocupan en una estructura social determinada.

---

<sup>13</sup> Según Krueger (1991, p.130) el modelo interpretativo de informe se caracteriza por un esfuerzo analítico e interpretativo que se realiza sobre la base de la reducción descriptiva de la información.



- La dimensión cultural: aquellas categorías o formas simbólicas a través de las que los individuos se representan el mundo social, lo producen, reproducen y transmiten.
- La dimensión psicológica: aquellos mecanismos o procesos psicológicos que posibilitan a los individuos la ordenación del mundo, y el ejercicio de sus acciones.

Para dar respuesta a dos de las tres cuestiones claves que se nos plantean como investigadores cualitativos: “*qué queremos observar*” y “*para qué observar*”, en nuestra investigación pretendemos recabar la máxima información que nos permita reflexionar sobre la presencia, utilización y significado de los juegos tradicionales en el área de Educación Física y en un espacio sociocultural (el recreo) que les da sentido, recogiendo los aspectos más relevantes en torno al papel de los juegos tradicionales en las clases centradas en este contenido, las funciones o roles que asumen docente y discente, los mecanismos de decisión puestos en juego, la organización del grupo o las interacciones entre los diferentes agentes que intervienen, el tratamiento del género como factor de exclusión en los grupos de relación y reflejo de una cultura (¿dominante?) o la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, entre otros aspectos donde queremos dirigir nuestra atención, entendiendo que nuestra investigación no nace acotada hacia unos objetivos concretos, muy al contrario, siempre estará abierta a posibles modificaciones o focos de interés que surjan desde la propia dinámica del proceso seguido.

Y para tener una solución acertada a la tercera cuestión pendiente: “*cómo observar*” tendremos que tener un conocimiento adecuado de la herramienta a utilizar: la observación.

La observación<sup>14</sup> como procedimiento de recogida de datos, siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996, pp.149-151), permite obtener información sobre un acontecimiento o un fenómeno tal y como este se produce y nos proporciona una

---

<sup>14</sup> “*Observar nunca equivale a mirar. Y aunque es cierto que no sólo usamos nuestros órganos de visión (sonidos, aromas, sabores y texturas intervienen siempre complementando sus respectivas informaciones), no es posible reducir la observación a la percepción sensitiva*” (García Ferrando y Sanmartín, 1986, p.108).

representación de la realidad, y como otros procedimientos constituye un proceso deliberado y sistemático orientado por una pregunta, propósito o problema; siendo la observación participante en opinión de Rodríguez, Gil y García (1996, p.165) uno de los procedimientos de observación más utilizados en la investigación cualitativa y uno de los elementos más característicos de este tipo de investigaciones, siendo asumida en nuestra investigación.

El término “*participante*”, utilizado para identificar nuestra observación, puede quedar difuso y dar lugar a equívocos que nos parece importante aclarar. Nosotros hemos recogido el mismo de la propuesta que realiza Anguera (1982, p.128), que engloba dentro del mismo a todas aquellas observaciones en las que el investigador entra en contacto directo con la realidad a estudiar; esta postura entra en contraste con la descrita por Woods (1987, pp.49-56), que establece la diferencia entre “*participante*” y “*no participante*”, en base a mantener una actitud de inmersión completa en el campo de estudio como un elemento más, o adoptar una posición externa, jugando el exclusivo papel de investigador y observador de los acontecimientos que suceden en el aula, respectivamente<sup>15</sup>.

Delgado y Gutiérrez (1995, p.144), consideran que la observación participante posee unas condiciones que la posibilitan y que seleccionan las entradas de información pertinentes (una cultura, el estilo de vida de una comunidad urbana, la identidad de un movimiento juvenil, la especificidad de un determinado medio de comunicación,...); concretando esas condiciones en:

- El investigador en general *debe*<sup>16</sup> ser un extraño a su objeto de investigación.
- Debe convivir integradamente en el sistema.
- El sistema tiene una definición propia de sus fronteras.
- La integración del analista será maximizada y funcional, sin dejar de ser un analista externo.

---

<sup>15</sup> El propio Woods (1987, p.55), reconoce que en cierto sentido se es siempre participante. En primer lugar, es difícil no ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa, en particular en áreas especialmente sensibles como las aulas.

<sup>16</sup> Cursiva original de los autores.

- El investigador debe escribir una monografía etnográfica empleando el género del “realismo etnográfico”.
- Debe dar por finalizada la circulación del texto y la interpretación con la monografía dirigida a la comunidad académica, siendo el siguiente paso la construcción teórica.

Gutiérrez y Delgado (1995, p.148-151), analizan los problemas<sup>17</sup> de la observación participante desde la aplicabilidad y las implicaciones teóricas, destacando:

1. Falta de operatividad de su noción de “subjetividad colectiva” cuando se trata de aplicar a fenómenos específicos de las modernas sociedades. Se incorpora a los sujetos a una “subjetividad cultural” con unas estructuras esenciales comunes, más que comprobar la adquisición de una cultura concreta.
2. Considerarse a sí mismo organizativamente cerrado: una determinada cultura no está constituyendo ya el único “modelo cognitivo y operativo” de una comunidad pequeña y relativamente independiente.

---

<sup>17</sup> Anguera (1982, p.136) también recoge la siguiente relación de ventajas e inconvenientes de la observación participante:

**Ventajas:**

- Facilita la percepción, preparando la comprensión de la situación y del escenario social de las interrelaciones entre los miembros y la dinámica del grupo.
- Tiene gran valor psicológico, acostumbrando a los miembros del grupo a ver al observador hasta que acaban por aceptarlo, y en la observación activa, a incorporarlo como a uno más de sus miembros.
- Existe mayor número de oportunidades de observación.
- Facilita el conocimiento de datos guardados secretamente en el grupo, que no se proporcionan a personas ajenas.
- Acceso al pequeño mundo de lo que se dice y se hace, ofreciendo juicios acerca de la conducta que no pueden ser obtenidos de ninguna otra manera.

**Inconvenientes:**

- La subjetividad.
- La posible falta de espontaneidad.
- En algunos casos debido a la absorción por parte del grupo, puede producirse una pérdida de la capacidad crítica.
- Posible influencia de la vida del grupo.
- Habitual carencia de estandarización.
- Las réplicas apenas existen.
- No tomar la observación participante como punto de partida para futuras investigaciones, se considera caso único.
- Se le atribuye mucha importancia a sesgar la información.

3. “Se identifica el interior de un sistema dado como incapaz de dar cuenta de sí mismo, y el exterior del mismo como ámbito de la única forma de reflexividad o conciencia posibles” (Alonso, 1995, p.149). La visión del analista, por tanto, se considera capaz de desvelar casos particulares, desde la perspectiva de los actores de una determinada cultura.

Desde el marco teórico de la fenomenología social, estos autores consideran que el observador participante modifica con su presencia los cursos de acción y las motivaciones de los actores cuya cosmovisión natural-relativa pretende comprender, aún cuando el grupo investigado no conozca al investigador como observador; el observador participante tampoco podrá trascender su mundo vivido concreto, no pudiendo acceder a la comprensión de motivaciones, cambios de atención, significados y conducta del actor a través de la observación de su propia conducta.

En nuestra investigación intentaremos adoptar el papel de “*participante pasivo*” siguiendo a Anguera (1982, p.134), porque siendo conscientes de estos inconvenientes y ventajas consideramos que de esta forma el observador interactúa lo menos posible con lo observado, aumentando la oportunidad de percibir los eventos tal como se desarrollan; así mismo, los objetivos marcados desde la observación hacían imposible el adoptar otro tipo de rol; hay que tener presente que la intención fundamental del estudio no se enfoca tan solo de cara a los alumnos, también y de forma muy especial nos interesaba analizar los comportamientos e interacciones del maestro/a durante el desarrollo de las clases. Haber adoptado en este caso el papel de ayudante, o de maestra responsable, habría desvirtuado en exceso la realidad.<sup>18</sup> Evidentemente, la posición ideal sería aquella que nos permitiera nadar entre dos aguas: participar activamente para poder valorar la realidad desde la perspectiva de los sujetos, sin descuidar al mismo tiempo nuestro papel de observador objetivo y riguroso de los acontecimientos que tienen lugar.

---

<sup>18</sup> Woods (1987, p.50), nos advierte con claridad de los inconvenientes que puede acarrear una observación participante activa y de la evidencia de que la gran mayoría de investigaciones realizadas en educación que han utilizado la observación como técnica, han optado por una actitud pasiva por parte del observador.

## **Recogida de la información.**

Existen diferentes sistemas de observación<sup>19</sup>, de entre los cuales utilizaremos el sistema narrativo, caracterizado por intentar recoger de la forma más detallada posible las acciones, acontecimientos, conductas, etc., sin tratar de filtrar lo que ocurre de forma sistemática, es decir, recogeremos los acontecimientos tal y como están ocurriendo, sin separarlos de todo lo que pueda estar influyendo o interviniendo en la situación observada.

Por lo que respecta a las unidades de análisis Rodríguez, Gil y García (1996, p.163), en este sistema de observación hacen referencia a dos momentos/procesos a seguir en la investigación: primero registrar todo lo que pueda parecer de interés para un objeto amplio de estudio y segundo, a partir de estos registros extraer una serie de unidades de observación más específicas (procedimiento inductivo); y una vez hecho esto continuar la observación, incorporando las unidades de análisis determinadas por nuestras observaciones previas (procedimiento deductivo), para ello, el registro contemplará:

- *Registro de incidentes críticos:* para recoger información concreta y específica respecto a una cuestión de interés.
- *Registro de muestra:* se utiliza para registrar en forma de secuencia “todo” lo que hacen los sujetos sin realizar ningún tipo de selección al respecto.
- *Notas de campo:* todas las informaciones, datos, expresiones, opiniones, hechos, etc. que pueden ser de interés para la evaluación o el diagnóstico.

---

<sup>19</sup> Rodríguez, Gil y García (1996, pp.154-164) los concretan en:

- **Sistemas categoriales:** sistemas cerrados en los que la observación se realiza siempre desde categorías (término que agrupa a una clase de fenómenos según una regla de correspondencia unívoca) prefijada por el observador.
- **Sistemas descriptivos:** sistema abierto de observación en los que la identificación del problema puede realizarse de modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos.
- **Sistemas narrativos:** permite realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar procesos en curso.
- **Sistemas tecnológicos:** son sistemas abiertos y fácilmente adaptables a otros sistemas de observación, registran los datos a partir de instantáneas o secuencias de imágenes y/o sonido en vivo.

- *Diario*: instrumento reflexivo de análisis, no solo se plasmará lo que se recuerde, sino también las reflexiones sobre lo que ha visto y oído, en definitiva los pensamientos y sentimientos que le ha generado lo observado.

En definitiva, como indican García Ferrando y Sanmartín (1986, p.113) lo que tratamos de delimitar no es la ocurrencia ocasional de algo, sino las huellas de la existencia social o cultural de algo (cuya significación aún no conocemos) a partir de su recurrencia.

### **2.2.2.1.– La observación participante en nuestra investigación:**

A la hora de decidir “*qué observar*”, teníamos claro desde un principio que el propósito era realizar una observación lo más abierta posible, en absoluto focalizada en aspectos concretos; nuestra intención previa se sitúa tanto en la generación de nuevas teorías, como en la verificación de las ya existentes. Por esta razón, la recogida de datos desde la observación de las clases de Educación Física y tiempos de recreo, serían la antesala de posteriores objetivos de trabajo que dejaríamos que fueran saliendo a flote, a medida que fuéramos ampliando nuestro conocimiento de la realidad objeto del estudio, (Goetz y LeCompte, 1988, p.33).

### **La selección de Centros objeto de nuestras observaciones.**

No queriendo perder la perspectiva del marco global de nuestra investigación que contempla tres tipos de entornos: urbano, urbano/rural y rural seleccionamos un Centro de cada entorno queriendo contemplar distintas características en cada uno de ellos que los hicieran significativos: distinto nivel de experiencia docente en el área de Educación Física, género, ubicación de los Centros en distintos contextos (marginal/normalizado) y conocimiento de la existencia de Unidades Didácticas en torno al juego tradicional.

La selección de los Centros quedó conformada de la siguiente manera asesorada por un comité de expertos:

- ***Centro Urbano***: Ubicado en la Capital de la provincia en un entorno marginal con gran presencia multicultural y considerado como Centro de

Atención Educativa Preferente (CAEP), donde desarrolla su trabajo una maestra especialista con escasa experiencia docente.

- **Centro urbano/rural:** Localizado en un pueblo de los alrededores de la Capital caracterizado por ser un “pueblo dormitorio” y ubicado en entorno normalizado, que cuenta con la presencia de un maestro especialista en el área con gran experiencia docente en la misma.
- **Centro rural:** Se trata de un Centro perteneciente a un pequeño pueblo considerado como anejo de otro, en el que una maestra especialista con gran experiencia docente en el área desarrolla su labor. El entorno del Centro escolar es normalizado.

Posteriormente en el Capítulo 5 dedicado al análisis de la práctica de aula en torno al juego tradicional en cada uno de los Centros, entraremos en un mayor nivel de descripción de los mismos.

### **1. La observación de las clases de Educación Física:**

Teniendo presente la apertura que queremos dar a nuestras observaciones, se nos plantea la incertidumbre de cómo ser capaces de captar la realidad de una clase que se desarrolla en un aula no convencional, abierta al exterior, donde los alumnos y alumnas están la mayor parte del tiempo en movimiento, el cambio de actividad suele ser constante y se produce la utilización de gran cantidad de códigos no verbales. Entendemos que no podemos encasillar nuestra observación en unas categorías rígidas, pero que sí podemos realizar una obtención de datos narrativos (**ver anexo 2**), para ello *“los principales requisitos de una observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria”* Woods (1987, p.56).

Toda la información recabada en los diarios de observación, será posteriormente introducida en el ordenador para su posterior tratamiento y análisis informático que facilite nuestro trabajo de cara a la interpretación de la misma.

De una manera esquemática temporizamos las sesiones de una hora de duración dedicadas a la observación de clases en cada uno de los Centros, que han estado condicionadas por la duración y ubicación temporal de la Unidad Didáctica planteada por cada uno de los maestros/as.

	<b>Centro urbano</b>	<b>Centro urbano/rural</b>	<b>Centro rural</b>
<b>Periodo de observación</b>	14/02/00 al 15/03/00	25/04/00 al 18/05/00	08/03/00 al 05/04/00
<b>Nº de observaciones realizadas</b>	10	6	7

## 2. Observación de los tiempos de recreo.

La complejidad de la observación de los tiempos de recreo, aún se acrecienta más que en las clases de Educación Física: el número de niños y niñas presentes en el patio aumenta notablemente, la utilización del espacio no es organizada sino libre (por lo que habrá una mayor ocupación de todos los espacios), el nivel de ruido es mayor, etc. Por lo que consideramos que la obtención de datos con el método narrativo puede quedarse escasa, ya que se nos escaparían muchos detalles, que podrían ser relevantes para la investigación; por ello hemos decidido no utilizar solo el método narrativo y ayudarnos de las herramientas tecnológicas<sup>20</sup> para registrar de modo permanente los hechos o fenómenos a través de la grabación en vídeo, lo que nos permitirá una continua revisión de los mismos.

Somos conscientes de que las grabaciones en vídeo de los tiempos de recreo pueden distorsionar las condiciones naturales de los mismos, pero como nos indican Rodríguez, Gil y García (1996, p.165), la cámara en un primer momento provocará cierta expectación y desasosiego en los sujetos observados, pero que el contacto cotidiano tiende a reducir tales efectos.

---

<sup>20</sup> “Se caracterizan por ser sistemas abiertos y fácilmente adaptables a otros sistemas de observación.” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.164).



Las grabaciones registradas serán visualizadas el mismo día de su realización, para evitar la descontextualización de las mismas y el olvido de detalles que se escapan al objetivo de la cámara, realizando un diario de observación con el método narrativo que será el resultado de la visualización y reflexiones sobre lo ocurrido (**ver anexo 3**).

Temporalmente las observaciones de los tiempos de recreo de media hora de duración en cada uno de los Centros objeto de nuestro estudio, se han realizado de la siguiente manera.

	<b>Centro urbano</b>	<b>Centro urbano/rural</b>	<b>Centro rural</b>
<b>Periodo de observación</b>	07/02/00 al 15/03/00	25/04/00 al 22/05/00	20/03/00 al 08/05/00
<b>Nº de observaciones realizadas</b>	5	5	5

Observamos como en los tres Centros el periodo de observación de los tiempos de recreo es mayor que el de las observaciones de las clases, para intentar constatar la posible incidencia del trabajo de aula en los mismos.

### **2.2.3.- El estudio de documentos.**

Woods (1987, p.105) y Santos Guerra (1990, p.109) consideran que la utilización de materiales escritos o impresos constituyen un apoyo útil a la observación<sup>21</sup>. Nosotros entendemos que es una técnica que debemos tener presente en nuestra investigación ayudándonos a descubrir el verdadero significado de los juegos tradicionales en el área de Educación Física y la distancia entre lo que los maestros/as planifican y lo que realmente hacen. Consideramos que los materiales escritos, especialmente los Proyectos Curriculares del área de Educación Física de cada uno de los Centros seleccionados para nuestra investigación, nos serán de gran utilidad para aproximarnos a un primer conocimiento de la realidad estudiada.

<sup>21</sup> “Bastante a menudo, los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente” (Stake, 1998, p.66).

Para Santos Guerra (1990, p.108) dentro del análisis de contenido de los documentos se puede rastrear en ellos las categorías sociales, culturales, educativas y metodológicas, pero lo verdaderamente importante es saber qué contradicciones o coincidencias existen entre las diversas partes de los documentos o entre los diversos documentos analizados dentro de una investigación.

Siguiendo las pautas marcadas por algunos de los autores que han tratado el papel que juega el estudio de los documentos en la investigación cualitativa: Taylor y Bogdan (1987, pp.140-142 y 149-151); Woods (1987, pp.105-129); Goetz y LeCompte (1988, p.163) y Santos Guerra (1990, pp.104-109), nos hemos apoyado fundamentalmente en los “*documentos oficiales*”, aunque también se han recogido, dentro de nuestro estudio “*documentos personales*” del maestro/a.

**A) Documentos oficiales.** El término “*documentos oficiales*”, es ampliamente recogido por los autores que tratan el tema, haciendo referencia a aquellos materiales escritos producidos por el Centro, que rigen las actividades académicas y organizativas del mismo: Memorias, Proyectos de Centro, Reglamentos, Actas de reuniones, etc.

**B) Documentos personales.** Los “*documentos personales*”, se refieren a aquellas producciones documentales elaborados por el maestro/a, en este caso, para planificar su actuación directa en el aula.

#### **2.2.3.1.– El estudio de documentos en nuestra investigación:**

Además de los documentos que recogen los Proyectos Curriculares de cada uno de los Centros educativos objeto de esta investigación, se han utilizado en la misma otra serie de materiales escritos, con el fin de contrastar y comparar las observaciones reflejadas en el diario del observador. Concretamente dentro del espacio de “*documentos personales del profesor*” se hace referencia a las Unidades Didácticas (**ver anexo 4**) y previsiones de clase, planificadas por los maestros y maestras.

Entendemos que en el análisis de documentos en nuestra investigación tenemos que ser cautos a la hora de llegar a conclusiones, ya que como indica Santos Guerra

(1990, p.109) es necesario tener en cuenta a quién van dirigidos los documentos y las motivaciones (o exigencias) que dan lugar a los mismos.

#### 2.2.4.– La entrevista.

El objeto de nuestra investigación no se centra en explicar la presencia, utilización y significado de los juegos tradicionales en el Área de Educación Física en Educación Primaria registrándolos, correlacionándolos, cuantificándolos o estructurándolos, sino que se centra en comprender el porqué de esa presencia, utilización y significado del juego tradicional, y para ello creemos conveniente interpretar y analizar los distintos discursos<sup>22</sup> personales, que tratan de explicar esa determinada realidad social, desde su particular visión; considerando que la entrevista<sup>23</sup> se convierte en uno de los medios más importantes para recoger esta realidad<sup>24</sup>, en la que *“una de las formas de conocer qué es lo que sucede y por qué sucede precisamente eso en un Centro escolar es preguntar a los que están inmersos en su actividad.”* (Santos, 1990, p.77).

Desde una perspectiva muy amplia Rodríguez, Gil y García (1996, p. 168) consideran que la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, creencias, rituales y vida de una sociedad o cultura, obteniéndose los datos en el propio lenguaje de los sujetos. En la misma línea, pero entrando en un nivel interpretativo mayor, Pérez Gómez (1994a, p.127) que considera que la entrevista *“pretende indagar en diferentes representaciones, en el pensamiento, en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar”* (Ibídem, p.127). Entendemos

---

<sup>22</sup> Ortí (1989, p.171) recoge la definición de discurso de Munchielli que considera que éste es el texto producido por alguien en situación de comunicación interpersonal.

<sup>23</sup> *“Con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado”* (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.167).

<sup>24</sup> *“La entrevista es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación”* (Santos, 1990, p.77).

que en las entrevistas de investigación<sup>25</sup> este aspecto es fundamental, superando el marco descriptivo, que por otra parte será de gran ayuda para entrar de lleno en un marco interpretativo.

Así mismo, compartimos la idea de Ruiz Olabuénaga (1996, p.171) de que para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender el sentido único que ellas dan a sus actos, y para ello, lejos de suponer que el investigador conoce, a través de los comportamientos exteriores, el sentido que los individuos dan a sus actos, qué mejor que preguntárselo a los interesados, para que estos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado.

Frente a los enfoques anteriores, Woods (1987, p.82), dando un sesgo más naturalista al término, nos propone el acercamiento entre los sujetos que intervienen en el proceso, sugiriendo que ya de por sí el término “*entrevista*” sería poco apropiado, ya que el mismo encierra un formalismo que con toda probabilidad, el etnógrafo educativo tenderá a evitar en su relación con los “*nativos*”, por esta razón lo ideal sería poder hablar de “*conversaciones o discusiones*”, ya que esto implicaría el poder estar hablando de un proceso mucho más libre y democrático<sup>26</sup>, donde la comunicación es más de carácter bidireccional e informal y en el cual los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados al papel que se le asigna de antemano.

Evidentemente compartimos la filosofía del autor, pero mucho nos tememos que para lograr un “*clima*” de comunicación en la línea expresada, la permanencia en el campo tendría que alargarse considerablemente, hasta el punto de ser considerado por los sujetos como un “*nativo*” más. Todo esto sin perder nunca la posición de observador objetivo que debe asumir el investigador; en este sentido Pérez Gómez (1994a, p.120)

---

<sup>25</sup> Cohen y Manion recogen la definición de la entrevista de investigación de Cannell y Kahn entendida como: “*un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación, y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemática*” (Cannell y Kahn citados en Cohen y Manion, 1990, p.378).

<sup>26</sup> En este sentido, Santos (1990, p.77) considera que la entrevista es un método democrático ya que permite participar a los sujetos de una forma abierta, lo que no ocurre con otros métodos como la observación y la experimentación.

considera que las investigaciones realizadas dentro de un enfoque interpretativo, como es el caso, el proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social, y como tal, caracterizado por la interacción, siendo prácticamente imposible neutralizarla sin poner en riesgo el propio proceso de investigación, por lo que lo correcto es reconocerlo, comprender su alcance y sus consecuencias.

En esta línea, Alonso define la entrevista como “*proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona –“el informante, en término prestado del vocabulario básico de la antropología cultural– que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor”* (Alonso, 1995, p.225). Siguiendo a este autor, Rivera (1999, p.197) nos indica que debemos tener muy en cuenta que la información que nos proporciona el entrevistado vendrá impregnada de una orientación e interpretación determinada en función de sus experiencias; por ello, no debemos perder de vista que en algunas ocasiones, más que el relato detallado que se nos ofrece, lo verdaderamente importante será precisamente tener en cuenta la orientación e interpretación que otorga el informante<sup>27</sup> al mismo.

Como recogen Rodríguez, Gil y García (1996, pp.168-170), la entrevista se desarrolla a partir de cuestiones que persiguen reconstruir lo que para él –el entrevistado– significa el objeto de estudio, suponiendo un proceso de aprendizaje mutuo, aunque el *diálogo*<sup>28</sup> que se mantiene entre el entrevistador y el entrevistado o informante es *asimétrico*, porque el primero formula todas las preguntas y el segundo habla sobre sus experiencias, y si bien pueden establecerse turnos de palabra no suelen preguntarse por sus respectivas visiones del problema y no informan por igual de las mismas. Ruiz Olabuénaga (1996, p.165) considera que la entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales, etc.) del entrevistador lo mismo que las del entrevistado.

---

<sup>27</sup> Taylor y Bogdan (1987, p.103) consideran que el papel del informante no sólo consiste en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben.

<sup>28</sup> Cursiva original de los autores Rodríguez, Gil y García (1996, p.170).

Siguiendo a Aguirre (1995, p.172), podemos identificar como características principales de la entrevista los siguientes aspectos:

- Estar basada en la comunicación verbal.
- Estar dotada de una estructura básica con una mínima planificación previa.
- Debe ser complementada con un guión previo, que servirá de orientación para no dejar en el tintero temas que revisten especial interés para la investigación.
- Constituye un procedimiento de observación.
- Su principal fin será la recogida de información.
- En su desarrollo se produce una relación asimétrica entre entrevistado/s y entrevistador/es, con una clara influencia bidireccional entrevistado-entrevistador, donde el juego de roles estará claramente definido.

Autores como Woods (1987, pp.77-80); Colás y Buendía (1994, p.261); Aguirre<sup>29</sup> (1995, pp.172-173); Rodriguez, Gil y García (1996, pp.171-173) y Ruiz Olabuénaga (1996, pp.170-171) entre otros, recogen una serie de factores que siempre debemos tener en cuenta a la hora de realizar una entrevista; pautas muy fáciles de decir, pero difíciles de poner en práctica, ya que entendemos que las condiciones que ofrecen cada una de las

---

<sup>29</sup> . **Factores en relación al entrevistador:**

- El desarrollo de la entrevista depende, en su mayor parte, de la acción del entrevistador.
- La experiencia en la técnica de la entrevista es un elemento crucial, pues el entrevistador cuidará aspectos que favorecerán la colaboración del entrevistado y evitará los efectos distorsionadores que comportan toda entrevista.
- El entrevistador procurará crear un clima favorable, siempre escuchando y no cortando el discurso del entrevistado.
- Controlará el ritmo de la entrevista y dinamizarla cuando sea necesario.
- Deberá adecuarse al ritmo lingüístico del entrevistado y no utilizar palabras demasiado técnicas.
- Lo que nunca debería hacer un buen entrevistador es ser agresivo.

. **Factores en relación al entrevistado:**

- Nivel de conocimientos sobre la información resultante de la entrevista, depende del tipo de entrevista: de opinión o de diagnóstico.
- La facilidad de expresión es importante, pues la torpeza o el registro lingüístico restringido limitarían el común entendimiento entre entrevistador y entrevistado.
- La motivación por parte del entrevistado es vital en cuanto a la implicación de éste en la entrevista.
- El conocimiento de roles: ayuda al buen desarrollo de la entrevista.

. **Factores ligados a la situación:**

- Variables que pueden afectar al desarrollo de la entrevista: lugar (condiciones generales: factores como la iluminación, mobiliario, ruido, dimensiones del local, etc. ) y duración de la entrevista:
- La posición de los participantes debe propiciar una buena comunicación no verbal.

realidades estudiadas, incluso dentro de una misma investigación, son tan divergentes, que continuamente tendremos que estar ajustando nuestra actuación al contexto.

Centrando nuestro punto de mira en la entrevista de investigación, podemos diferenciar dentro de la misma diferentes tipos o clasificaciones como plantean: Taylor y Bogdan (1987, pp.100-104); Cohen y Manion (1990, pp.397-401); Colás (1994, pp.260-261); Hammersley y Atkinson (1994, pp.128-142); Aguirre (1995, pp.173-175) y Ruíz Olabuénaga (1996, pp.167-170); entre otros; nosotros vamos a seguir la propuesta realizada por Aguirre (1995, pp.173-175), que aglutinando las diferentes propuestas, propone una clasificación de la entrevista en base a cuatro parámetros<sup>30</sup>: forma, número de participantes, finalidad y método teórico.

#### **2.2.4.1.– Algunos problemas en torno al uso de las entrevistas de investigación.**

¿Dicen la verdad los entrevistados?, ¿a quienes y a cuantos hay que preguntar para asegurarnos que disponemos de una información adecuada?, estos son algunos de los interrogantes que se nos pueden plantear a la hora de utilizar las entrevistas en una

<sup>30</sup>

##### **a) Según la forma:**

- *Estructurada, formal o con cuestionario*: existe un cuestionario con preguntas preestablecidas pudiendo ser abiertas o cerradas tomando forma de un cuestionario que debe ser cumplimentado.
- *Semiestructurada, sin cuestionario*: Se tiene un guión en el cual se recogen todos los temas para desarrollar en la entrevista, pero nunca se reflejan las preguntas concretas
- *No estructurada*: El entrevistado puede llevar la entrevista según su voluntad, dentro de un orden general preestablecido por el entrevistador.

##### **b) Según el número de participantes:**

- *Individual*: la lleva a cabo un solo entrevistador con un solo sujeto. Su ventaja primordial es que existe una relación comunicativa entre el sujeto y el entrevistador.
- *En panel*: varios entrevistadores, cada uno intenta sondear desde su perspectiva la información que el entrevistado aporta. La ventaja de este tipo de entrevista es que resulta más objetiva, pues hay un mayor número de observadores que valoran la situación desde distintas ópticas.
- *En grupo*: un grupo de candidatos es entrevistado simultáneamente por un entrevistador que, generalmente, está apoyado por uno o varios observadores.

##### **c) Según la finalidad:**

- ♦ *Clínica*: Diagnóstico o intervención en un paciente que acude a una consulta.
- ♦ *En organizaciones*: podemos destacar: de Investigación, de Selección, Comercial, para Concertación de objetivos, Periodística, De encuesta o investigación

##### **d) Según el método teórico:**

- Conductual.
- Psicoanalítica.
- Rogeriana.
- Sociológica.

investigación, Cohen y Manion (1990, pp.389-393), recogen algunos problemas que se pueden presentar con la utilización de entrevistas de investigación, que consideramos interesantes recoger, para en la medida de lo posible evitar caer en ellos:

- **Falta de validez:** Los estudios de Cannell y Kahn que recogen Cohen y Manion (1990, p.390) sugieren que las inferencias que se hacen acerca de la validez, demasiado a menudo, recaen sobre la falta de *validez superficial*, es decir, sobre si las cuestiones preguntadas están analizando lo que se quiere analizar. Existe además, una tendencia por parte del entrevistador a buscar contestaciones que apoyen sus nociones preconcebidas, así como percepciones erróneas por parte del entrevistador de lo que está diciendo el informante y mal entendidos por parte del informante de lo que se le está preguntando.
- **La parcialidad:** Definida como “*una tendencia sistemática o persistente a cometer errores en la misma dirección, esto es, declarar por encima o por debajo del valor verdadero de un atributo*” (Ibídem, p.390). En ésta línea los autores, recogen la opinión de Tuckman, que se plantea hasta que punto una pregunta puede influir en el informante para automostrarse en una buena faceta.
- **El registro de las respuestas:** Cuando se usan preguntas abiertas, debe desarrollarse un método satisfactorio para registrar la respuestas. Cohen y Manion (1990, p.392) nos proponen ir resumiendo las respuestas en el curso de la entrevista, pero puede tener el inconveniente de romper la continuidad de la misma o que el entrevistador de forma inconsciente enfatice las respuestas que concuerden con sus expectativas; por ello es aconsejable grabar la entrevista, aunque esto también puede conllevar el inconveniente, como nos apuntan Santos<sup>31</sup> (1990, p.81); Colás (1994, p.263) y Rodríguez,

---

<sup>31</sup> Santos (1990, pp.81-82) considera, que por una parte, no es aconsejable el uso de grabadora porque puede resultar intimidatorio o poner en entredicho el anonimato, no recoge el ambiente y los gestos y puede hacer que el entrevistador se fije menos en lo que sucede; y por otra parte, tiene indudables ventajas, entre las que destaca las que recogen Lastett y Rapoport: 1) Permite una más completa y fiel transcripción de los contenidos de la entrevista. 2) Permite al entrevistador mayor libertad para concentrarse y involucrarse en la situación de la entrevista, eliminando la necesidad de estar pendiente de los problemas de la toma de notas y/o recuerdo y 3) Permite observar mejor las situaciones no verbales de la entrevista.



Gil y García (1996, p.182), entre otros, de que la persona entrevistada se sienta incómoda.

Santos (1990, p.84) y Colás (1994, p.264) consideran que otra forma de acercarse a la verdad es el contraste de métodos: observación versus entrevista, cuestionario versus entrevista, etc.

#### **2.2.4.2.– La entrevista semiestructurada en nuestra investigación:**

Llegar a un buen conocimiento de la realidad desde la observación externa es necesario, pero consideramos que esta labor quedaría empobrecida, si simplemente nos limitáramos a levantar acta de lo que sucede, para posteriormente realizar su descripción e interpretación, por ello consideramos necesario conocer las razones que han llevado a los maestros y maestras objetos de nuestra investigación a actuar de una forma y no de otra, cómo realizan la toma de decisiones antes, durante y después de las clases, etc.; y por supuesto, no podíamos olvidarnos del resto de implicados de la realidad estudiada: el alumnado, sujetos que tienen sus propias percepciones y pensamientos sobre lo que ocurre en las clases de Educación Física y la repercusión de las mismas en su cultura; y como parte importante deben tener también sus espacios de expresión.

Atendiendo a la clasificación anterior (Aguirre, 1995), en nuestra investigación utilizaremos la “*entrevista semiestructurada*”<sup>32</sup> realizada de forma individual; en las que previamente se prepararán unos guiones<sup>33</sup> orientativos, con el fin de centrarla en aquellos temas que revistan un interés especial de cara a la investigación en “*la que no exista una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas*” (Santos, 1990, p.81).

La elaboración de estos guiones previos está presidida por la elección de una serie de preguntas de carácter abierto y para su confección se seguirá la propuesta de Spradley (1979) recogida por Rivera (1999, p.200), que diferencia, tres tipos generales

---

<sup>32</sup> Colás (1994, p. 261) la denomina entrevista basada en directrices generales o focalizada.

<sup>33</sup> “Una entrevista sin guión es un camino muerto, con frecuencia no conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca” (Ruiz Olabuénaga, 1996, p.168).

de cuestiones: *descriptivas*, *estructurales* y *de contraste*. Así desde las cuestiones “*descriptivas*” hemos pretendido aproximarnos a las vivencias de los sujetos, sus opiniones, creencias y teorías implícitas que sustentan su conocimiento. Las preguntas planteadas con un enfoque “*estructural*” jugarán su papel de cara a la comprobación de aspectos emergentes en los procesos de observación y análisis de documentos llevados a cabo. Por último, desde el planteamiento de cuestiones inductivas o de “*contraste*” pretendemos recabar una información útil con vista a confrontar las diferentes fuentes de información utilizadas en la investigación.

A la hora de realizar las entrevistas hemos procurado respetar las pautas descritas anteriormente, pero ante todo nos parece fundamental crear un clima inicial lo más cordial posible. Para lograr este fin, entendemos que su concertación previa debe respetar al máximo los intereses del entrevistado, especialmente en cuanto a fijar día, hora y lugar de realización, prefiriendo jugar en “*campo contrario*”, buscando así la máxima adaptación a sus necesidades. En ningún caso nos parece oportuno forzar situaciones, y en todo momento respetamos la libertad de los sujetos de acceder o no a la entrevista.

En la línea propuesta por Woods (1987, pp79-80.), tres serán los atributos que trataremos de respetar en el desarrollo de las entrevistas; en primer lugar, tratar de establecer un clima de “*confianza*” que nos permita establecer un buen “*Rapport*”<sup>34</sup> con nuestro interlocutor o interlocutores, teniendo presente que la neutralidad y el cultivo de aquello que compartimos, pueden ser dos buenos pilares para provocar el acercamiento. En segundo lugar trataremos de despertar nuestra “*curiosidad*” por conocer sus opiniones, percepciones y sentimientos y así poder romper la fachada inicial que suele aparecer en los primeros contactos; por último, facilitar la “*espontaneidad*” del entrevistado será otro de los retos planteados, para poder acercarnos a lo más profundo de sus pensamientos, tratando de evitar conducir o sugerir en exceso, mediatizando las respuestas de nuestro interlocutor. Como esquema básico de las entrevistas, seguiremos la propuesta de Aguirre (1995, p.175), diferenciando los siguientes espacios:

---

<sup>34</sup> Taylor y Bogdan (1987, p.55) consideran que el término *rapport* no es un concepto que se pueda definir fácilmente, significando muchas cosas: comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera, lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos, compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas, ...

. **Presentación y toma de contacto.** En ella realizaremos nuestra presentación, la finalidad de la misma y comenzaremos la entrevista con una serie de preguntas irrelevantes para relajar tensiones y crear un clima distendido<sup>35</sup>.

. **Cuerpo de la entrevista.** Tras una explicación previa del “*guión*”, se pasará a trabajar con los temas previstos, intentando realizar un planteamiento que vaya desde cuestiones de carácter global hacia otras más específicas.

. **Cierre:** Recordar aspectos pendientes, próxima entrevista, en caso de realizarse, compromisos adquiridos de revisión del informe de investigación, agradecimiento por la colaboración prestada, etc.

Pero como recoge Santos (1990, p.80), el entrevistador deberá estar abierto a cualquier veta de información imprevista, surgida en la conversación.

La selección que se exige en este tipo de entrevistas es de carácter etnográfico, no estadístico, Santos (1990, p.79). No se pretende que el entrevistado coincida con otros sujetos, lo que se busca es que la descripción que el entrevistado hace coincida con su propio mundo individual, Ruiz Olabuénaga (1996, p.173) y que este comunique su experiencia personal y el significado de la misma.

### **1. Las entrevistas a maestros y maestras:**

El proceso de entrevistas a los maestros y maestras implicados en nuestro estudio lo distribuimos, intencionalmente, en dos momentos a lo largo de todo el tiempo que duró nuestra permanencia en el Centro, así en estos casos podremos hablar de varias entrevistas semiestructuradas, o una entrevista en profundidad<sup>36</sup>, tal y como la describe Taylor y Bogdan (1987, p.101), la decisión del espaciamiento viene determinada desde

---

<sup>35</sup> Como nos proponen Taylor y Bogdan (1987, p.101), el entrevistador “*avanza lentamente*” al principio. Trata de establecer rapport con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación, al igual que con la observación participante.

<sup>36</sup> “*Por entrevistas cualitativas en profundidad entenderemos reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras*” (Taylor y Bogdan, 1987, p.101).

la idea de ir profundizando en los temas, entrando en un primer momento en el análisis de aspectos genéricos (coincidiendo con mitad del desarrollo de la Unidad Didáctica observada), posteriormente (una vez finalizada la observación de la Unidad Didáctica) nos introduciremos en cuestiones de carácter más específico y en una valoración final por parte del maestro/a del trabajo realizado (**ver anexos 5**).

La temporización de las entrevistas realizadas con cada uno de los maestros/as fue la siguiente:

	<b>Maestra (Centro urbano)</b>	<b>Maestro (Centro urbano/rural)</b>	<b>Maestra (Centro rural)</b>
<b>1ª Entrevista</b>	01/03/00	27/04/00	01/03/00
<b>2ª Entrevista</b>	27/03/00	08/05/00	22/05/00

## **2. Las entrevistas a alumnos y alumnas:**

Con la idea de poder contar con un punto de contraste significativo de cara a la información recabada del maestro/a y la que la propia investigadora obtendrá desde el espacio de la observación, se pensó que el alumnado tenía mucho que decir al respecto, ya que verdaderamente son los verdaderos “*consumidores*” de todos los procesos que se desarrollan en el aula. Como requisito previo para acceder a ellos, creímos importante contar con la aceptación por parte del maestro o la maestra, para facilitarnos el acceso a los mismos durante el horario de recreo.

Como estrategia de selección de los informantes siguiendo a Rivera (1999, p.206), utilizamos pequeños grupos<sup>37</sup> de tres o cuatro elementos del mismo género, seleccionados por ellos. Al dejar que la formación de los mismos se haga por afinidad afectiva, tratamos de garantizarnos que la confidencialidad de lo expresado quede salvaguardada, no solo desde el investigador, sino también desde los propios

---

<sup>37</sup> Tal como expresa Hammersley y Atkinson (1994, p.136); las entrevistas a grupos además de permitir entrevistar a un mayor número de gente, tienen la ventaja de que pueden hacer la situación de la entrevista menos “*extraña*” y tensa para los entrevistados, y al mismo tiempo puede solucionar el problema del entrevistado “*silencioso*” o monosilábico. Pero para el entrevistador es más difícil controlar el tema en entrevistas grupales, no obstante puede ser mejor ya que los informantes se incentivan unos a otros a hablar.

componentes. La decisión de realizar las agrupaciones por género, la tomamos porque queríamos poder recoger la percepción que del tema tienen los alumnos y alumnas al respecto, sin la presión que podría suponer el tener que hablar sobre el tema con compañeros o compañeras presentes; aunque en algunos casos fuimos flexibles en este punto al querer agruparse voluntariamente de forma mixta en algunos grupos, lo que nos permitirá contrastar las opiniones manifestadas cuando las entrevistas se hacen de forma separada o integrada en función del género. Para su realización realizamos un guión orientativo de los temas y cuestiones a abordar (**ver anexo 6**).

Temporalmente realizaremos las entrevistas coincidiendo con la mitad de nuestra estancia en los Centros escolares, de forma esquemática recogemos el número de entrevistas realizadas en cada uno de los Centros, el número de integrantes y género en cada uno de las entrevistas y su temporización de forma global.

	<b>Entrevistas Centro urbano</b>	<b>Entrevistas Centro urbano/rural</b>	<b>Entrevistas Centro rural</b>
<b>Nº de entrevistas</b>	6	5	5
<b>Temporización</b>	02/03/00 al 27/03/00	09/05/00 al 19/05/00	17/03/00 al 07/04/00
<b>Características de los grupos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 grupos (3&amp;)</li> <li>▪ 3 grupos (3%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 grupo (2&amp; y 2%)</li> <li>▪ 3 grupos (1% y 2&amp;)</li> <li>▪ 1 grupo (3&amp;)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2 grupos (3&amp;)</li> <li>▪ 1 grupo (3%)</li> <li>▪ 1 grupo (2% y 1&amp;)</li> <li>▪ 1 grupo (2%)</li> </ul>

### **2.2.5.– Diario del investigador.**

La decisión previa de su elaboración durante esta investigación, se produce para dar respuesta a una serie de objetivos que pasamos a exponer:

- . Complementar las observaciones realizadas.
- . Facilitar la reflexión sobre las impresiones recibidas y su posterior contraste con las del maestro/a o los alumnos/as desde la entrevista.
- . Plantearnos los primeros focos para realizar el posterior análisis de los datos y la redacción final del informe.

Desde su elaboración, pretendíamos en definitiva “recoger la expresión de nuestras decisiones, justificaciones, impresiones, conflictos y reflexiones acerca de la documentación y el análisis”. (Martínez Rodríguez, 1992, p.260 ).

Hemos de reconocer que esta tarea ha sido realizada de forma muy irregular, presentando su fase más constante durante la estancia de permanencia en el campo de estudio, pero perdiendo intensidad a medida que nos introducíamos en el análisis de los datos. Una de las causas de este fracaso, además de la falta de constancia y sistematización de la investigadora, pudo ser debido a que gran parte del corpus de información propia del diario, era vertida previamente en las observaciones.

A pesar de todo, consideramos que puede ser una herramienta de gran utilidad, especialmente de cara a facilitar la reflexión posterior sobre los temas significativos que emergen desde la observación, establecer posibles pautas de actuación con vista al análisis de los datos y estructurar los informes finales. Esperamos que en próximas investigaciones seremos capaces de subsanar este error.

### **2.3.– EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITAVOS ASISTIDO POR EL PROGRAMA: *NUDIST VIVO***

Sin duda, un aspecto fundamental en nuestro trabajo ha sido la ayuda inestimable que el ordenador, a través del programa *Nudist Vivo*, nos ha proporcionado para realizar las tareas mecánicas<sup>38</sup> (almacenamiento, organización, recuperación, etc.) de todos los documentos incorporados en el corpus de la investigación.

Optamos por “*Nudits Vivo*” al entender que sería la herramienta ideal para dar respuesta a las demandas básicas de nuestra investigación ya que como señalan Richards

---

<sup>38</sup> Silbert y Shelly (1995) citados por Rodríguez, Gil y García. (1996, p.240) establecen que en cualquier procedimiento utilizado para el análisis de los datos cualitativos existen tareas conceptuales y tareas mecánicas. Las tareas conceptuales serían aquellas en las que el investigador genera los productos del proceso de análisis, es decir, categorías de codificación, relaciones, generalizaciones o incluso teorías, a las que llega tras la lectura, la reflexión, la inducción, etc. En cambio, tareas mecánicas son aquellas en las que el investigador manipula los productos del análisis, es decir, el almacenamiento, organización y recuperación de datos a través de categorías de codificación.

y Richards (1994) citados por Rivera (1999, p.238) el programa **NUDIST VIVO** (Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing; QSR, 1999, versión 1.0 para P.C.) creado en la Universidad de La Trobe (Melbourne, Australia), es un programa diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, historias de vida y textos en general (políticos, jurídicos y literarios) y dentro de nuestra investigación el programa será utilizado para el tratamiento de la información obtenida a través de los grupos de discusión, observaciones, análisis de documentos y entrevistas.

Siguiendo a Rodríguez et al. (1995, p.188), para el programa *Nudist Vivo*, cualquier investigación que se realice se constituye en un proyecto, y toda la información sobre el mismo la almacenará en subdirectorios. En el momento de iniciar un proyecto el programa crea de forma automática un conjunto de subdirectorios en los que irá almacenando la información (textos del proyecto, sistemas de indización, etc.) que se podrá utilizar en el mismo. El programa se estructura en torno a dos “*sistemas*” básicos:

- ✦ “*Sistema de documentos*”: En el que se almacena la información en forma de “*documentos*”, que pueden estar presentes bajo dos formatos: “*on line*”<sup>39</sup> (integrados en el proyecto y susceptibles de tratamiento) u “*of line*”, que aquéllos cuyo texto no se almacena en el ordenador, sino que sólo acoge información básica sobre los mismos (fotografías, cintas de vídeo, etc.)<sup>40</sup>.
- ✦ “*Sistema de indización*”: que facilita definir y correlacionar conceptos y categorías, al tiempo que ayudará a la creación y comprobación de nuevas teorías emergentes de los resultados obtenidos mediante la comparación,

---

<sup>39</sup> a) Documentos “*Online*”: son aquéllos cuyo texto se almacena en el ordenador, bien escribiéndolos gracias a un procesador de texto, o bien capturándolos por medio de un *scanner* y convirtiéndolos posteriormente en formato texto. Los textos deben ser almacenados en el subdirectorio RAWFILES del proyecto para poder ser indizados posteriormente.

<sup>40</sup> Desde el “*sistema de documentos*”, vamos a tener la posibilidad de realizar labores de almacenaje y recuperación, manejar documentos desde cualquier procesador de textos, editar el texto y modificarlo, numerar líneas o párrafos para su posterior codificación, realizar informes (memorandum) referidos a ellos, sobre aspectos que nos resulten significativos, imprimir o exportar a un procesador de textos el total o parte del mismo y realizar búsquedas de presencia de palabra/s o frases en ellos.

relación e intersección de las categorías definidas dentro del árbol de indexación.

Esquemáticamente el “*sistema de indización*” se representa como un gráfico con forma de árbol en el que se relacionan jerárquicamente una serie de conceptos e ideas a través de sus múltiples ramificaciones. Las intersecciones de cada una de las ramas forman lo que se conoce como “*nudos*”. En el programa *Nudist Vivo* cada nudo se corresponde con una categoría (o subcategoría)<sup>41</sup>. La ordenación que se realice del sistema de indización puede ir de lo general a lo específico, no existiendo ninguna limitación en cuanto al número, profundidad o hijos de los árboles que puedan crearse.

Éste sistema puede ser utilizado para toda una serie de funciones: descubrir y expresar relaciones entre las ideas que emergen al analizar los datos; acceder, buscar y recuperar la información; establecer interrelaciones conceptuales y temáticas; ordenar conceptos, transmitir información, unir con estadísticas, gestionar un proyecto y trabajar con los nudos. Todo ello permite manejar la información de una forma flexible y relacionada. Cada uno de los nudos se identifica con un número y un nombre. El nombre hará referencia al contenido de la información a la que se asigna un determinado nudo.

Para indizar un documento dentro de un proyecto es preciso que inicialmente se proceda a la numeración del texto que lo constituye (párrafo, línea, palabra), tarea que el programa realiza de forma automática. Posteriormente, para poder localizar o identificar en el espacio textual las diferentes unidades, es preciso fijar unas coordenadas que permitan determinar la posición de las mismas. Los fragmentos de texto quedarán definidos por los números de las unidades en que comienzan y acaban (**ver anexo 7**).

La categorización con el programa *Nudist Vivo* permite ir anotando, en cada fase del proceso, las incidencias que vayan teniendo lugar y las posibles modificaciones que se vayan adoptando, las intuiciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis de trabajo,

---

<sup>41</sup> Existen varios tipos de nudos:

- *Nudo Raíz*: se trata del primer nudo a partir del cual se producen las ramificaciones.
- *Nudo Padre*: es el nudo que se conecta con uno de nivel inferior que será su nudo hijo, suele ser una categoría principal que agrupa o acoge a una o a varias categorías.
- *Nudo Hijo*: se trata de un nudo que se relaciona con otro de nivel superior (nudo padre).
- *Nudo Hermano*: son los nudos que se encuentran en el mismo nivel.



etc. que surjan en el proceso de lectura y de análisis pueden ser anotadas y registradas en cualquier momento del proceso en ficheros asociados a una categoría o a una unidad de texto en particular.

Puesto que el programa permite igualmente ver la ubicación de cada unidad de texto en su categoría correspondiente o nudo, su relación con las demás unidades de texto de un mismo documento o de más de uno, así como su contenido textual, se podrá recurrir al examen de las relaciones existentes entre categorías y establecer relaciones de jerarquización entre ellas (**ver anexo 8**).

Por último creemos importante destacar la posibilidad de identificar cada uno de los documentos indizados o nudos resultantes del proceso con una serie de atributos representativos de las características que presentan (**ver anexo 9**). Esta posibilidad enriquece significativamente el posterior análisis e interpretación de los datos cualitativos, al poder establecer relaciones significativas entre la información recabada y localizar focos significativos de trabajo e interrogantes para la discusión.

Pero la utilización de la tecnología informática en el análisis cualitativo no está exenta de riesgos como advierte Valles (1997, p.399), por ello este autor realiza una serie de advertencias y recomendaciones para evitar el mal uso de los programas informáticos en la investigación cualitativa que se concretan en:

1. Que el investigador espere, del paquete informático, que le conduzca por el proceso de análisis. Para no caer en este error conviene no olvidar que el ordenador es solamente un servidor y no un experto, sin perder de vista que existe una separación entre las tareas mecánicas y las tareas intelectuales.
2. Que el investigador “organice” el proceso de análisis, pero alrededor solamente de las rutinas que facilita el programa. En este sentido Valles considera que es importante no caer en la tentación de “cruzar todo con todo” y no descuidar el análisis centrado en el objeto de estudio por el exceso de atención en el análisis de las relaciones entre categorías conceptuales.
3. Que el investigador se aferre al programa que conoce e ignore el resto. Esto puede dar lugar a análisis rígidos y faltos de creatividad.

Desde nuestra experiencia con el programa *Nudist Vivo* hemos de indicar que en un primer momento tuvimos un sentimiento de desazón, nos parecía escasa la ayuda que prestaba, ya que todo se limitaba a tareas mecánicas y quizás esperábamos que también realizara las intelectuales, pero al poco tiempo comprobamos que su ayuda para el manejo de la información era inestimable, y que aunque la labor interpretativa recaía exclusivamente sobre nosotros, de alguna manera aportaba luz a la misma detectando focos de interés relevantes o situándonos en la realidad de un tema a priori sobrevalorado por nosotros pero irrelevante en la información recabada.

La profundización en las posibilidades que nos ha aportado el *programa Nudist Vivo* en el proceso de análisis de los datos cualitativos, la vamos a realizar posteriormente desde cada uno de los informes de investigación producidos en la investigación. Desde ellos podremos observar la riqueza de análisis que proporciona y comprobar que utilizado desde un enfoque interpretativo, se convierte en una herramienta imprescindible para la investigación cualitativa.

## **2. 4.– LOS INFORMES DE INVESTIGACIÓN**

Como indica Stake (1998, p.67) no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos, ya que este consiste en dar sentido y aportar nuestras impresiones y reflexiones sobre los datos obtenidos, y esto en muchas ocasiones se realiza simultáneamente a la obtención de datos (grupos de discusión, observaciones, análisis de documentos y entrevistas en nuestro caso), y el análisis sigue una y otra vez, aunque en un determinado momento nos centremos más en él que en otra cosa, dando como resultado un informe<sup>42</sup>.

Los informes de investigación son la culminación de un trabajo científico, donde se ponen de manifiesto las ideas o conclusiones sobre el mismo, y como señala Mercado (1990, p.120) quizás la parte más molesta para la mayoría de los investigadores, porque una idea o conclusión puede ser lo suficientemente clara como se tiene en la mente, pero

---

<sup>42</sup> “La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja” (Stake, 1998, p.69).

en el momento de redactarla se pone en evidencia cualquier oscuridad o falta de precisión respecto a las mismas, por lo que suponen un esfuerzo de comprensión del terreno investigado.

La redacción de los informes se realizará teniendo en cuenta las indicaciones marcadas para la realización de textos en la investigación interpretativa por autores con un papel relevante dentro de este marco como Taylor y Bogdan (1987, p.179-187); Woods (1989, p.183-201); Colás y Buendía (1994, p.323-326); Miles y Huberman (1994, p.298-306), Rodríguez, Gil y García (1996, p.260-266) y Stake (1998, p.121-130). Éste último, nos aconseja que antes de describir las situaciones cribemos la información para encontrar el mejor modo de describir la situación concreta de la investigación, sin perdernos por las ramas, *“de nada sirve tener ideas si no se sabe expresarlas debidamente”* (Mercado, 1990, p.110).

Dentro de nuestra investigación se realizarán tres informes que darán como resultado la formulación de las conclusiones finales: En primer lugar se realizará un análisis de cada uno de los tres grupos de discusión realizados, que posteriormente se fundirán en un informe donde se analicen las teorías, creencias y concepción social de los juegos tradicionales por parte de los maestros y maestras especialistas de Educación Física de los diferentes entornos estudiados (urbano, urbano/rural y rural) buscando los nuevos significados del juego tradicional en el área de Educación Física. A continuación se realizará un segundo informe a partir de las observaciones de los recreos y entrevistas a los alumnos y alumnas en el que se analicen las vivencias y percepciones del alumnado en torno al juego tradicional. Y por último se realizará un tercer informe como resultado del estudio de la práctica de aula centrada en el juego tradicional en base al análisis de documentos, las observaciones de las clases de Educación Física y las entrevistas a maestros/as y alumnos/as de los Centros objeto de nuestro estudio.

## **CAPÍTULO 3**

### **INFORME DE INVESTIGACIÓN. NUEVOS SIGNIFICADOS DEL JUEGO TRADICIONAL**

---

#### **INTRODUCCIÓN**

#### **PROCESO SEGUIDO PARA EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN**

- Sistema de indización del proyecto: “Nuevos significados del juego tradicional”.

#### **ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON MAESTROS Y MAESTRAS DE CENTROS EN ENTORNOS URBANOS**

- El grupo.
- Primera aproximación.
- Contexto social.
- Contexto escolar.
- Conductas y actitudes.
- Análisis del discurso en función de los atributos.

#### **ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON MAESTROS Y MAESTRAS DE CENTROS EN ENTORNOS URBANOS/RURALES**

- El grupo.
- Primera aproximación.
- Contexto social.
- Contexto escolar.
- Conductas y actitudes.
- Análisis del discurso en función de los atributos.

## ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON MAESTROS Y MAESTRAS DE CENTROS EN ENTORNOS RURALES

- El grupo.
- Primera aproximación.
- Contexto social.
- Contexto escolar.
- Conductas y actitudes.
- Análisis del discurso en función de los atributos.

## NUEVOS SIGNIFICADOS DEL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

- Introducción.
- Primera aproximación.
- El juego tradicional una actividad en vías de extinción.
- El tratamiento del juego tradicional en el desarrollo práctico del currículum del área de Educación física. ¿Un contenido o un recurso metodológico?
- El niño/a juega, el maestro juega... y la sociedad crítica. La jerarquización curricular.
- A falta de formación, buenas son las experiencias personales y grupales.
- Romper con el juego tradicional como transmisor de estereotipos sexistas.
- Cultura única versus multiculturalidad.
- Sexismo y agresividad ¿dos antivalores inherentes al juego tradicional?.
- Análisis de la participación en función de los atributos.
- Conclusiones e ideas para la reflexión.

### **3.1.– INTRODUCCION**

El informe que se presenta pretende descubrir cual es la realidad del juego tradicional en la escuela y las teorías implícitas y explícitas que acerca del mismo tienen los docentes desde su práctica diaria, lo que nos ayudará a identificar los nuevos significados del juego tradicional en la escuela centrándonos fundamentalmente en el área de Educación Física.

El pensamiento de los maestros y maestras sobre el juego tradicional expresado a través de los discursos generados en los grupos de discusión realizados, es uno de los referentes básicos para conseguir el objetivo fundamental de nuestra investigación: buscar los nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación Física en el contexto de la Educación Primaria.

Estructuralmente el informe está organizado en cuatro partes, las tres primeras recogen el análisis de cada uno de los tres grupos de discusión realizados con los maestros y maestras de los distintos entornos (urbano, rural/urbano y rural), que nos situarán en cada una de las realidades estudiadas, para posteriormente finalizar con un informe aglutinador de la información recabada buscando su significado dentro de un contexto de mayor amplitud. Para su realización nos decantaremos por lo que Krueger (1991, p.130) denomina un estilo de informe interpretativo, que se basa en el informe descriptivo con el añadido de comentarios que explican lo que quieren decir los datos; el informe se caracterizará por ir de lo global a lo específico, de manera que permita tener una primera visión general de la realidad estudiada y posteriormente una visión contextualizada de aspectos más puntuales para entender su sentido y significado; porque como indica este autor, la primera y principal función de un informe es la de comunicar resultados.

Otro aspecto que quisiéramos significar es que cada uno de los grupos de discusión realizados hace referencia a un entorno concreto, con sus características y especificidades, por tanto la generalización no es válida y nuestra intención no es otra que la producción de conocimiento acerca de la presencia, utilización y significados del

juego tradicional en diferentes contextos y la comprensión de distintas realidades, posibilitando la reflexión que promueva el cambio y la mejora.

Éste análisis cualitativo de la información obtenida de los grupos de discusión realizados, también nos ha facilitado la reconstrucción del conocimiento que poseemos sobre el tema, y posteriormente nos posibilitará la constatación de los marcos conceptuales con la práctica y la realidad observada en la escuela con la vivencia que los maestros/as y alumnos/as, en definitiva nos ha dado la oportunidad de aprender.

### **3.2.– PROCESO SEGUIDO PARA EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN**

Sin duda, un aspecto fundamental en nuestro trabajo ha sido el programa *Nudist Vivo* descrito en el capítulo anterior, que nos ha proporcionado ayuda para realizar las tareas mecánicas de almacenamiento, organización, recuperación, cruces de información, etc. de todos los documentos incorporados a esta investigación. Recordemos que para el programa *Nudist Vivo* cualquier investigación que se realice constituye un proyecto, y toda la información sobre el mismo se almacenará en subdirectorios. En el momento de comenzar nuestra investigación estuvimos valorando la posibilidad de realizar tres proyectos diferentes para el análisis de cada uno de los grupos de discusión o un sólo proyecto donde se integraran todos, se optó por la realización de esta última vía, pero con la posibilidad de hacer un primer análisis diferenciado de cada uno de los grupos de discusión; de esta forma las categorías utilizadas en el análisis de cada uno de los grupos serán las mismas, con el objeto de posteriormente cruzar la información obtenida de los mismos y hacer un informe aglutinador de los tres grupos de discusión.

Somos conscientes que esto nos llevará a que, en algunos casos, determinados nudos de indización que en un grupo de discusión pueden ser significativos, en otros pueden carecer de información relevante. Esto en lugar de perjudicar el informe lo enriquece dejando al descubierto las diferentes realidades estudiadas.

Krueger (1991, p.120) considera que los números y los porcentajes no son apropiados en investigaciones con grupos de discusión y que no deberían ser incluidos

en los informes, porque transmiten la impresión de que los resultados pueden ser proyectados a la población general. Sin embargo Rivera (1999, p.275) señala que autores como Goetz y LeCompte (1988); Erickson (1989) y Milles y Huberman (1994) defienden por lo general este tipo de aproximaciones cuantitativas al objeto de estudio de la investigación, al igual que Escobar (1989, p. 451) y Callejo (1998, p.121). Nuestra intención con la cuantificación realizada, que no pasa de ser un mero recuento de frecuencias elevadas en algunos casos a porcentajes, ha sido la de realizar simples representaciones gráficas que nos han orientado sobre el aspecto analizado.

### **3.2.1.- Sistema de indización del proyecto: “Nuevos significados del juego tradicional”.**

Para obtener una visión general de las categorías identificadas en este proyecto, partimos de un árbol de indización previo, realizado después de efectuar una lectura reflexiva de las transcripciones de los tres grupos de discusión y un análisis abierto de los discursos, recogiendo los tópicos más significativos y en el que también se han tenido en cuenta los modelos y teorías predominantes en el diseño y desarrollo curricular; árbol, que fue construido con antelación a la indización de cada uno de los tres grupos de discusión que conforman este proyecto, que ha sido enriquecido desde el propio desarrollo del proceso permitiendo la inclusión de nuevos nudos según la demanda generada desde el análisis y que toma como referencia la categorización construida por Rivera (1999, pp.243-263).

#### **Identificación y definición de los nudos de indización utilizados.**

Como se puede observar en el **Gráfico 1**, el árbol de indización elaborado para realizar el análisis de los datos cualitativos parte de tres nudos padres, que identifican a su vez partes muy significativas del discurso surgido de los grupos de discusión analizados, nos referimos a los nudos: contexto social, contexto escolar y vigencia del juego tradicional. A partir de ellos se ha construido todo el resto del árbol utilizado en la elaboración del informe de este proyecto.



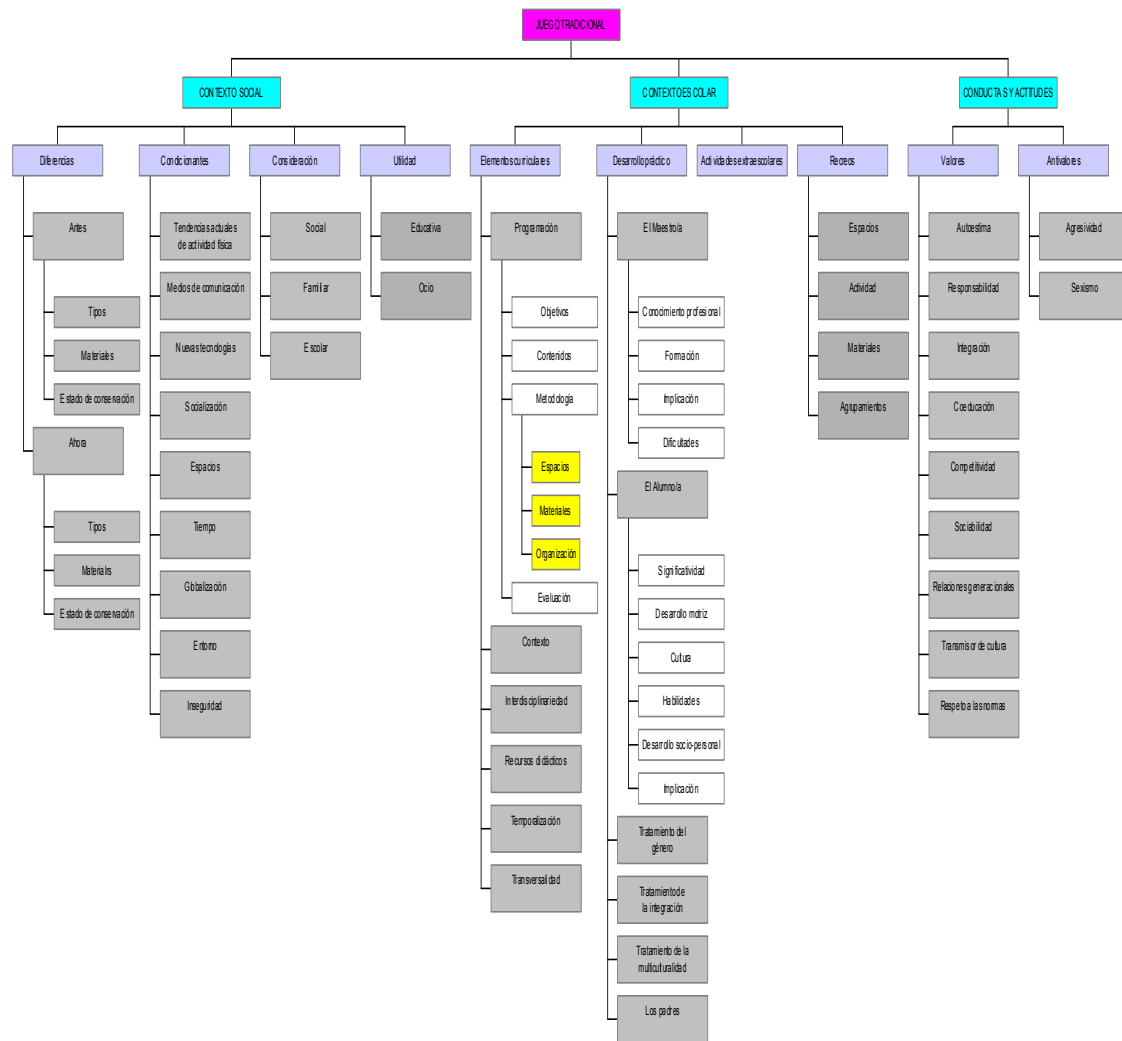


Gráfico 1

**Nudo 1.- “Contexto social”:** Recogemos en él toda la información recabada en torno a las características del marco social en que nos encontramos y su influencia en el juego tradicional, a continuación pasamos a identificar con mayor concreción cada uno de los nudos que lo componen.

Nudo 1

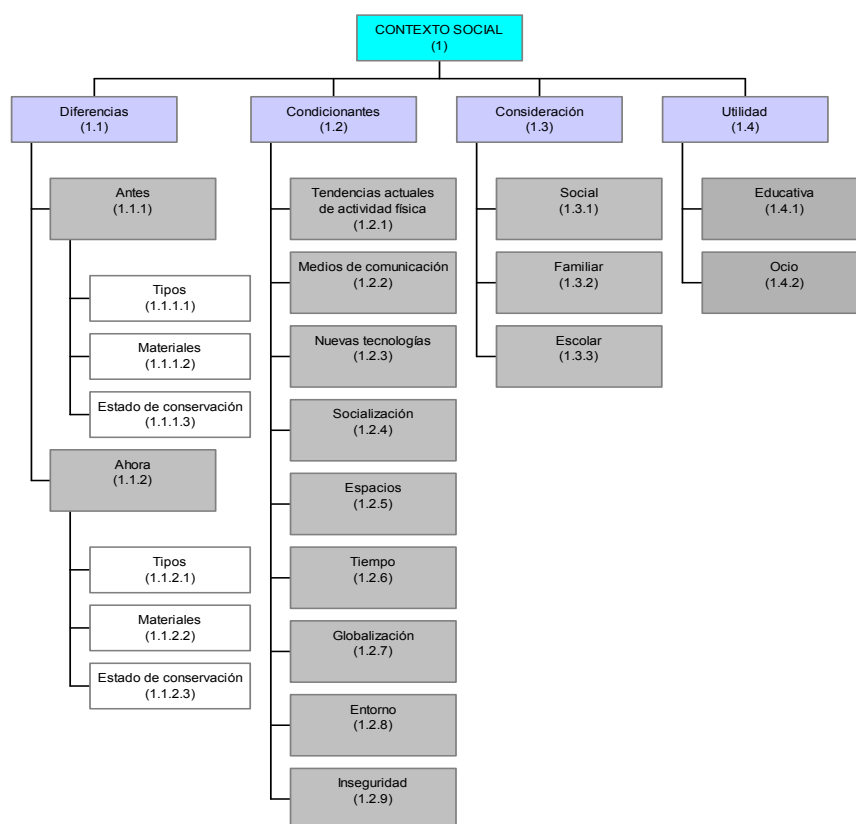


Gráfico 2

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
1.1	<b>DIFERENCIAS</b>	Distinción entre el juego de generaciones pasadas y la actual generación de niños y niñas.
1.1.1	Antes	Características del juego tradicional en generaciones pasadas.
1.1.1.1	Tipos	Referencias al tipo de juego realizado en generaciones pasadas.
1.1.1.2	Materiales	Características de los materiales utilizados por generaciones pasadas.
1.1.1.3	Estado de conservación	Situación de los juegos tradicionales de generaciones pasadas.
1.1.2	Ahora	Características del juego tradicional en las generaciones actuales de niños y niñas.
1.1.2.1	Tipos	Referencias al tipo de juego tradicional realizado en la actualidad.
1.1.2.2	Materiales	Características de los materiales utilizados en la actualidad.
1.1.2.3	Estado de conservación	Situación en la que se encuentran los juegos tradicionales en la actualidad.

<b>1.2</b>	<b>CONDICIONANTES</b>	Aspectos del marco social cultural que condicionan la actividad lúdica infantil.
1.2.1	Tendencias actuales de actividad física	Referencias a los modelos predominantes de actividad física en la sociedad actual.
1.2.2	Medios de comunicación	Influencia de los medios de comunicación sobre la actividad física predominante y los juegos tradicionales.
1.2.3	Nuevas tecnologías	Influencia de las nuevas tecnologías (ordenadores, videoconsolas,...) en la ocupación del ocio y su repercusión en los juegos tradicionales.
1.2.4	Socialización	Referencias a las diferentes situaciones que introducen a los niños/as en la sociedad.
1.2.5	Espacios	Los espacios físicos de juego que utilizan los niños/as.
1.2.6	Tiempo	Momentos temporales del juego de los niños/as.
1.2.7	Globalización	Referencias a la pérdida de identidad cultural y tendencia a la mundialización.
1.2.8	Entorno	Información sobre la influencia de distintos contextos.
1.2.9	Inseguridad	Peligros que mediatizan la práctica de los juegos en la calle.
<b>1.3</b>	<b>CONSIDERACIÓN</b>	La relevancia del juego tradicional en el contexto.
1.3.1	Social	Actitudes que muestra la sociedad hacia el juego tradicional.
1.3.2	Familiar	Actitudes que muestra la familia hacia el juego tradicional.
1.3.3	Escolar	Actitudes que muestra la comunidad escolar hacia el juego tradicional.
<b>1.4</b>	<b>UTILIDAD</b>	Sentimientos expresados en cuanto al empleo de los juegos tradicionales.
1.4.1	Educativa	Utilización de los juegos tradicionales para el desarrollo de capacidades.
1.4.2	Ocio	Como actividades para cubrir los tiempos de descanso y recreo de las personas.

**Tabla 1**

Dentro de éste nudo “**contexto social**”, los nudos padres *diferencias (1.1)*, *condicionantes (1.2)* *consideración (1.3)* y *utilidad (1.4)* se pueden identificar como nudos organizadores, ya que físicamente no recogen información puntual, salvo raras excepciones en las que la indización es tan genérica que no se identifican claramente con alguno de sus nudos hijos. Su función principal es la de agrupar en torno a ellos grandes espacios conceptuales y teóricos con un alto grado de relación entre sí.

**Nudo 2.- “Contexto escolar”:** Este nudo padre va a agrupar toda la información que se aporta desde el marco escolar sobre juego tradicional, desde su presencia en los elementos formales, su desarrollo práctico y la utilización fuera de del horario lectivo.

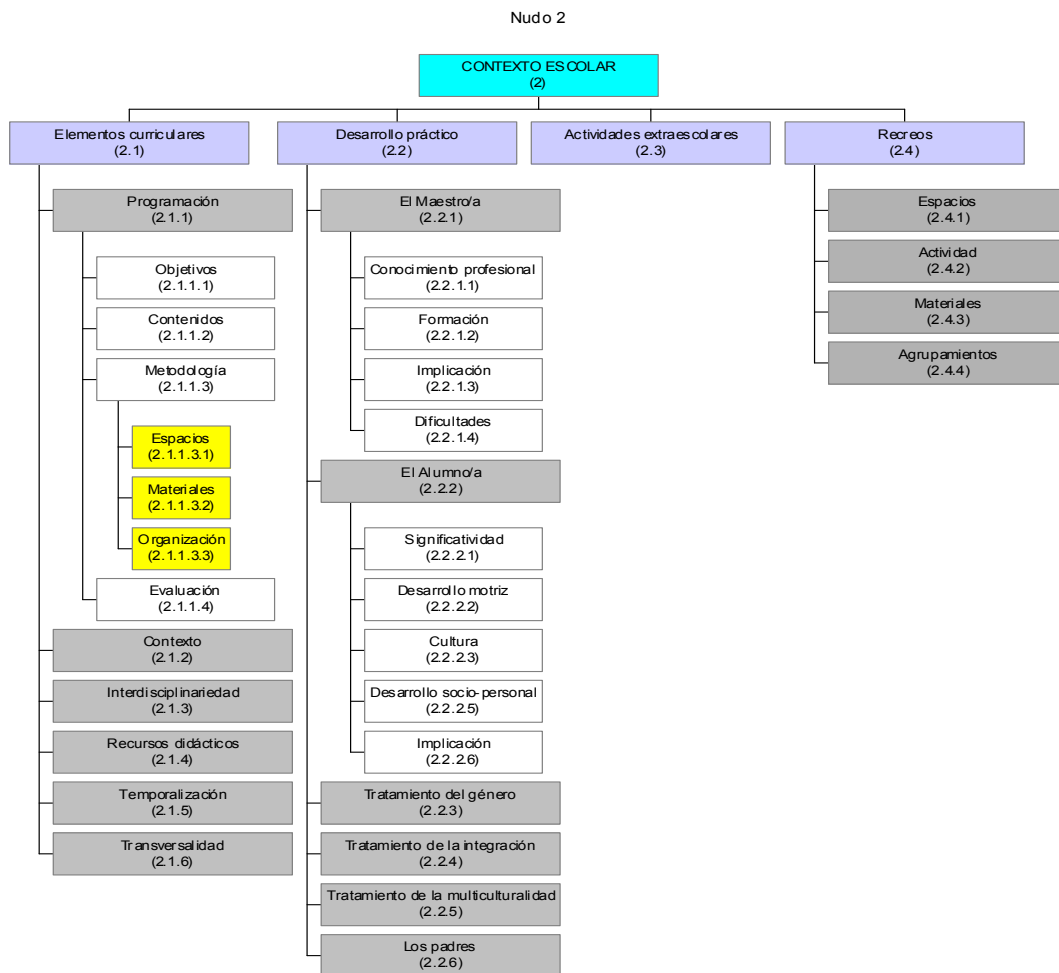


Gráfico 3

<b>NUDO</b>	<b>IDENTIFICACIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>2.1</b>	<b>ELEMENTOS CURRICULARES</b>	Los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2.1.1	Programación	Referencias a la concreción en la práctica del currículum relacionado con los juegos tradicionales por parte del maestro/a.
2.1.1.1	Objetivos	Expresión en término de capacidades de los niveles de desarrollo que se desea que los alumnos y alumnas alcancen en relación con el juego tradicional.
2.1.1.2	Contenidos	Identificación de los conocimientos relevantes a adquirir por parte de los alumnos y alumnas de Primaria relacionados con los juegos tradicionales.
2.1.1.3	Metodología	Concreción de las estrategias y estilos de enseñanza planteados para el trabajo de los juegos tradicionales.
2.1.1.3.1	Espacios	Alusión a los espacios necesarios para el desarrollo de los juegos tradicionales en el área de Educación Física.
2.1.1.3.2	Materiales	Referencias a los materiales necesarios para el desarrollo de los juegos tradicionales en el área de Educación Física.
2.1.1.3.3	Organización	Estrategias de agrupamiento de los alumnos/as utilizados por el maestro/a.
2.1.1.4	Evaluación	Criterios e instrumentos a utilizar para comprobar el nivel de adquisición de los objetivos planteados.
2.1.2	Contexto	Información e influencias del marco social, cultural y económico en que se lleva a cabo el trabajo.
2.1.3	Interdisciplinariedad	Referencias planteadas para trabajar los juegos tradicionales en conexión a otras áreas de conocimiento.
2.1.4	Recursos didácticos	Información relativa a los recursos didácticos disponibles y su utilización en los procesos de enseñanza aprendizaje relacionados con los juegos tradicionales.
2.1.5	Temporalización	Distribución en unidades temporales de los contenidos relacionados con los juegos tradicionales.
2.1.6	Transversalidad	Recoge la información que relaciona los juegos tradicionales con los contenidos transversales propuestos desde el currículum.

<b>2.2</b>	<b>DESARROLLO PRÁCTICO</b>	Integra la información recabada sobre el juego tradicional referida al desarrollo práctico del currículum.
2.2.1	El maestro	Papel asumido por el maestro o maestra en el desarrollo práctico del currículum relacionado con los juegos tradicionales.
2.2.1.1	Conocimiento profesional	Imágenes, teorías, creencias, valores y rutinas que expresa el maestro/a sobre su práctica profesional.
2.2.1.2	Formación	Referencias a la formación inicial y permanente recibida en torno al juego tradicional.
2.2.1.3	Implicación	Intervención del maestro/a en el conocimiento y recuperación del juego tradicional en la escuela.
2.2.1.4	Dificultades	Obstáculos que manifiestan los maestros y maestras para llevar a cabo el desarrollo práctico del currículum centrado en los juegos tradicionales.
2.2.2	El Alumno	Papel asumido por el alumno o la alumna en el desarrollo práctico del currículum relacionado con los juegos tradicionales.
2.2.2.1	Significatividad	Referencias al grado de relevancia y utilidad que presentan los juegos tradicionales de cara al alumno/a.
2.2.2.2	Desarrollo motriz	Aspectos que hacen referencia al nivel de habilidades y destrezas motrices del alumno/a en la práctica de juegos tradicionales.
2.2.2.3	Cultura	Conocimiento y experiencias previas, por parte del alumno/a, de aspectos relacionados con el juego tradicional.
2.2.2.4	Desarrollo socio-personal	Aspectos que hacen referencia a la influencia del juego tradicional en el desarrollo social y personal del alumno/a.
2.2.3	Tratamiento del género	Información relativa a la integración de géneros desde los juegos tradicionales.
2.2.4.	Tratamiento de la integración	Aspectos relevantes sobre la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en los juegos tradicionales.
2.2.5	Tratamiento de la multiculturalidad	Referencias a la integración de diferentes culturas en los juegos tradicionales.
<b>2.3</b>	<b>ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR</b>	Recoge la información sobre el juego tradicional en el contexto escolar fuera del horario lectivo.

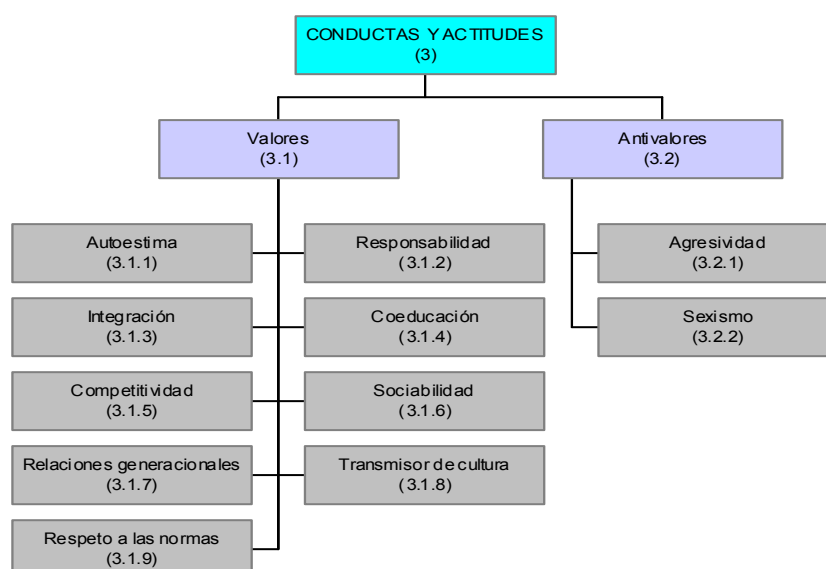
2.4	<b>RECREOS</b>	Tiempos y espacios de los que disponen los alumnos/as en su jornada escolar para el esparcimiento.
2.4.1	Espacios	Información sobre la utilización de espacios por parte de niños y niñas en los patios de recreo.
2.4.2	Actividades	Identificación de las actividades que realizan los niños y niñas en los recreos.
2.4.3	Materiales	Utilización de materiales para los juegos en los recreos.
2.4.4	Agrupamientos	Estrategias de agrupamientos utilizadas por los niños/as en los recreos.

**Tabla 2**

Como en el nudo “**Contexto social**”, los nudos padres Elementos curriculares, Desarrollo práctico y Actividades extraescolares, salvo éste último por carecer de nudos hijos, se considerarán nudos organizadores con escasa o nula recogida de información.

**Nudo 3.- “Conductas y actitudes”:** En este nudo identificamos las conductas y actitudes, tanto positivas (los valores), como negativas (los antivalores), que los maestros/as reconocen en los juegos tradicionales.

**Nudo 3**



**Gráfico 4**

<b>NUDO</b>	<b>IDENTIFICACIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>3.1</b>	<b>VALORES</b>	Identificación de actitudes y comportamientos positivos en los juegos tradicionales.
3.1.1	Autoestima	Sentimiento de satisfacción con uno mismo.
3.1.2	Responsabilidad	Reconocimiento y aceptación de las consecuencias de un hecho realizado libremente.
3.1.3	Integración	Comportamientos positivos encaminados hacia la aceptación de los distintos individuos.
3.1.4	Coeducación	Actividades que se realizan evitando la discriminación basada en diferencias de género.
3.1.5	Competitividad	Manifestación de gran rivalidad en las acciones de los juegos.
3.1.6	Sociabilidad	Referencias a los comportamientos que facilitan la relación con otros.
3.1.7	Relaciones generacionales	Comunicación que se establece entre los miembros de distintas generaciones de una comunidad.
3.1.8	Transmisor de cultura	Aprendizaje de valores y pautas de conducta de una sociedad.
3.1.9	Respeto a las normas	Aceptación de las reglas del juego.
<b>3.2</b>	<b>ANTIVALORES</b>	Identificación de actitudes y comportamientos negativos en los juegos tradicionales.
3.2.1	Agresividad	Comportamiento violento hacia otros.
3.2.2.	Sexismo	Actitudes de superioridad y desigualdad de miembros de un género sobre el otro.

**Tabla 3**



### **3.3.- ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON MAESTROS Y MAESTRAS DE CENTROS EN ENTORNOS URBANOS**

#### **3.3.1.- El grupo.**

Como nos indica Krueger (1991, p.95) los participantes son esenciales en un grupo de discusión y de todos los elementos es quizás al que se le suele prestar menos atención y el más infravalorado, por eso creemos que es esencial hacer un breve recorrido por lo que fue el reclutamiento de este grupo y la composición final del mismo, indicando los atributos más relevantes de cada uno de sus miembros.

La selección de los participantes fue realizada a partir de la información facilitada por la Consejería de Educación y Ciencia de Granada, que fue solicitada a través del Centro de Profesorado de dicha ciudad. En ésta información disponíamos de todos los datos de los maestros y maestras Especialistas en Educación Física de los Centros públicos de la Provincia de Granada: Centro de servicio, Tipo de Centro (Etapa y Unidades), Puesto que desempeña el maestro, Obtención del Puesto, Cargo que desempeña y Fecha de inicio de la toma de posesión en ese Centro y Finalización de la misma si la hubiere.

Todos estos datos nos facilitaron enormemente la labor de selección, aunque se nos escapaban algunos aspectos relevantes como los años de experiencia docente, ya que sólo disponíamos de la información del último Centro de destino y nos faltaba la información sobre los maestros especialistas de los Centros concertados.

A partir de aquí se procedió a la selección de los participantes en la que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: pertenencia al entorno urbano de Granada capital para evitar desplazamientos desde otros entornos urbanos de la provincia, el entorno del Centro (marginal, normalizado), tipo de Centro (público, concertado), género (masculino, femenino) y años de permanencia en el Centro, lo que nos podría orientar sobre los años de experiencia docente; en este sentido nos facilitó la labor conocer el

dato de la obtención del puesto de trabajo, ya que si indicaba colocación informática, sabíamos que se trataba de maestros y maestras que habían aprobado ese año las oposiciones, con la previsible falta de experiencia docente, o si se trataba de personal desplazado, que en ocasiones proviene de diferentes especialidades.

Los principales problemas encontrados en la selección de este grupo fueron:

- La escasez de mujeres especialistas en Educación Física destinadas en Granada.
- La falta de especialistas de Educación Física en el nivel de Primaria en los Centros concertados.
- Las relaciones de amistad y profesionales que muchos mantenían entre ellos y con la investigadora, ya que recordemos que una de las características de los grupos de discusión debe de ser el desconocimiento de los miembros del grupo.

Hemos de decir que la selección de los 10 miembros del grupo se realizó intentando mantener la siguiente composición: 5 mujeres y 5 hombres que identificaran los siguientes aspectos:

- 7 maestros/as pertenecientes a Centros públicos y 3 maestros/as pertenecientes a centros concertados.
- 3 de Centros ubicados en zonas marginales, 7 de entornos urbanos normalizados.
- 3 con menos de 2 años de experiencia, 4 entre 3 y 10 años y 3 con más de 10 años.

La respuesta por parte de todos ellos, a la invitación telefónica realizada por parte de un captador en nombre del Grupo de Investigación HUM-0267 que apoya esta investigación, fue desde un primer momento positiva, llamándonos la atención que nadie delegara la invitación.

Metodológicamente el grupo de discusión trata de garantizar el compromiso de los participantes desde la compensación económica, en nuestro caso, no nos pareció

oportuno optar por una remuneración monetaria, dadas las características socioeconómicas y culturales de los integrantes del grupo, pero sí entendimos que era necesario cerrar el compromiso mediante una “compensación en especie”, en este caso concreto, el regalo de dos libros relacionados con la temática del grupo de discusión.

A partir de este momento el paso siguiente fue mandar una carta de invitación (ver **anexo 10**), en la que se indicaba el lugar y hora de realización del grupo de discusión y posteriormente la realización de una llamada de confirmación el día anterior al mismo, en el que la respuesta de todos los miembros siguió siendo positiva.

El grupo quedó conformado de la siguiente manera:

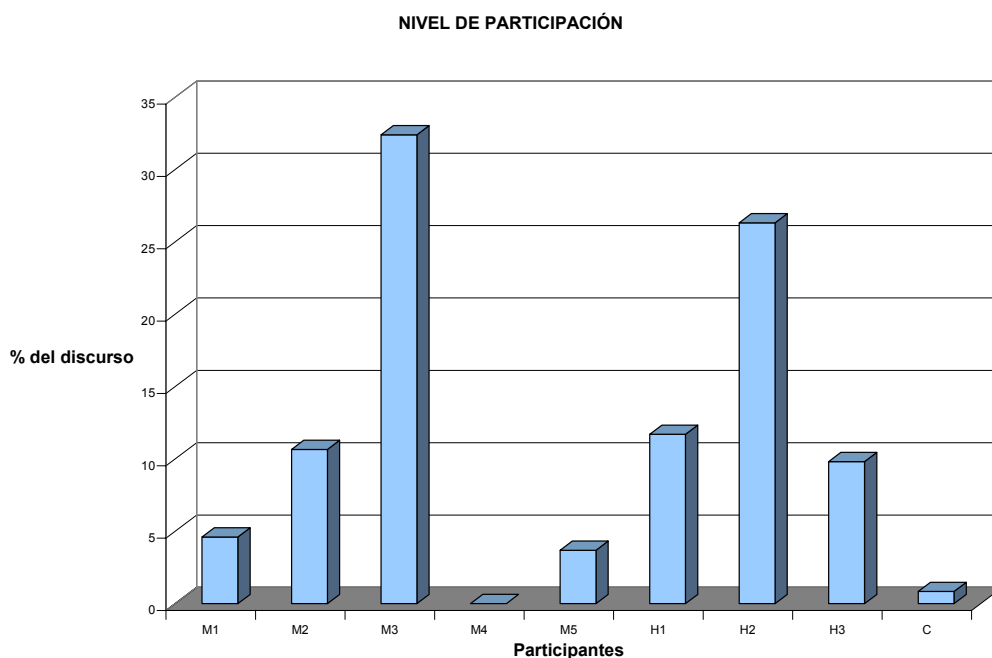
	<b>Experiencia docente</b>	<b>Experiencia en E.F.</b>	<b>Contexto del Centro</b>	<b>Género</b>	<b>Tipo de Centro</b>
H1	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Normalizado	Masculino	Concertado
H2	Más de 10	Más de 10 años	Normalizado	Masculino	Concertado
H3	Más de 10	Más de 10 años	Normalizado	Masculino	Publico
M1	Entre 2 y 10 años	Entre 2 y 10 años	Marginal	Femenino	Publico
M2	Más de 10	Más de 10 años	Normalizado	Femenino	Publico
M3	Más de 10	Entre 2 y 10 años	Marginal	Femenino	Concertado
M4	Más de 10	Menos de 2 años	Marginal	Femenino	Publico
M5	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Normalizado	Femenino	Publico

**Tabla 4**

Los datos de la **Tabla 4** han sido considerados como atributos dentro del programa *Nudist Vivo*, con el fin de identificar una serie de características que posteriormente nos permitan hacer agrupaciones significativas de análisis.

Hemos de señalar que a pesar de la confirmación de asistencia por parte de todos, faltaron a la cita dos componentes masculinos, desconociendo la causa de dicha ausencia.

En la **Gráfica 1** podemos observar la participación de los miembros de este grupo de discusión y contemplar como una de las componentes del grupo aunque asistió, prácticamente no participó; no obstante posteriormente, en la hoja de recogida de datos que les facilitamos, consideró su asistencia al grupo de discusión como una experiencia positiva, al igual que el resto de los componentes; la no participación de este miembro del grupo pudo deberse a la falta de experiencia en el área de Educación Física, ya que a pesar de llevar más de diez años en la docencia, sólo llevaba unos meses impartiendo dicha asignatura y en la obtención del puesto estaba considerada como personal desplazado, lo que puede justificar su escasa participación. Así mismo se evidencia como el mayor peso del discurso es llevado por miembros del grupo con experiencia (M3 y H2), con 15 y 23 años de docencia respectivamente, ambos pertenecientes a Centros concertados, M3 de entorno marginal y H2 de entorno normalizado. También debemos reseñar que H3, con 37 años de experiencia en el área, empieza a intervenir a mitad de la sesión de trabajo porque se incorporó tarde al grupo, por lo que consideramos que su nivel de participación también fue muy alto. Como puede apreciarse en la **Gráfica 1**, la participación mía como moderadora (C) es muy escasa, ya que los participantes fueron sacando prácticamente todos los temas previstos en el guión del grupo, con lo que no se hizo necesaria mi intervención.



**Gráfica 1**

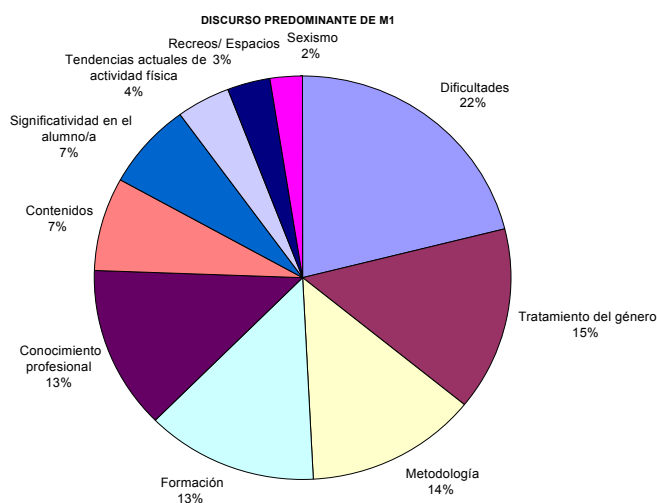
Posteriormente analizaremos la predominancia de los discursos, así como los principales temas de preocupación en función de los atributos asignados.

### 3.3.1.1.- Focos de interés de cada uno de los participantes.

A continuación vamos a realizar una primera aproximación a los diez nudos con más representatividad en los discursos de cada uno de los participantes, que después tendrá que ser enriquecida desde el análisis del contenido de dicho discurso, pero que nos irá acercando a la realidad de cada maestro y maestra en relación con sus atributos.

#### Discursos predominantes de M1.

Recordemos que M1 es una mujer perteneciente a un Centro público ubicado en un entorno marginal, con una experiencia docente entre 2 y 10 años, que centra su discurso en las dificultades para llevar el desarrollo práctico del currículum relacionado con los juegos tradicionales, lo que se evidencia también en el resto de focos más significativos para ella como son el tratamiento del género, la metodología, la formación y el conocimiento profesional. Quizás motivada por conseguir mejorar día a día su práctica diaria hacia la que manifiesta sentimientos de satisfacción.



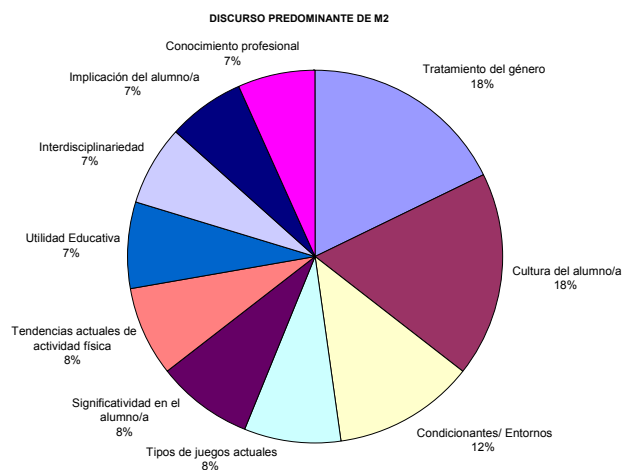
Gráfica 2

*M1.: Yo estoy en primer ciclo y estoy hasta las narices, me gustaría dar sólo la Educación Física y salir...*

*(Grupo entorno urbano, parr.114)*

### Discursos predominantes de M2.

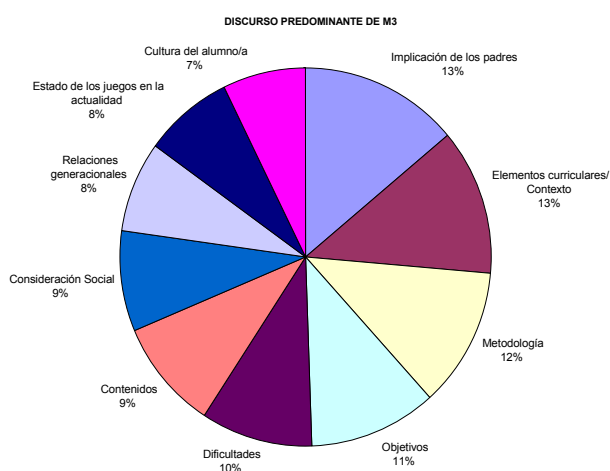
La participante M2 se caracteriza por ser una mujer con más de 32 años de experiencia docente en el área de Educación Física en un Centro público de entorno normalizado, cuyos discursos giran en torno al tratamiento del género, la importancia de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y alumnas y los condicionantes del contexto social sobre el juego tradicional, por lo que entendemos que las preocupaciones por el desarrollo práctico del curriculum no constituyen una preocupación quizás debido a su gran experiencia docente.



Gráfica 3

### Discursos predominantes de M3.

Se trata de una maestra con más de diez años de experiencia docente, pero que sólo lleva 5 años encargándose de área de Educación Física, que realiza su trabajo en un Centro concertado situado en un entorno marginal, por ello su discurso se centra sobre todo en la influencia del contexto social y familiar, en la metodología a utilizar y en los objetivos a conseguir, pero nunca pierde de vista la importancia de partir de la realidad.



Gráfica 4

*M3.: Por eso te decía antes, que las expectativas tenemos que ser muy realistas porque nos pasa como a los niños, que una actividad que va luego al fracaso pues o que no gusta pues la verdad es que es muy deprimente, entonces seamos realista en lo que tenemos.*

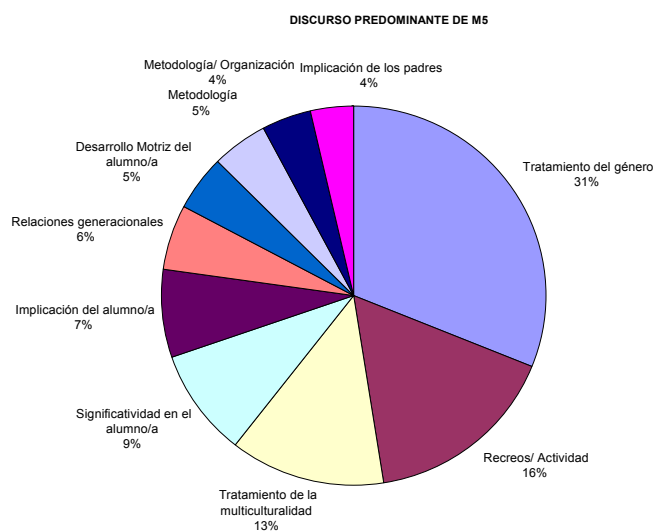
*(Grupo entorno urbano, parr. 288)*

#### Discursos predominantes de M4.

Como ya comentamos con anterioridad se trata de un miembro del grupo de discusión que prácticamente no participo, siendo sus atributos los siguientes: mujer con 16 años de experiencia docente en Primaria y sólo unos meses en el área de Educación Física que trabaja en un Centro público situado en una zona marginal. Su única intervención en el discurso gira en torno a las dificultades en el desarrollo práctico, pero por tratarse de una confirmación a lo que dice un compañero, con una única palabra *¡claro!*, no lo consideramos relevante.

#### Discursos predominantes de M5.

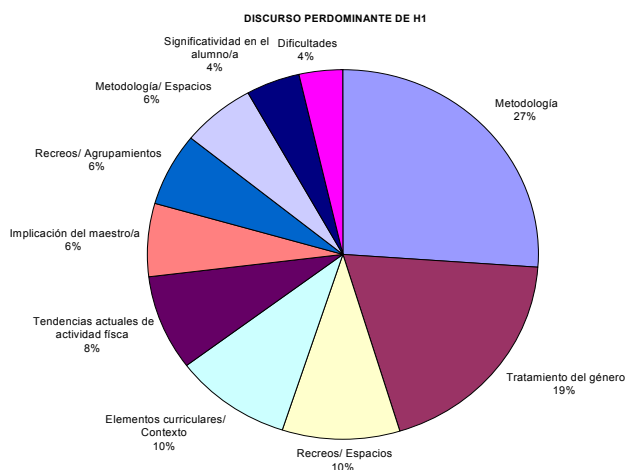
Se trata de una chica joven que acaba de aprobar las oposiciones recientemente y sólo lleva unos meses de experiencia, trabaja en un Centro público de entorno normalizado, y sus preocupaciones se centran en el tratamiento del género, las actividades que realizan los niños y niñas en el recreo y el tratamiento de la multiculturalidad, junto con otros focos de interés que se manifiestan con menor intensidad. Como podemos apreciar hay una gran disparidad de temas en sus discursos en los que predomina la preocupación por el alumno/a en todas sus vertientes.



Gráfica 5

### Discursos predominantes de H1.

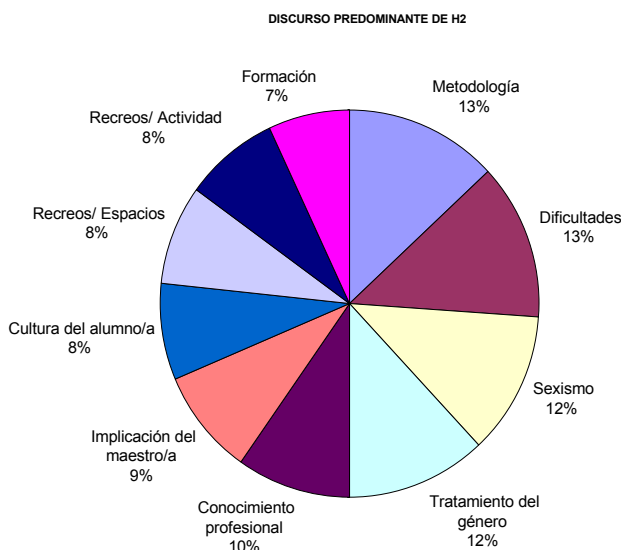
Como en el caso anterior se trata de un chico joven con experiencia de pocos meses que ejerce en un Centro concertado de entorno normalizado, en el que se evidencia un interés por los temas relacionados con la metodología y el tratamiento del género, aspecto éste último sobre el que parecen estar más sensibilizados que los de mayor experiencia, el resto de los discursos mantenidos se centran en nudos muy dispersos.



Gráfica 6

### Discursos predominantes de H2.

Nos encontramos con un hombre con 23 años de experiencia en el área de Educación Física, que actualmente centra su docencia en los niveles de Secundaria, en un Centro concertado de entorno normalizado, y con un alto nivel de participación en el grupo de discusión. No manifiesta en sus discursos un tema de especial relevancia sobre los otros, sino que prácticamente los diez nudos con mayor nivel de indexación en este participante se manifiestan con la misma intensidad, siendo los temas muy dispersos.

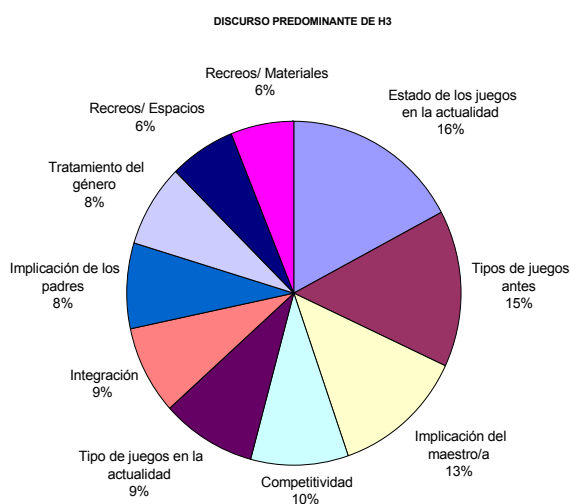


Gráfica 7



### Discursos predominantes de H3.

Se trata del miembro de más edad y experiencia del grupo con 37 años dedicado a la docencia, de los cuales 36 en el área de Educación Física, actualmente desarrolla su trabajo en un Centro publico de entorno normalizado. En él se aprecia una especial sensibilidad y preocupación por el estado de los juegos tradicionales en la sociedad actual y la diferencia existente con los juegos realizados en generaciones pasadas, así como la importancia que juega la escuela y el maestro/a en la recuperación de los mismos, como observamos en la cita en la que se refiere a los miembros más jóvenes del grupo.



Gráfica 8

*H3.: Entonces, hay juegos que ellos mismos no han jugado en su vida ¡qué ya lo han perdido!, entonces su labor es, con la juventud que tienen porque son unos críos todavía, intentar recuperar esos juegos y a los niños les gustarán esos juegos, pienso yo ¡eh!...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 293)*

### 3.3.2.- Primera aproximación.

Aprovechando las posibilidades que nos ofrece el programa *Nudist Vivo*, vamos a realizar un primer acercamiento a los discursos predominantes desde la cuantificación del discurso presente en cada uno de los espacios identificados en el árbol de indización, no con la intención de orientar el informe hacia aspectos concretos sino de identificar focos de interés manifestados por los maestros y maestras, en los que posteriormente debemos entrar a profundizar y por supuesto con un análisis del discurso desde un enfoque cualitativo.

Para empezar a tener una primera visión de los focos de interés sin perder de vista la globalidad, podemos observar en la **Tabla 5**, donde se identifican los tres nudos padres, como los discursos predominantes giran en torno al nudo “**contexto escolar**”.

NUDO	FOCOS DE INTERÉS	%
2	CONTEXTO ESCOLAR	70,8
1	CONTEXTO SOCIAL	18,9
3	CONDUCTAS Y ACTITUDES	10,1

**Tabla 5**

Quizás esto fuera previsible, ya que estamos analizando los pensamientos de maestros y maestras, pero llama la atención la escasa relevancia que se le da a lo que ocurre fuera de la escuela con respecto a lo que ocurre dentro, cuando en un tema como el juego tradicional el factor socio-cultural tiene gran relevancia; recordemos que en el Capítulo III se justificó el juego tradicional como elemento de la cultura y como esta idea era recogida por Lavega:

*“Un juego (sistema) puede recibir claras influencias de las realidades socio-culturales de una localidad o comarca (medio) y dar respuesta a cada una de las interacciones del entorno...”*

*(Lavega, 1996b, p.796)*

La **Tabla 5** nos aproxima muy poco a los puntos claves de los discursos de los maestros y maestras, vamos a profundizar un poco más en cada uno de los nudos, señalando aquellos nudos hijos que tienen mayor presencia en el discurso, lo que nos irá acercando a sus principales temas de interés y preocupación sobre el juego tradicional, aunque posteriormente analizaremos el contenido de esos discursos.

NUDO	NUDOS CON MAYOR PRESENCIA EN EL DISCURSO	%
2.2.3	Contexto escolar/ Desarrollo práctico/Tratamiento del género	7,5
2.1.1.3.3	Contexto escolar/Elementos curriculares/Program./Metodología	7,4
2.2.1.4	Contexto escolar/Desarrollo práctico/ El maestro/Dificultades	5,3
2.2.6	Contexto escolar/Desarrollo práctico/Los padres	4,2
2.1.2	Contexto escolar/Elementos curriculares/Contexto	4,1*
2.2.1.1	Contexto escolar/Des.Prác./Maestro-a/Conocimiento profesional	4
2.2.2.3	Contexto escolar/Desarrollo práctico/El alumno-a/Cultura	3,9
2.2.1.4	Contexto escolar/Desarrollo práctico/El maestro-a/Implicación	3,8
1.1.2.3	Contexto social/Diferencias/Ahora/Estado de conservación	3,1
2.1.1.2	Contexto escolar/Elem. Curr./Programación/Contenidos	2,9
2.4.1	Contexto escolar/Recreos/Espacios	2,8
3.2.2	Conductas y actitudes/Antivalores/ Sexismo	2,7
2.2.1.1	Contexto escolar/Des. Práctico/Maestro-a/Formación	2,6
2.2.2.1	Contexto escolar/Des. Práctico/El alumno-a/Significatividad	2,6
1.3.1	Contexto social/ Consideración/ Social	2,2

**Tabla 6**

Si tomamos como referencia la **Tabla 6** que antecede, podemos evidenciar la importancia que desde este grupo de discusión se le ha otorgado al tratamiento del género, a las dificultades en el desarrollo práctico de los juegos tradicionales y a la metodología o concreción de las estrategias y estilos de enseñanza planteados para el trabajo de los juegos tradicionales, tres centros de interés que se encuentran dentro del nudo “**contexto escolar**”; y cómo el discurso se sigue centrando fundamentalmente en ese nudo en los aspectos que hacen referencia al desarrollo práctico (la cultura del alumno/a, la implicación, la formación y el conocimiento profesional del maestro/a y los

---

\* Señalar que aunque el número de párrafos en el que se hace referencia a este nudo es menor que en el nudo anterior (1.1.2.3), el número de caracteres que lo componen es mayor.

padres aunque con algo menos de intensidad), siendo pocos los aspectos referenciados en el nudo **“contexto social”** que presentan su mayor incidencia en las categorías de estado de conservación y tipos de juegos tradicionales realizados en la actualidad, con escasas referencias a los nudos de los condicionantes y la consideración del juego tradicional, éste último caracterizado por primar más las alusiones a la consideración social que la familiar y la escolar.

Llama especialmente la atención que el nudo de **“conductas y actitudes”** no aparezca como algo significativo dentro de los discursos de los maestros y maestras, teniendo su mayor presencia en el nudo hijo de los antivalores, concretamente en el sexismo. Posteriormente tendremos que entrar a profundizar porque se mencionan más las actitudes y comportamientos negativos que se puedan generar en los juegos tradicionales, frente a las numerosas actitudes positivas que se identifican.

Todos estos datos nos dejan un espacio abierto hacia la posterior reflexión en torno a las inquietudes sobre el juego tradicional que manifestaron los maestros y maestras y descubrir en cada paso la riqueza que encierran cada uno de los nudos indizados.

### **3.3.3.- Contexto social.**

Creemos importante, antes de abordar el papel del juego tradicional en el contexto escolar, saber cuál es el pensamiento de los maestros y maestras de Centros de entornos urbanos sobre el estado del juego tradicional en la sociedad actual, ya que esto nos dará algunas pistas sobre su actitud hacia el juego tradicional en la escuela. Para ello analizaremos los nudos creados en el árbol de indización que hacen referencia al contexto social (Diferencias, Condicionantes, Consideración y Utilidad), centrándonos principalmente en los focos de interés (estado de conservación de los juegos en la actualidad, tipos de juegos que se practicaban antes y ahora, consideración escolar y condicionantes de la situación actual del juego), que nos detectó el *Nudist Vivo* para realizar una primera aproximación, sin dejar por ello de buscar información relevante en otros nudos con menor nivel de indización.

### 3.3.3.1.- ¿Cómo ven los maestros y maestras el juego tradicional en la sociedad actual?

Como aspecto más relevante cabe destacar que todos consideran que el juego tradicional está desapareciendo de nuestras calles y que los niños de esta sociedad actual casi no juegan a nada y que su cultura lúdica es muy escasa, refiriéndose a los niños de entornos urbano, aunque algunos, los mayores, lo expresan con más pesimismo que otros más jóvenes.

*H3.: ...ahora, en las capitales se ha perdido totalmente, ¿el niño no sabe jugar!, normalmente no sabe jugar ¿eh?..*

*(Grupo entorno urbano, parr. 221)*

*M3.: Yo, tampoco, el tema no me gusta tratarlo de una forma drástica, o sea que yo soy consciente de que nosotros no conocemos muchos juegos y que se han perdido y que aunque seamos más jóvenes nosotros no..., vosotros habéis jugado, pero también es cierto que a lo mejor nosotros hemos jugado a otros juegos..., sabes qué te digo, que no todo es empobrecimiento, hay otros que han surgido, ¡ahora! sigue habiendo un defecto una falta de recopilar esos juegos...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 294)*

Las causas de esta desaparición las centran fundamentalmente en la falta de espacios, la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, siendo bastante coincidentes con lo que se indicaba en el marco conceptual, recordemos a Schmitt (1988, p.9); Fernández Ordóñez (1995, p.32); Cardona (1996, p.723); Vicente Pedraz y Brozas (1996, p.811) y Barcellona (1996, p.105), que consideraban que la libertad y los juegos de los niños necesitan de otros espacios donde el tráfico y las construcciones no dejen espacios a los jardines, o a González Alcantud (1995, p.147) que nos refería como la sociedad mediática ha modificado mundialmente las tradiciones infantiles.

*M2.: ... si hoy en día los niños no tienen sitio para jugar, hay juegos que jugábamos nosotros en la calle y que como no se lo enseñes tú en el colegio no tienen la oportunidad ni de aprenderlos ni de sitio donde jugar, si no juegan, yo hablo por el área centro allí donde justamente juegan son, sigue siendo la placeta, en el Campo del Príncipe, en el Campo del Príncipe está un poco harto de bares, entonces hay juegos que ellos sí...algunos juegan, pero si no los crea en el patio del colegio difícilmente lo van a ver, en los colegios seguramente, en los pueblos sí hay, si seguramente en las zonas rurales si juegan más en la calle*

*pero en lo que es el niño de ciudad, del barrio de allí, pues no pueden, no pueden, ni sitio, ni coches, ni tiempo y luego los ordenadores y los videojuegos y todo eso...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 6)*

Es curioso observar como señalan la desaparición del juego tradicional en las ciudades fundamentalmente por la falta de espacio e inseguridad, y la influencia de la televisión y los ordenadores, pero mantienen la esperanza, quizás de una manera romántica, de que esto no haya sido así en los pueblos; y cómo creen que la labor de recuperación es tarea de la escuela, aunque posteriormente profundizaremos en este tema.

En esta línea quisiéramos hacer una referencia a otro de los condicionantes que aparece como causante de la pérdida de los juegos tradicionales, las actuales tendencias de actividad física dominada indiscutiblemente por el “deporte rey”, el fútbol, y desde luego es indudable la influencia que ejerce fundamentalmente en los niños, pero algunos maestros y maestras no comparten la idea de la deportivización que muchos autores propugnan, entre ellos Rüssel “...*queda como fenómeno corriente la transición de los juegos regulados<sup>1</sup> a los juegos deportivos, que se observa con máxima claridad en el fútbol, en el que sólo participa de hecho el sexo masculino*” (Rüssel, 1970, p.242), más bien todo lo contrario, ya que en cierta forma dan a entender que el fútbol que practican los niños no es un deporte sino que sigue siendo un juego tradicional, que cumple con todas las características de los mismos: sus jugadores se ponen de acuerdo en lo que vale y no vale antes de jugar, adaptan los terrenos de juego, la pelota, etc.; a pesar de considerar que el fútbol, al que siempre quieren jugar los niños y cada vez más niñas, es el mayor enemigo del juego tradicional, lo que no deja de ser una cierta contradicción.

*H2.: Yo he podido observar cómo por ejemplo jugando al fútbol sala, estaban allí, como he hecho yo en clases de E.F., están y cómo tratan de simplificar las normas, el fuera de banda se lo saltan, “¡pero bueno niño si es fuera a sacar!” se lo salta, simplifican las normas pues para eso... , para evitar conflictos, lo único es no darle con las manos pero lo demás hasta detrás de la portería siguen jugando “¡pero bueno vamos a ver...! pero ¡qué pasa aquí!”.*

*M2.: No quieren cortar.*

---

<sup>1</sup> Rüssel (1970, p.26) denomina juegos regulados a los juegos infantiles populares regidos por reglas y caracterizados por su sujeción a la tradición.

*H2.: No, no, no quieren cortar, ¡simplificar!, pero simplifican las normas porque luego dicen: “¡no que has echado fuera! ¡que has sido tú!”, ¡simplifican! las normas a lo más mínimo ¿qué es lo mínimo?, pues no darle con la mano y yo que sé más y...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 393-395)**

También se habla que paralelamente a la sociedad algunos juegos tradicionales, no todos, han evolucionado y han modificado su desarrollo, pero en lugar de enriquecerse se han visto empobrecidos por la pérdida de variantes con las que se jugaban hace algún tiempo; que también se han ido creando algunos juegos nuevos, pero mayoritariamente tildados de pasivos y con poco arraigo cultural; y que muchos han desaparecido siendo sólo unos pocos los que siguen manteniendo su vigencia y dando respuestas a las demandas de la sociedad actual. En esta visión del juego tradicional, sobre todo en los maestros y maestras de mayor edad, se aprecia un cierto halo de nostalgia de que cualquier tiempo pasado fue mejor, en lo que al aspecto lúdico se refiere.

*H3.: Que yo recuerdo con mi edad que soy bastante mayor que vosotros (risas), encima me voy a jubilar este año, entonces veo que en las variantes que había en el trompo pues tienen una, de las cinco, seis o siete que había las han perdido, que las canicas exactamente igual, juegan al “guá” pero no juegan al “corrillo” las meten todas dentro, las ganas, las sacan, ¡nada!, han perdido en las variantes que había en juegos de canicas las han perdido totalmente, pero lo que se dice totalmente, y eso cada vez más, ¡las chapas es que no se ve!...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 211)**

*M3.: Y luego hay juegos tradicionales que se sigue manteniendo, un escondite, un pillilla-pilla, un corro, una comba,...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 51)**

Pero realmente ¿qué creen los maestros y maestras que ha supuesto para la sociedad la desaparición de nuestras calles del juego tradicional?, al respecto no hay muchas manifestaciones y es triste que no se haga referencia a la pérdida de tradiciones tanto orales como motrices. La única preocupación que manifiestan al respecto es la pérdida de habilidades que ha supuesto para los niños y niñas de esta sociedad, quizás porque al tratarse de maestros y maestras de Educación Física estén más sensibilizados por el aspecto motor que por otros. Lo que sí se evidencia es una cierta preocupación por la trascendencia que pueda tener el juego tradicional de cara a la sociedad y la escuela fundamentalmente, teniendo su lado más amargo en la parte que le afecta más

directamente al niño/a, ya que a pesar de considerar que este tipo de actividades les gusta a los niños y niñas, reconocen que luego esto no tiene una trascendencia más allá del entorno escolar debido a los condicionantes anteriormente mencionados. Pero en este sentido la sociedad no es la única “culpable”, ya que ni ellos mismos le dan mucha importancia al valor del juego tradicional para cubrir los espacios de ocio y del tiempo libre.

*H2.: Sí esos juegos, yo veo que, bueno alguna vez yo sí lo he llevado yo a cabo pero luego no hay esa trascendencia ¿eh?, por ejemplo sí se enseña otros juegos, se enseñan otros deportes luego sí tiene trascendencia en las actividades extraescolares, pero que es donde puede el niño pero yo veo que luego no tienen esa, esos juegos que se le enseñan en la clase de E.F. el niño..., en dos semanas o tres semanas que se dedica a ese bloque de contenidos luego no tiene esa trascendencia para llevarlo a cabo en...ya digo en otras actividades fuera de la clase de E.F...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 25)**

Las reflexiones realizadas sobre los materiales utilizados en los juegos de antes y de ahora consideramos que son muy interesantes, ya que las tres “R” (reducir, reciclar y reutilizar) que tan de moda están en esta sociedad, es algo que ya se hacía hace mucho tiempo y que en este tema de los juegos tradicionales han caído bastante en desuso; para los padres y los propios niños/as es más cómodo y más rápido comprar un juguete que ayudar a su hijo a realizarlo o repararlo, coincidiendo con la sentencia que recogíamos en el Capítulo III: “*el hombre civilizado ya no crea sus juguetes, los compra*” (Leif y Brunelle, 1978, p.61).

*H3.: Se había llegado al extremo de jugar un partido de fútbol con chapas y con una bola...*

*M1.: Sí, sí, ni hermano jugaba a eso*

*H3.: ...Al baloncesto ¡con chapas!, con una bolilla de este...*

*M1.: Con lo cual ellos se lo fabricaban.*

*H3.: ¡Se ha perdido totalmente!, antes los fabricaban ellos ese tipo de juguetes los fabricaban ellos, el mismo trompo, ¡eh! ¿lo comprabas?...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 246-250)**

Por último en este apartado en el que hemos tratado de dar una visión del contexto social que perciben los maestros y maestras de este grupo de discusión relacionado con el juego tradicional, reseñar que a pesar de lamentarse en bastantes ocasiones por la pérdida de los mismos, nos llama la atención que no hagan ninguna referencia acerca del papel que puede tener el juego tradicional para la conservación de



nuestra cultura y nuestras tradiciones, sobre todo tradiciones orales y por qué no decirlo motrices, dejando patente que para ellos el aspecto más relevante de los mismos es el lúdico, el entretenimiento, la diversión, aspectos que por otra parte no consideramos incompatibles.

### **3.3.4.- Contexto escolar.**

Vamos a abordar con detenimiento el contexto escolar por centrarse en él la gran parte del discurso expresado por los maestros y maestras en el grupo de discusión de Centros de entornos urbanos. La estrategia seguida para el análisis será la misma que en el caso anterior, partir de los nudos más relevantes, que en este caso se concretan en el tratamiento del género, al que se le dedicará un apartado importante por tratarse de la preocupación que los maestros y maestras manifiestan con más intensidad, las dificultades encontradas para el desarrollo práctico y el tratamiento de los juegos tradicionales en los elementos curriculares; en él destacarán los discursos centrados en la metodología, entre otros. Este apartado del informe, al igual que el anterior no se realizará nudo por nudo de una forma parcelada sino que trataremos de organizarlo coherentemente para encontrar el verdadero significado de los discursos expresados.

#### **3.3.4.1.- Papel de la escuela como agente transmisor del juego tradicional**

Recordemos como en el Capítulo III, Leif y Brunelle (1978, p.77); Medina (1987, p. 6); Puig Roig (1994, p.102); Fernández Ordóñez (1995, p.32); Baroja (1995, p.17); Trigo (1995, p.6) y García López et al. (1998, p.15) entre otros muchos, consideran que el juego está tan “gravemente amenazado” por la actual sociedad que la escuela debe protegerlo, pero ¿los maestros y las maestras se consideran responsables de esta misión?

*H2.: Entonces, si estamos hablando de los juegos tradicionales ¿dónde se puede conservar ese reducto de juegos tradicionales, qué labor nos cabe...?.*

*H3.: Primero, recopilar, que es lo que decía H1, recopilar y a través más que de los padres, si hay que pillar a los padres también, es a los abuelos ¡cuánto más lejos podamos llegar mejor...!*

*H2.: Pero si ésta labor no la haces en la escuela pienso: en ningún sitio la vas a hacer...*

*H3.: ¡Exactamente...!*

*(Grupo entorno urbano, parr. 265-268)*

Como podemos observar en la cita anterior los maestros y maestras parecen estar de acuerdo en que la escuela juega un papel fundamental en la conservación de los juegos tradicionales, pero algunos también sostienen que es algo que no se debiera hacer en solitario por parte del maestro y la maestra de Educación Física, sino que la escuela también puede fomentar su potenciación desde las actividades extraescolares, tan influenciadas por las tendencias actuales de práctica de actividad física, nos estamos refiriendo a los deportes; sabiendo que los juegos tradicionales sólo tendrán sentido si son demandados por la sociedad, coincidiendo con lo expresado por Schenda (1994, p.25) e Ivic, (1989, p.6), como recogíamos en el Capítulo III al considerar que los juegos tradicionales mantendrán una posibilidad de supervivencia en la medida que satisfagan las necesidades de los niños de hoy y de mañana.

*H2.: ... y claro los niños no es sólo lo que les enseñas tú es que ya los niños vienen como motivados porque es la TV, es los medios de comunicación son los que están potenciando a partir de lo que puedas darle tú ¿eh?, el juego también tendría que potenciarse el juego tradicional y a nivel también de medios de comunicación, no es solamente el profesor de E.F. ¿eh?, ahí también podría hacerse una buena labor, porque ya digo que en la medida que se demande se podrá potenciar eso, sí lo demanda la sociedad pero para que lo demande hay que potenciarlo y hay que...pero no solamente ahí que sea el profesor de E.F. solamente, sino a través de los medios de comunicación y a través de los organismos ¿eh?...eso es lo que yo...*

*M1.: Actividades extraescolares y todo eso, que empiece esa vía ¡qué no la hay!, bueno yo no sé en vuestros colegios pero en el mío no...es el fútbol, el baloncesto...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 27-28)**

En ésta línea, consideran que estos juegos hay que modificarlos y adaptarlos a la sociedad en la que nos encontramos, que hemos ido evolucionando y que no se puede pretender que los juegos y las actividades en general que antes eran significativas lo sean ahora, sino que se deben realizar en ellos las modificaciones y adaptaciones necesarias para que satisfagan las necesidades demandadas por la sociedad y se ajusten a la escala de valores actual, y que eso también es labor suya; reflejándose el pensamiento expresado por Goicoechea que recogíamos al tratar el juego tradicional en la sociedad postmoderna dentro del marco conceptual: “*nuestros esfuerzos por reintegrar los juegos a las clases de educación física, pasan por la modificación de los mismos que subsanen comportamientos no deseables, sin alterar su esencia*” (Goicoechea, 1994, p.18).

M1.: *Y lo que pasa es que hay juegos un poquillo más complicados que otros*

H2.: *¿Qué?...*

M1.: *Que hay juegos más complicados que otros necesitan quizás más tiempo porque por ejemplo un juego determinado, hay juegos tan sencillos de reglas sencillas que tú le explicas se juega y punto, y funciona pero hay juegos que ves que no funcionan, pero a veces es precisamente por eso son las reglas un poquito más complicados y hay que darles un poquito de tiempo.*

H2.: *¡Yo simplifico las reglas!, yo siempre les simplifico las reglas...*

M1.: *¡Sí! las cambias, las transformas...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 155-159)**

Por ello entendemos que los maestros y maestras se alejan de utopías románticas de intentar recuperar una cultura lúdica, quizás la que ellos han vivido, y son bastante realistas teniendo claro que los intereses y las motivaciones de los niños y niñas van cambiando acorde con la sociedad en la que nos encontramos y que deben de adaptarse a esa circunstancia.

M3.: *...nosotros mismos asegurarnos qué pretendemos con el juego tradicional y cuál es la proyección y hablabas tú de transcendencia es que a lo mejor... tenemos que ser realistas, es que nosotros no podemos pretender que en nuestra sociedad pues un juego tradicional ahora tenga una transcendencia pues como un ordenador, porque hemos evolucionado porque tenemos que aceptar lo tenemos {...} pero si el grupo de profesores se sientan, plantean lo que es el juego tradicional, lo que implica un juego tradicional, somos realistas y sabemos hasta donde podemos llegar con el juego tradicional, creo que no habría ningún tipo de problema, ahora no podemos pretender que se siga jugando pues a lo que nosotros jugábamos.*

M5.: *¡pues no!*

**(Grupo entorno urbano, parr. 45-46)**

Pero no podemos abordar este espacio de la escuela como agente transmisor de los juegos tradicionales, sin hacer referencia a las principales dificultades a las que se tienen que enfrentar, no desde el punto de vista de la puesta en práctica, que posteriormente analizaremos, sino desde las influencias externas que mediatizan la cultura de los escolares y en algunos casos conlleva la resistencia del alumnado hacia este contenido. Las alusiones en esta línea se centran principalmente en el fútbol como mencionábamos al abordar el contexto social, considerando a éste como la actual tendencia de actividad física de esta sociedad y el espacio del área de Educación Física que mayor grado de significación presenta de cara fundamentalmente a los alumnos, más que a las alumnas; y un oponente “insalvable”, por su poder y arraigo social.

M1.: El fútbol...

M3.: El fútbol en mi caso, todos los niños juegan al fútbol, no es pasivo y ese es un juego que se ha comido todos por desgracia pero se lo está comiendo...

M2.: Pero bueno puedes no escucharlos y meterle más cosas...

M1.: ¡Hombre claro!, tú intentas metérselo pero después que ellos lo asimilen es otra historia...

M2.: Sí, sí es cierto porque lo primero que piden es fútbol y no se lo puedes negar, porque un ratico a la semana les viene bien...

**(Grupo entorno urbano, parr. 9-13)**

Las intenciones para vencer esta resistencia están claras, como queda patente en el párrafo anterior, aunque dudan que su actuación sea efectiva, en la línea que manifestaba Lavega al explicar que el juego tradicional es un sistema que recibe claras influencias del medio, pero que mantiene en este sentido una relación asimétrica ya que “dicho juego es difícil que pueda influenciar de la misma manera a las realidades socio-culturales de la comarca...” (Lavega, 1996b, p.796), por eso algunos cuando no pueden vencer al enemigo se unen a él, y lo utilizan como fuente de motivación y enganche con la cultura de sus alumnos y alumnas para introducir el contenido de los juegos tradicionales en sus clases.

H1.: ¿Entonces cómo los enganché yo?, pues les dije: el fútbol ¿qué es el fútbol?, los niños: “¡ah, sí!. profe es un juego que tal y que cual...”, y digo: ¿sabéis cuándo se inventó el fútbol?, “¡ah no!, ¡profe el año pasado...!” y digo: pues el fútbol lleva tanto tiempo, mucho tiempo tal y lo explicas ¿no?, les haces un poquillo de comentario y...pero el fútbol como vosotros lo veis es un juego, que si no se jugara ahora sería un juego tradicional...

**(Grupo entorno urbano, parr. 181)**

Por ello los maestros y maestras tienen la sensación de que el juego tradicional es un contenido que no es excesivamente relevante para sus alumnos y alumnas y mantienen una cierta desazón en su trabajo, pero no debemos considerar que ésta es una actitud derrotista, sino todo lo contrario, son conscientes de las resistencias y limitaciones existentes para el desarrollo de los juegos tradicionales y eso les mueve a seguir intentándolo, sin perder de vista que la realidad de cada uno es diferente y que están condicionados por el contexto social en el que se mueven.

H2.: Sobre esa realidad pues vamos a ver lo que puedo hacer, cómo puedo explicar esos juegos tradicionales y qué es lo que puedo hacer, pues lo que tengo, otra cosa...

M3.: Por eso te decía antes, que en las expectativas tenemos que ser muy realistas porque nos pasa como a los niños, que una actividad que va luego al fracaso

*pues... o que no gusta, pues la verdad es que es muy deprimente, entonces seamos realista en lo que tenemos.*

*H2.: ¡Pero no pesimistas!*

*M3.: ¡No, eso no! en lo que podemos conseguir y trabajar sobre eso, porque si no,...antes todo lo contrario, no justifico nunca el pesimismo, no lo encuentro, ¡vamos para nada!, yo... ¡para nada! pero soy realista en ir consiguiendo poco a poco las cosas de manera que vayamos obteniendo ¡por lo menos satisfacciones!, sin grandes pretensiones, que no hace falta y ser realistas en ese sentido, que tenemos centros muy distintos, espacios distintos, alumnado distinto.*

*(Grupo entorno urbano, parr. 287-290)*

### **3.3.4.2.- Presencia del juego tradicional en el desarrollo del currículum del área de Educación Física.**

En el apartado anterior ha quedado patente, que los maestros y maestras consideran que la escuela debe ser un agente transmisor del juego tradicional, pero ¿cómo queda esto reflejado en el desarrollo del currículum de área de Educación Física?, ¿y en sus programaciones?, ¿cuáles son en este sentido sus mayores preocupaciones? Para dar respuesta a estos y otros interrogantes vamos a analizar el contenido de los discursos que los maestros y maestras realizan con alusión a ellos.

En el Capítulo IV, recogíamos como en el Real Decreto 105/92, su Anexo II, se establecían las enseñanzas correspondientes al Área de Educación Física en Educación Primaria, y nos encontrábamos con referencias al juego tradicional como un contenido específico:

*“Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra Comunidad.”*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

Pero una cosa es lo que dice el currículum oficial y otra diferente lo que manifiestan maestros y maestras, ya que consideran que a los docentes les cuesta trabajo percibir el juego tradicional como un contenido, olvidándose de su utilidad como recurso

metodológico<sup>2</sup> o instrumento para trabajar otros contenidos del área de Educación Física (habilidades básicas, genéricas, condición física, etc.).

Existe un sentimiento de falta de aceptación del juego tradicional como contenido por parte del colectivo de maestros y maestras, al no considerar que éste tiene valor educativo “en sí mismo”, que es un contenido que contribuye al desarrollo socio-afectivo, cognitivo y motor, en definitiva al desarrollo integral de los alumnos y alumnas, que cumple una función de enculturación, que conserva y transmite los valores profundos de la cultura popular, que facilita una actividad motriz acorde con las características de sus participantes, que proporciona y facilita las relaciones sociales entre los miembros de una misma generación y entre los de diferentes generaciones y que ayudan a conservar tradiciones orales y motrices y el patrimonio lúdico; estando generalmente considerado como “medio para”, fundamentalmente con dos funciones la motivación y el desarrollo de habilidades y destrezas, lo que hace que sea valorado como algo fundamental en Educación Primaria.

*M3.: Yo pienso que anterior a todo lo que estas diciendo, creo que hay algo que falta, yo por lo menos veo una carencia ahí, en cuanto al juego tradicional y es que el principio, probablemente no se ha aceptado como cualquier otro bloque de contenidos porque piensan que no conllevan cubrir una serie de contenidos, de, de...{...} pienso que si hubiera más información, un trabajo más serio, se informara más de lo que un juego tradicional puede cubrir, que son muchas cosas, porque yo trabajo el primer ciclo y es que me muevo con el juego tradicional, es que me muevo con él y para mí es un recurso, a lo mejor es muy bruto lo que voy a decir pero estamos aquí tranquilos y... para mí es uno de los recursos fundamentales del que yo me valgo para llegar a los niños...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 45)**

A todo esto debemos sumarle la consideración social y familiar que existe en torno al juego tradicional, que hace que continuamente se tenga que justificar su utilización en las clases; sin olvidarnos del propio valor que algunos maestros y maestras le otorgan, porque ¿cómo van hacer los niños y niñas las mismas actividades que realizan (o supuestamente realizan) en la calle?

---

<sup>2</sup> “La actividad lúdica debe entenderse no sólo como un núcleo de contenidos o aspectos de la realidad que el alumno debe aprender, sino también como una estrategia metodológica que afecta al resto de los contenidos y les confiere un tratamiento determinado” (Decreto 105/92, BOJA 20/6/92).

*M3.: Entonces muchas veces se piensa: "juego tradicional: ¡pues no ves la Señora como pierde el tiempo jugando a la comba!" y si estoy saltando con un niño y cuantos aspectos de ese niño, motores...estoy trabajando con él, entonces pienso que es que estamos en un tema un tanto por ver...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 49)**

*H2.: Y padres que te ven pasar por allí...y dicen vaya clase de Educación Física que están dando, ¡ahí saltando a la comba!*

**(Grupo entorno urbano, parr. 437)**

*M5.: Es un problema o una dificultad de los juegos tradicionales puede ser que no estemos motivados, que no los consideremos importantes.*

**(Grupo entorno urbano, parr. 172)**

Pero a pesar de todo ello los maestros y maestras contemplan el juego tradicional dentro de sus programaciones y algunos de ellos realizan Unidades Didácticas que lo toman como base; unos para dar respuesta a ese contenido establecido por la Administración Educativa, y otros no solamente con esa intención, sino que también entienden que puede ser un eje para facilitar el aprendizaje globalizador e interdisciplinar en Educación Primaria, aunque curiosamente la mayoría de las referencias en torno a la globalización e interdisciplinariedad las hacen cuando coincide la figura del maestro especialista con la del tutor de ese grupo, no cuando varios maestros/as se tiene que poner a realizar el trabajo en equipo, salvo alguna excepción que recae en el maestro/a de plástica o música, figuras también diferentes a la de los tutores de los grupos. Las razones por la que no llevan a cabo proyectos de globalización se aprecian en el discurso cuando comentan las dificultades que tienen para hacer coincidir sus intereses con los de otros compañeros/as, o lo que es más grave todavía, para que sus propios compañeros pese a que no se impliquen en la experiencia, respeten y valoren su trabajo.

*M2.: ¿Tú tienes tutoría?, bueno tienes un curso y tú tienes un horario dedicado a E.F., Actividades Artísticas y Música, bueno pues cuando entres en esa actividad en E.F., en Educación Artística, o Educación Musical es que todo eso lo puedes llenar, ampliar ese bloque y a nivel individual...*

*M3.: sí, sí, ¡perfectamente!, yo me refiero a lo que decía H2 de buscar gente...de los claustros y a veces...*

*M2.: Si más hay profesores de Música pues te pones de acuerdo con las profesoras de Música, que a lo mejor no hace falta que esté el 100% y con que haya dos o tres que trabajen en el mismo grupo...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 82-84)**

*M2.: Bueno que no te parece bien, pues tú en tu parcela haces lo que quieres y me dejas tranquilo, que yo estoy muy bien en la mía y siempre habrá el que diga: “¡qué tontería estás haciendo!”...pues bueno...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 90)*

Creemos que todavía los maestros y maestras del área de Educación Física tienen un cierto sentimiento de inferioridad respecto al resto de compañeros, algo que no atañe sólo al contenido del juego tradicional, sino al área en general y como indica Rivera (1999, p.507) para pedir cambios en la actitud del resto del profesorado es necesario que se empiece por asumir, desde dentro del área, que nuestro trabajo también es importante y trascendente para la formación integral de los alumnos y alumnas; y que aunque hay maestros y maestras que desvalorizan el área estos son una minoría.

*H2.: Sí ¡claro!, las clases de E.F. eran muy diferentes a la realidad...*

*M3.: ¡Hay todavía “con las manos en el bolsillo”! ¡eh!...*

*H3.: ¡Menos ya!, ¡gracias a Dios menos!...*

*M3.: ¡Qué los hay!, bueno, ahora menos.*

*(Grupo entorno urbano, parr. 337-340)*

Entrando en un mayor nivel aproximación a la presencia del juego tradicional en los elementos del currículum el programa *Nudits Vivo*, nos facilita una primera visión, creemos que bastante significativa:

NUDO	PROGRAMACIÓN	Nº PARRAFOS
2.1.1.1	Objetivos	8
2.1.1.2	Contenidos	21
2.1.1.3	Metodología	66
2.1.1.4	Evaluación	0

**Tabla 7**

Como puede apreciarse en la **Tabla 7** los discursos focalizaron su atención hacia la metodología y los contenidos, teniendo poca relevancia el tema de los objetivos relacionados con el juego tradicional y ninguna la evaluación de este contenido; las interpretaciones a este hecho pueden ser múltiples y variadas: no les preocupan que capacidades deben adquirir sus alumnos y alumnas, ni si lo consiguen o no; o es un tema



en el que se siente especialmente inseguros para comentar delante de otros compañeros; o en ese momento creyeron que había temas más relevantes en torno al juego tradicional sobre los que discutir... creemos difícil y arriesgado decantarnos por una de ellas, pero después de haber sido sugerido el tema en una pregunta realizada siguiendo el guión del grupo de discusión:

*C.: ¿y qué dificultades? ... aparte de las que habéis comentado así un poquillo, así de pasada... pues muchas veces, a lo mejor, los propios compañeros, como estáis hablando, porque no valoran ese trabajo, o a nivel de dificultades a la hora de llevar a la práctica vuestras clases de juegos tradicionales, de espacio, de materiales, de motivación, de problemas en la organización de los grupos o yo que sé, a lo mejor el problema fundamental que le veis a esos contenidos es la evaluación, ¿qué dificultades encontráis vosotros?*

*(Grupo entorno urbano, parr. 94)*

Y por el propio discurso mantenido entre ellos nos decantemos por la inseguridad que pueden tener en esos aspectos unido a la concepción recreativa que se suele tener del área de Educación Física.

*H2.: No, y potenciar mucho los debates entre profesores sin experiencia y con su experiencia... y entonces nos callamos nuestras cositas.*

*M3.: ¡Ah! sí, es verdad nos callamos, nos cuesta mucho trabajo.*

*(Grupo entorno urbano, parr. 71-72)*

Concepción recreativa e inseguridad que también se vislumbra en el tema de **los objetivos**, ya que parecen no tener claros aquellos que se pueden trabajar en torno a los juegos tradicionales. Aspectos que ya planteábamos en el Capítulo II al exponer el breve repaso histórico que Hernández Álvarez realizaba sobre la modificación de los diferentes contenidos de la Educación Física, en el que se señalaba como se ha pasado de una concepción utilitarista a una concepción recreativa para el disfrute personal:

*“...al mismo tiempo, esta sociedad postindustrial se caracteriza por la preocupación de dotar de contenido activo al creciente tiempo libre de sus ciudadanos, orientando una búsqueda de contenidos con posibilidades de diversión más que de utilitarismo funcional”.*

*(Hernández Álvarez, 1996, pp.56-57)*

Evolución social que en opinión de Kirk (1990, p.78) junto con el hecho de que los contenidos de la Educación Física hayan estado estrechamente vinculados a las propias características del entorno natural cambiante en las diferentes regiones, ha supuesto que en la actualidad exista una amplia serie de tópicos y actividades, que no es de extrañar que haya cierta confusión entre los educadores físicos de lo que esperan lograr en las escuelas.

*M3.: Pero es que a lo mejor el objetivo no es que se, que se...si no que lo conozca y ¿qué no podemos cubrir nosotros esquema corporal, la lateralidad y un mogollón de cosas se pueden cubrir?.*

*M1.: ¡Qué se cubren!*

*M3.: Entonces muchas veces se piensa: “juego tradicional: ¡pues no ves la Señora como pierde el tiempo jugando a la comba!” y si estoy saltando con un niño y cuantos aspectos de ese niño, motores...estoy trabajando con él, entonces pienso que es que estamos en un tema de tanto por ver, tan apurados con los contenidos, tan sumamente agotado por exigencias de programación que a lo mejor, pues falta eso detenernos a pensar que no, que realmente el juego tradicional...y ¡oye! a lo mejor simplemente con que tú reconozcas cuáles eran los juegos de sus padres, los tengas en cuenta, los pueda usar, pues si acaso una vez pues una vez, pero puedas servirte de recurso y ofertárselo porque pienso que es que nuestra obligación es ofertárselo ahí está, el trabajo ya no es poco..., sin otras pretensiones, a lo mejor muchas veces es que nos falta eso que son tantas las pretensiones que queremos que luego los resultados nos venimos abajo...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 47-49)**

En la cita anterior se evidencia como asistimos después de diez años de implantación de un sistema curricular que apuesta por la construcción del aprendizaje, su contextualización, el respeto a la diversidad..., desde un modelo constructivista; a un mantenimiento de las propuestas de enseñanza y aprendizaje sustentadas desde el modelo técnico en el que como nos indica Rivera (1999, p.129), los maestros y maestras rara vez programan desde el objetivo siendo los contenidos los que al final guían su trabajo, en donde la cuestión está en enseñar muchas cosas, aunque no se sepa bien para qué; lo que como la misma maestra indica conlleva al fracaso porque no sabemos que hemos conseguido.

Otro aspecto que cabe destacar en este sentido es que en ningún momento se hace referencia a los objetivos marcados desde el Currículum oficial del área establecido por la Consejería de Educación y Ciencia en el decreto 105/92 y más concretamente a los

tres<sup>3</sup> que hacen referencia explícita al juego, sino que como veíamos en el párrafo anterior, estas “exigencias de programación” les agobian y les presionan para llevar a cabo su trabajo.

En cuanto a **los contenidos** cabe destacar que a nivel genérico no es una de sus inquietudes y temas como la temporalización o la vinculación de éstos con los temas transversales no aparecen en ningún momento, quizás porque como hemos comentado estamos dentro de un modelo técnico en el que los referentes son los contenidos propios y todavía no se tiene asumido desde el área que los temas transversales también son responsabilidad del especialista, estando los discursos encaminados, más que a describir el tipo de juegos que utilizan en sus clases, porqué y para qué, a señalar a la carencia de la presencia de éste contenido.

*H2.: ...- y pienso que se da, se da poco, se da poco juego tradicional, se da, tengo la sospecha de que eso es así ¿eh?, hay tanto bloque de contenidos dentro de E.F. que se dedica muy poco a lo que es los juegos tradicionales, ¿eh?, pienso que eso, sería, tendría que potenciarse más los juegos...*

*(Grupo entorno urbano, parr.22)*

Siendo una de sus mayores preocupaciones el tener un buen repertorio de juegos tradicionales, por ello cuando abordan el tema de su formación inicial y permanente no hacen referencia a otros aspectos como la programación de esos contenidos, la metodología o la evaluación, sino que generalmente hacen referencia a la necesidad de aumentar su repertorio de juegos tradicionales, en la línea que veíamos anteriormente de la concepción recreativa que se tiene del área y la clara influencia del modelo técnico preocupado por dotar de herramientas a los maestros y maestras, aunque no se sepa que utilidad tienen.

---

<sup>3</sup> “1.- Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.

2.- Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la práctica de la actividad física. Durante esta etapa se establecen principios en la relación con los demás, entroncados con la realización de juegos y actividades físicas. Con este objetivo se pretende desarrollar en niños y niñas actitudes positivas y capacidades para discernir diferentes comportamientos, favoreciéndose los de cooperación, participación, ayuda y solidaridad.

6.- Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan. Este objetivo hace referencia al desarrollo de juegos y actividades físicas en diferentes medios como el escolar, la calle o el medio natural...” (Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)

M2.: Hay muchos juegos que se acompañan de canciones y ..

M1.: ¡Cantidad! y son muchos más divertidos y... pero como no los conoces y a lo mejor aquí dan, yo en algún curso que he dado que nos han enseñado algunas canciones de eso, pues a mí se me ha olvidado cuando llego al colegio las apunto y todo ese rollo, pero tú lo consigues una vez que cómo jó las estás machacando! y hasta que tú... o te puedes inventar la canción... bueno, ¡ahora variantes! ¡yo soy muy amiga de las variantes!... ¡yo me las invento!, si no me acuerdo de algo me las invento pero que es verdad, que otro programa sería formarnos un poco en ese tema también porque seguro que si nos ponemos aquí tú me vas a enseñar como no sé, como mil maneras de juegos que yo no tengo ni idea así, simple y llanamente...

**(Grupo entorno urbano, parr. 67-68)**

Formación, que coincidiendo con lo apreciado por Rivera (1999, p.524), prefieren que sea realizada a través de “grupos de trabajo” y “seminarios permanentes” y no con cursos de formación y perfeccionamiento. Asistimos a una negación de las estrategias utilizadas por la Administración Educativa para diseminar el nuevo marco curricular y una vez más se demanda que la formación y el desarrollo profesional del docente se construya desde la vinculación a las necesidades que la práctica va generando en el profesorado. El eterno divorcio entre teoría y práctica se pone de manifiesto en las opiniones del profesorado, que lo que demandan por encima de todo es una formación intercomunicativa, y no orientada en una sola dirección.

H2.: Si lo estamos haciendo o no lo estamos haciendo bien, si nos lo intercambiamos: “éste es el problema cómo lo has solucionado tú...” esa experiencia pero no hacerlo de una forma esporádica sino llegar a hacerla, hay muchas veces que se pierde el tiempo en reuniones que a veces no son productivas ¿no? y sin embargo pues, este tipo de experiencias, como estamos ahora aquí, potenciarlo pero potenciarlo y llevarlo a cabo, pues lo vamos a hacer una vez al menos o no sé una vez al trimestre o cómo sea y hablar y luego recogerlas escribirlas, ó grabarlas ¿eh? y... luego escucharse uno a ver que has contado tú y esta experiencia ¿cómo lo has hecho?, eso, eso también entra dentro de la formación del profesorado, en este caso del profesorado de E.F. ¿eh?, contar nuestras experiencia no es muchas veces ir a los cursos de C.P. o los cursos esos que nos sueltan ahí el rollo, sino ¿cómo tú? en tú realidad, en tú colegio, ¿qué llevas a cabo?, tal o cual cosa, en este caso el problema de los Juegos tradicionales, ¿eh? ¿cómo lo llevas tú a cabo?, pues yo es que no sé esto como va, ¡pues yo sí!, pues yo tengo esto, pues yo le he dicho a los niños, eso nos enriquece a todos ¿eh? y además hacerlo de una forma, no de vez en cuando en el recreo ¿eh? que vengo si no llevarlo de una forma, ¡pues eso!, lo mismo que se reúne uno una vez al trimestre para los Claustros, bueno, pues también para hablar y para debatir, ¿eh? y es una forma también de saber y formarnos, a través de la experiencia...

**(Grupo entorno urbano, parr. 73)**

Una vez que hemos apreciado que estamos en un modelo técnico, llama la atención positivamente, como al menos el contexto social les mediatiza a la hora de seleccionar unos u otros contenidos, que no objetivos, influidos fundamentalmente por el tipo de actividad física que tienden a realizar en sus tiempos de ocio sus alumnos y alumnas, sin perder de vista, fundamentalmente, los condicionantes espaciales y aquellos relacionados con la seguridad del alumno/a, que en ocasiones les impiden llevar a la práctica ciertos contenidos considerados significativos para ellos y para su alumnado. También cabe destacar en este sentido como, en este caso un maestro de un Centro concertado, está condicionado por la dirección del Centro a la hora de seleccionar los contenidos, aunque no se resigna, aspecto que no refieren los maestros y maestras de los Centros públicos, que se ven sobre todo condicionados por los espacios.

*M2.: Yo por ejemplo, la gente mía quería patines porque patinar es de las pocas actividades que hacen, pues ya ves tú irse a la olla del Hipercor ¡ahí, medio mataos! pero bueno, tampoco, volvemos a lo de las instalaciones, si eso se pudiera encauzar bien pues claro que se podría hacer pero de sobre patines pero si tenemos las pistas hechas unos agujeros...*

*H2.: Yo estoy luchando por meter actividades de patines pero no me dejan, que los niños se pueden accidentar, que los niños...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 313-314)*

Por último reflexionar sobre un aspecto que me parece importante y es la visión exclusiva de contenido procedimental y actitudinal que se tiene del juego tradicional dejando al margen los posibles aprendizajes conceptuales que pueden derivarse de los mismos. Los únicos intentos realizados en este sentido por algunos de ellos, giran en torno a la utilización de una ficha para la recopilación de juegos por parte de los alumnos y alumnas a través de la información recabada de padres y abuelos, no planteándose otro tipo de propuestas conceptuales reflexivas escritas, la elaboración de un cuadernillo o la explicación “teórica” de algunos aspectos del juego tradicional.

*H1.: ... lo que he hecho ha sido una ficha, una ficha muy simple, el nombre del juego, cómo se juega, dibujo,...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 201)*

Aterrizando en **la metodología**, que como vimos con anterioridad constituye uno de los elementos curriculares que más les preocupa a los maestros y maestras, hemos de destacar que aunque se manifiestan en este sentido, son bastante reservados a la hora de exponer su forma de trabajo, observándose menor reticencia en los maestros y maestras

con menos experiencia; lo que en cierta forma contrasta con el modelo de formación que ellos solicitan. La motivación de sus alumnos/as constituye una de sus principales dificultades, coincidiendo todos en que es un aspecto básico para que el aprendizaje sea significativo, y que cada vez es más difícil conectar con los intereses de sus alumnos y alumnas, pero ya no sólo a nivel del área de Educación Física sino en todas en general y algunas estrategias utilizadas, como ya hemos visto, han sido la implicación de los alumnos para la recopilación de juegos y la motivación partiendo de centros de interés entendidos como relevantes para los niños/as; siendo curioso observar como la motivación suele ir relacionada con el conocimiento profesional del maestro/a y las experiencias propias que hayan tenido sobre el tema, que generalmente es recordado con nostalgia y cariño, y que de alguna manera repercuten en sus prácticas de aula; lo que puede tener un cierto peligro, al considerar que lo que era significativo para ellos lo sea ahora para sus alumnos/as al ser transmitido con mayor vehemencia.

*MI.: Además lo de la motivación, es que estén motivados del todo, desde luego yo ese juego ¡a mí me encanta!, yo he jugado, entonces ¿qué pasa?, lo hago con mucha motivación, posiblemente ellos los reciban, entonces ese juego que a ti te gusta y que te gusta practicar quieres...no sé te gusta transmitir qué es ese juego, es una cosa que te sale de dentro y la transmites mucho mejor que a lo mejor otros juegos que a lo mejor no lo conoces o lo has jugado en un juego en un pueblo y estás inventando un poco las reglas...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 171)**

También existe una cierta inquietud por saber que hacen otros compañeros y comprobar que “se está en la onda”, aunque como referimos con anterioridad cuando hicimos alusión a la no referencia de la evaluación, haya sus reticencias y reservas a la hora de contar que es lo que están haciendo.

*MI.: De hecho yo no sé vosotros ,pero yo lo que dices tú, yo doy base también, o sea casi todo va por ahí, ¡hombre! vas metiendo las sesiones de todo, vas metiendo esos juegos y después vas metiendo otros... supuestos nuevos, pero vamos...que es un oasis, pero en todos los colegios, porque unos amigos nos pasamos nuestras sesiones y más o menos todo el mundo circula por lo mismo...¿eh?*

**(Grupo entorno urbano, parr. 58)**

Un aspecto positivo a resaltar es que son conscientes de que la forma de trabajar también está condicionada por el contexto del Centro, como ya vimos al hablar del papel de la escuela como agente transmisor del juego tradicional, pero profundizando un poco más en el tema que nos atañe: la metodología, son conscientes hasta tal punto, que

cuando un maestro estaba explicando como trabajaba él, una maestra de un Centro marginal, sorprendida por la metodología de trabajo empleada no pudo contenerse y le pregunto que en que centro trabajaba, contrastando enormemente con su realidad, como puede apreciarse en los siguientes párrafos:

*H1.: ... lo que he hecho ha sido una ficha, una ficha muy simple, el nombre del juego, cómo se juega, dibujo, 3 o 4 ítem y eso lo he hecho como les leí toda la parafernalia, de que es un trabajo de investigación, de que lo tienes que hacer con los papás si puedes con los abuelos, entonces les puse dos fichas...*

*M3.: Perdona, ¿en qué colegio estás?.*

*H1.: En el colegio..., entonces yo les di dos fichas distintas y les dije: una se la preguntáis a papá o a mamá y otra pues a un tito, a una abuela para que se saliese un poco del círculo de la familia, y de hecho la experiencia ha salido muy positiva ha habido gran variedad de juegos y han visto que con esos juegos los hemos trabajado y ellos el hecho de tener un juego suyo, que se lo ha hecho su papá o que lo ha hecho con su papá, y luego explicarlo y hacerlo en clase los ha motivado mucho...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 199-203)**

*M3.: ¡Yo tengo que trabajar antes que el juego tradicional el tema “prevención de accidentes”! ¡porque yo tengo que salir a un patio que es un patio de vecinos y hay cristales a punta pala! pues ¡yo tengo que prevenir!, tengo que trabajar primero ese tema, antes de empezar hacer una asamblea para ver cómo ha ido el juego, miro dónde me siento, que no haya cristales...*

*H2.: ¡Claro! porque tu realidad y tu entorno es diferente...*

*M3.: Y corro si hay algún peligro...es que depende...*

*H2.: ¡Claro! es muy...ver la realidad que tienes, qué espacios me cubre mi colegio, mi entorno qué es lo que tengo allí, entonces a raíz de eso tienes...*

*M3.: Lo de los cristales es un mal menor, a veces hay jeringuillas.*

**(Grupo entorno urbano, parr. 282-287)**

Es de destacar que el tema de los espacios es tratado con grandes diferencias, para unos, como acabamos de ver y se constata a continuación, que sin dejar de ser un “elemento educativo” para la prevención de accidentes, es una de las mayores dificultades que tienen para el trabajo de los juegos tradicionales por encima del material, la organización, el tiempo disponible, etc., y para otros el espacio no es una preocupación, sino que es un “elemento educativo” pensando en el tercer tiempo pedagógico o las actividades que el niño/a realiza en su tiempo libre fuera del colegio.

*H1.: Yo trabajo mucho, mucho en zona de columpios porque es lo más popular y lo más cerca que hay, y creas espacio, deslizamientos, saltos, equilibrios yo trabajo la zona de columpios como sitio que no están acostumbrados a jugar pues cuando quiero hacer algo los enfoco allí, en el columpio hemos trabajado la comba, las chapas, entonces qué le estoy diciendo al niño, que en la zona*

*esa, que es su zona, pues que allí no pueden jugar, yo les he dicho que allí si pueden jugar, y a mí muchos me lo solicitan, llega el recreo y te dice: “¡profe ábreme los columpios que vamos a tal sitio que quiero jugar a ...!”, ¿por qué?, porque yo lo que quiero decirle al niño: “casi todos los parques tienen columpios y vosotros llegáis al parque y si el columpio está ocupado ya no jugáis” y digo: “porqué no os sentáis allí, en esa zona de tierra, no cogéis y podéis jugar a las chapas, podéis jugar a La Lima”, eso son pequeñas estrategias que creo que ...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 272)**

Sobre las estrategias metodológicas utilizadas en sus clases las que más les preocupan son las relacionadas con los agrupamientos y la resolución de conflictos, no planteándose en ningún momento dudas sobre los estilos de enseñanza más adecuados para este contenido, la forma de dar la información a sus alumnos/as, la utilización de materiales curriculares, etc., evidenciándose que sus preocupaciones están en el día a día con sus alumnos/as y en su desarrollo práctico.

La inquietud en cuanto a los agrupamientos generalmente viene dada porque los niños se agrupan con los niños y las niñas con las niñas, pero este será un tema que merecerá un apartado específico que abordaremos más adelante, y es curioso observar como sólo hay una alusión a los alumnos y alumnas que se quedan marginados, bien por tener necesidades educativas especiales o bien por no ser aceptados dentro del grupo, y como el juego tradicional en este sentido en lugar de dificultar esta integración la facilita, e incluso sirve como recurso para realizar los agrupamientos.

*H3.: Se potencia mucho la sociabilidad, mucho...la marginación del niño que no puede que no tiene actitudes, el niño en este tipo de juegos si participa, si puede participar, en el momento en que lo pongas a competir lo marginan totalmente, en ese tipo de juegos el niño que tiene algún tipo de deficiencias, que no sea muy profundo por supuesto, que puede participar, y aunque sea profundo, porque nosotros no tenemos profundos, profundos pero que nosotros llegamos a veces: “¡uy con este niño no puedo hacer nada!”, pues en este tipo de juegos participan, no es marginado, en el momento en que tú lo pongas ya con un tipo de destrezas, pues a jugar un deporte o algo, ese niño no puede participar.*

*M3.: Sí, eso sí.*

**(Grupo entorno urbano, parr. 364-365)**

*M5.: A lo mejor yo planteo: “venga vamos a trabajar en grupos de tres...” pues a lo mejor pues tres amiguillos hacen así pero como luego los grupos los pongo con un juego pues no caen ellos en decir: “¡hoy, pues no estoy...!” ...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 112)**



En cuanto al tema de la resolución de conflictos que se plantean en una clase de juegos tradicionales las posturas que adoptan son diferentes, unos optan por intervenir antes de que la sangre llegue al río, otros optan dejar que sean ellos los que los solucionen por la vía del razonamiento que aunque más lenta la consideran más educativa, aunque cuando hay agresividad de por medio, todos lo tienen claro, hay que intervenir, coincidiendo también en que a mayor nivel de competición más dificultad existe para que ellos sólo resuelvan sus conflictos, lo que observan en los deportes frente al juego tradicional.

*M2.: Yo a veces los observo mucho y utilizo muchos juegos, cuando los estas observando y ves cuando llega un momento que ya la cosa..., el conflicto es... intervengo sin que ellos venga, porque a veces lo que ahí se está viendo es que los vas dejando porque muchas veces “me ha dicho” “me ha insultado” pero...  
(Grupo entorno urbano, parr. 378)*

*M3.: Es verdad que los niños chicos tienden a venir: “seño...” pero lo que dice él, además es que es muy interesante, porque si no lo resuelven ellos uno de los objetivos nuestros debe de ser precisamente el que lo resuelvan entonces yo se lo hago saber: “¡vamos a ver! cuando ya veáis que no hay solución y que de verdad estáis ya... entonces vale, pero si no intentar resolverlo.”  
(Grupo entorno urbano, parr. 389)*

Otro aspecto que creemos importante abordar es el tratamiento que los maestros y maestras otorgan al tema de la multiculturalidad desde el juego tradicional, porque como ya hemos repetido reiteradamente los juegos tradicionales transmiten cultura, ¿pero que cultura?, generalmente la del entorno, la dominante, pero ¿qué actitud adoptan ante las culturas minoritarias?, si bien es cierto que en algunas ocasiones al trabajar los juegos tradicionales lo que se trabaja es la cultura lúdica del maestro/as y no la de los alumnos/as con lo que no se da respuesta a ninguno de ellos, habitualmente no se suelen tener en cuenta y no se dan a conocer juegos de otras culturas presentes en las aulas, sólo hubo una maestra que al finalizar la reunión del grupo de discusión indicó que ella había realizado Unidades Didácticas del juego tradicional partiendo de la cultura gitana, claro que en esta ocasión la cultura gitana era la dominante; pero esto también se dejó entrever en su discurso.

*M3.: ...Tenemos que tener cuidado porque el alumno se da cuenta, aunque esté en primer ciclo el respeto que puedas tenerle a su ideología, a su forma de pensar, a su raza y a su cultura...*

*M5.: ¡Si pero también tienes que tener...!*

*M3.: Y yo...me encuentro en ese aspecto muchas veces, por eso digo que a lo mejor es porque estoy en donde estoy, pero yo tengo que respetar muy, mucho la cultura gitana por ejemplo y conocerla...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 120-122)*

### **3.3.4.3.- El juego tradicional una vía de acercamiento a los padres.**

Generalmente cuando hablamos de la escuela siempre analizamos las actitudes del maestro/a y las actitudes de los alumnos/as hacia la misma, pero nos olvidamos de que los padres también forman parte de esa comunidad educativa y que son una parte importante de la misma, desde la autorización o el descrédito que puedan dar al trabajo de los maestros y maestras con todo lo que esto conlleva, hasta la participación e implicación activa en la educación de sus hijos/as; y un aspecto que los maestros y maestras valoran del juego tradicional sobre otros contenidos es la posibilidad de acercamiento a los padres que éste les ofrece en cuanto a participar con la escuela, participación que en general tachan de escasa a no ser que sea requerida de forma explícita y en ocasiones ni aun así.

*M3.: Luego yo lo veo como un recurso de acercamiento a los padres fundamental, los padres...*

*M2.: Los padres no hacen cargo...*

*M3.: Yo no lo sé, yo tengo hijos, y bueno, estoy en una zona que ya os digo a lo mejor me tenéis que perdonáis porque a lo mejor mi experiencia es totalmente distinta a la vuestra, pero tengo hijos y en el colegio de mis hijos, muy pocas veces mis hijos me preguntan a mí: "mamá estamos haciendo esto..." y la verdad es que... lo decía por lo de antes, la mayoría de los colegios los padres quieren: "no, no, venga matemáticas, lengua a ver un buen nivel, el nivel competitivo aquí...que esto es lo canta niño, que...", yo por suerte o por desgracia, los padres que tengo pues son menos competitivos en ese aspecto y me puedo permitir el lujo, lo uso como recurso para llegar a ellos y funciona, fundamental, vamos, para mí es muy agradable además que un niño venga porque bueno, porque son padres que un poco la importancia de la escuela no la tiene todavía muy asimilada y es de la manera en que yo conecto con ellos y les doy la oportunidad, otra forma de que esos hijos se comuniquen con los padres, ¿cuántos nos comunicamos? si estamos todo el mundo trabajando, si llega la cena: "¡niño, date prisa, lávate los dientes y vete a la cama!", pues oye dedícale un ratillo a que...es otra... ¡es que mira es que es una fuente inagotable! para mí, para mí es una fuente inagotable...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 60-62)*

Lo que sí se evidencia de una forma significativa es, ya no la implicación que se suele conseguir si es demandada sino, el distinto valor que se le otorga a esa implicación en función de entornos marginales o no marginales, un ejemplo de ello lo tenemos en la

cita anterior, en donde la maestra de un entorno marginal se queja de la poca importancia que le dan los padres a la escuela.

Los maestros y maestras también son conscientes de que la trascendencia que ellos quieren dar al juego tradicional a nivel escolar y social pasa por que los padres lo consideren importante para sus hijos e hijas, a la vez que entienden que una forma de hacer más significativo este contenido de cara a sus alumnos y alumnas, es relacionándolo con su entorno cultural a partir de los juegos que realizaban sus padres y sus abuelos, por lo que el recurso habitual es demandar esa información a través de una ficha de recopilación de juegos, que culmina con un punto importante para ellos y que es la explicación de ese juego por parte del alumno/a que ha recogido esta información con el objetivo de hacerlo protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

*H3.: Entonces, quizás es labor nuestra recuperar esos juegos y enseñar a los niños que jueguen y ellos animados porque ellos mismos son los que han localizado esos juegos, ¡qué no has sido tú!, que ellos a través de sus padres y abuelos o bisabuelos lo han conseguido, pues pueden que les gusten, puede que les gusten ¿eh?...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 300)**

Nos llama la atención como el discurso en un momento determinado del desarrollo de la sesión de trabajo gira hacia un punto que consideramos importante, la influencia que tienen los padres en las relaciones sociales que entablan sus hijos e hijas en la escuela y como pueden llegar a mediatizarlas, desde el aspecto cultural que analizaremos con posterioridad en el que en ocasiones se suele potenciar el rechazo de unas culturas hacia otras, hasta aspectos relacionados con el “normal” desarrollo de los juegos en la resolución de conflictos que se plantean.

*M3.:... porque probablemente la forma de resolverlos de ellos sea incluso más eficaz que la tuya, porque entre ellos pasa como cuando se pelean, ellos se pelean y a los cinco minutos son amigos... Las madres son las que guardan rencor, los niños no... ¡Las madres!...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 389)**

### 3.3.4.4.- ¿Cómo conseguir que los niños y las niñas jueguen juntos y no fracasar en el intento?

Que es una preocupación relevante para los maestros y maestras ya ha quedado de manifiesto en la primera aproximación que realizamos al iniciar el análisis del grupo de discusión, pero ¿cuáles son sus vivencias en torno al género en sus clases?, ¿qué soluciones sugieren?, ¿qué papel juega el contexto social y familiar en este sentido? A estos y otros interrogantes trataremos de dar respuesta desde el análisis de sus discursos.

En primer lugar cabe destacar que existe un consenso en cuanto a que niños y niñas generalmente, si no es de una forma inducida, no juegan juntos ni en clase ni fuera de ella y quizás la causa esté en lo que apuntábamos en el capítulo II en que los niños y niñas lo que interiorizan y aprenden en los juegos son, ni más ni menos, que las concepciones, valores y actitudes de su sociedad y que por tanto no podemos considerar “culpables” a los juegos en cuanto a los problemas de discriminación sexual, sino a la sociedad en la que son realizados, y concretamente en el área de Educación Física a la concepción social que ha existido durante mucho tiempo debido, en parte, a la ausencia de profesores especialistas y al contexto social existente, rémora que no se acaba con ella en dos días ya que ha sido una cultura muy arraigada. Un claro ejemplo lo vemos en la **Ilustración 1** tomada<sup>4</sup> de una cartilla de Educación Física del Frente de Juventudes y en las siguientes citas:

*H2.: Pero a veces el profesor potencia eso por quitárselo de en medio, “ a las niñas al baloncesto y tal y los niños al fútbol...” es porque en el momento en que los niños ponen una dificultad porque las niñas no quieren ¡eh! pues: “venga vamos a quitarnos de problemas aquí ¿eh?, las niñas con la comba y los niños aquí a jugar al fútbol, ellas tan contentas y ellos tan contentos...”*

**(Grupo entorno urbano, parr. 116)**

*M3.: Bueno, yo lo que tu decías eso de que el profesor, la niña, la cuerda y el niño el balón, todavía hay algunos profesores antiguos que lo siguen pero bueno ya van desapareciendo ¡gracias a Dios!...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 147)**

---

<sup>4</sup> Recogida por Otero (1998, p.85)

Hay que procurar que las niñas en sus juegos diarios, vayan tomando afición a la que en un día será su tarea diaria. (Fig. 8.)



Fig. 8

(Frente de Juventudes, *Cartilla escolar de educación física.*)

Los grandes quehaceres de las pequeñas gimnastas.

### Ilustración 1

También es significativo como casi todos, excepto uno que dice tener dificultades ya con los niños y niñas de primer ciclo, referencian que a medida que va aumentando la edad de los niños y las niñas van siendo mayores los problemas a la hora de integrarlos en las actividades y en los juegos realizados en sus clases, y como ésta preocupación por tratar de integrar a los niños y niñas en los grupos no se reduce al marco de sus clases, sino que es más una preocupación a nivel social.

*MI.: A la hora de tu clase es fácil como lo tienes con la historia de la coeducación, tú dices: parejas, parejas mixtas, el primer día no puedes, el segundo también y el tercero también, pero el cuarto como saben que es por narices, lo van a hacer al menos por narices parejas mixtas, no hay más historias, pero después claro lo que tu dices ¡que eso trascienda!, que eso de verdad sería interesantísimo pues la historia del machismo, la historia de todos los problemas de la sociedad que acarrea después, eso sería genial, que los roles como tú dices no se identificaran con un sexo, sino que cada uno hiciera todas las tareas, tendríamos ganado... pero eso es muy difícil ...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 97)*

Respecto a la actitud adoptada ante esta problemática hay diferencia de actuaciones, los hay que mantienen actitudes drásticas y que aunque los niños y niñas no quieran agruparse lo tienen que hacer como hemos visto en la cita anterior “por narices”,

también los hay con una actitud más tolerante que consideran que cuanto más se obliga a una cosa con menos gusto se hace, e intentan la vía del convencimiento y de estrategias de agrupamiento más sutiles a través de juegos, y por último quienes en un intento de integración de géneros quieren hacer una discriminación positiva hacia las niñas. Esta última estrategia evidencia aún más la discriminación al hacerla explícita, los niños reafirman su superioridad motriz sobre el otro género, provocándose el efecto contrario al deseado. En lo que sí que coinciden todos es que la coeducación hay que trabajarla desde que los niños y niñas son bastante pequeños.

*H1.: ...entonces ¿cómo juego con las niñas? le...a los niños les modifico las reglas...los niños como siempre juegan y el fútbol es su animación, pues ellos están todo el día jugando y las niñas no, entonces cuando juegan juntos les modifico las reglas, y a los niños les digo: "cada tres veces que llegue uno a portería, de las tres veces dos tiene que lanzar las niñas y una el niño", entonces el que siempre no entran, no entran por el aro y llega el niño con la pelota y "¡pon!" y tira... entonces cuando vas penalizando y les vas castigando la acción, ya las niñas empiezan a jugar y empiezan a tirar, entonces a las niñas ya empiezan a gustarle el juego, {...}*

*H2.: Sí, yo esa estrategia también la he llevado, cuando las niñas digo:...vale cada uno por dos tantos, cada gol que marque pues vale dos ¿eh? o hay que ...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 191-192)*

Por ello coincidiendo con lo expresado por Rivera (1999, p.602) consideramos que los maestros y maestras siguen teniendo la duda cuando se plantea el tema del género, en nuestro caso en los juegos tradicionales, si la participación o no de un género u otro en un juego es un problema de competencia motriz o de pertenencia a un determinado género, y curiosamente es un discurso mantenido por dos maestros con una cierta infravaloración hacia el género femenino.

*H3.: Entonces ahora están participando un poco, ahora empiezan jugar, a hacer deporte, antes no, las niñas antes marginadas, entonces llevan un retraso tremendo en habilidades en destrezas, las llevan muchísimas...*

*H2.: Y las pobres tenían asumido...*

*H3.: Sólo hay que ver la forma en que una niña coge un balón para lanzarlo o una pelota y cómo la coge un niño sin haberlo hecho ninguno de los dos, tú coges un niño de primero o un niño de preescolar que no haya lanzado un balón nunca y que sea un niño el que lo lance y lo lanza de forma distinta a una niña...*

*H2.: ¡Claro!, porque se le ha dado más oportunidades a ese niño...le has dado más al que más sabe y se le ha dado menos al que menos sabe y las pobrecitas lo tienen asumido...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 420-423)*

En algunos casos el problema de la coeducación todavía se ve acrecentado cuando a esto se le une la concepción de la mujer que tienen algunas culturas distintas a la nuestra, y que cada vez están más presente en la sociedad y en los Centros educativos y a las que hay que darles respuesta atendiendo a la diversidad. En estos casos a la diversidad cultural, que confronta directamente con la cultura dominante en el tema del género y en muchos casos supone un dilema para el maestro/a, fundamentalmente nos referimos a la cultura árabe; y aunque también hay algunas referencias en este sentido a la cultura gitana, señalan que el problema no es de integración de géneros, ya que las niñas de esta cultura son consideradas muy participativas, sino que por el papel que juega la mujer en esta cultura el problema viene dado porque les hacen abandonar la escuela con doce o trece años.

*M5.: Yo tengo un caso de uno que es moro y se ve claramente la influencia del padre y lo que él vive y en el recreo pues ahora les ha dado por hacer club de lectura, club de...entonces había formado un club y en su club no podía entrar niñas, entonces no entendía porque en un club podía haber niños y niñas y decía: "¡es que mi padre me ha dicho que los niños con los niños y las niñas con las niñas...!" y tú ¿cómo le haces entender que su padre está equivocado?...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 117)**

*M3.: Y como los demás temas se agudiza también dependiendo de las zonas ¿verdad?, porque por ejemplo, en mi zona, las niñas se sacan muy pronto, dejan de ir a la escuela y todo eso, pero tampoco...ellas son participativas y el papel de la mujer gitana, pues todos sabemos cuál es, pero bueno, pero dependiendo de la zona digo, zona centro donde las niñas, el tipo de alumnado es de una familia más de esmerarse...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 415)**

Otro aspecto sobre el que mostraron su preocupación en este tema fue el del lenguaje utilizado en sus clases, en la manera de dirigirse a su alumnado para que nadie se sintiera discriminado empleando continuamente el femenino y el masculino, pero curiosamente nadie hizo referencia a la terminología propia de los juegos tradicionales que suele emplear algunos términos sexistas (la madre, que es quien siempre se queda o dirige el juego, salvadores o héroes que suelen ser figuras masculinas, etc.).

Afortunadamente también empezamos a encontrarnos influencias del contexto social que ayudan a superar la concepción sexista de ciertos juegos tradicionalmente considerados de niños o de niñas, pero aún nos queda un largo camino por recorrer.

*M2.: Yo, por ejemplo, ahora estoy metiendo muchos diábolos, porque se ha extendido mucho el...pues con todos estos juegos malabares, y todos los artistas callejeros pues les encanta y eso era antes un juego evidentemente de niñas y esos niños que lo jugaban eran mariquitas y no gustan y ahora a los que más les gusta son a los niños y lo que realmente luego hacen más progresos son los niños y son los que más les gustan, pero...o sea que al principio les choca porque...pero como ahora lo han visto en la calle y lo han visto en los pehuillos esos pues... (risas)*

*(Grupo entorno urbano, parr. 19)*

### **3.3.4.5.- Los recreos como espacios de intervención educativa desde el juego tradicional.**

Dentro de la información relacionada con el espacio socio-cultural que para el alumnado constituyen los recreos, se detectaron tres focos de interés para los maestros y las maestras de Centros de entornos urbanos que constituían este grupo de discusión, los espacios, los materiales y las actividades que realizan los alumnos en los mismos. Se suele tener la concepción de que los recreos son tiempos de esparcimiento de los alumnos y alumnas vigilados por algunos de los maestros/as del Centro, esto, indudablemente en algunas ocasiones es así, pero en otras hay una mayor implicación de los maestros y maestras responsables del mismo con la intención de seguir su labor educativa, si bien es cierto que esto no está arraigado en la cultura de los maestros y maestras y no todos están dispuestos a ello, por eso algunos sugieren una vía intermedia que es la de responsabilizar a los propios alumnos y alumnas, porque la única manera de que el juego tradicional tenga una trascendencia en el ámbito social, pasa por su práctica en el contexto escolar como veíamos al analizar la escuela como agente transmisor del juego tradicional.

*M5.: Yo pienso en que está en arrancar a los niños a que dediquen su parte de su recreo pues más que a pasear o... ¿no?, pues que jueguen a sus juegos tradicionales, que primero estarán organizados por el maestro y motivados todos por él, pero que luego al final llegarán ellos a jugar por sus propias motivaciones y...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 41)*

Al estudiar los recreos como espacios de intervención educativa vuelve a estar presente la relevancia del contexto, algunos se quejan del poco espacio del que disponen para tantos niños y niñas, mientras otros abiertamente reconocen que sus Centros tienen unas condiciones excelentes, no siendo en este caso la diferencia entre lo público y lo



concertado la más relevante, ya que hay Centros concertados con un patio de vecinos por patio de recreo y otros que abiertamente reconocen tener unas condiciones excelentes, ocurriendo lo mismo con Centros públicos que algunos al estar inmersos en el centro de la ciudad carecen de espacios y otros no tienen problemas de instalaciones, aunque en ambos casos se quejan de no tener rincones específicos para los juegos tradicionales, siendo la actividad del fútbol la que más espacios ocupa. En este sentido, uno de los maestros sensibilizado con el tema al considerar que las dos unidades del juego tradicional que había realizado parecían haber sido significativas para sus alumnos y alumnas, les preguntó si querían que se crearan rincones específicos para ese tipo de juegos, siendo mayoritaria la respuesta positiva intentando así que su trabajo tuviera mayor trascendencia de cara a sus alumnos/as.

*H1.: ...y hacerlo en clase los ha motivado mucho, y luego he pasado una pequeña encuesta, no ha sido escrita sino a mano alzada y les he preguntado: ¿Os interesaría en el centro hubiese distintos espacios en los que se pudiese jugar estos juegos? y más del 60% han dicho que sí, y entonces es un proyecto que pienso con el tiempo hacerlo...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 203)**

Pero al tema de los espacios se les une la preocupación del material necesario para realizar esos juegos, porque como dijimos anteriormente algunos no están dispuestos a realizar esa labor y encargarse de sacar y recoger el material, otros sin embargo no ven mayor problema en ello. En cualquier caso no se ve la intervención educativa en los recreos como una labor más del maestro/a sino como un trabajo extra que se hace de forma voluntaria.

*M1.: El recreo tiene un inconveniente y es que normalmente hay muy poco espacio, muchos alumnos y ¿cómo controlas tú el material?, ¿cómo controlas el número de alumnos?...*

*M5.: Sí, pero que tampoco sacar un par de cuerdas y te lías a saltar a la comba y ya está todo el colegio...o...*

*H2.: Pero en los juegos tradicionales no tienen...vamos no hace falta utilizar mucho material...*

*M5.: ¡Eso es!, que puedes...*

*H2.: Hay muchos juegos que no...*

*M5.: Pero hay que estar dispuesto a dedicar el recreo a eso*

**(Grupo entorno urbano, parr. 32-37)**

Por último en este apartado hacer una reflexión sobre los agrupamientos, la ocupación y el tipo actividades en función del genero, que también aparece en los

discursos de los maestros y maestras, sobre todo por parte de uno de ellos que realizó un pequeño trabajo de investigación sobre el tema, apreciando que el entorno familiar y social queda de nuevo patente. El resto de ellos en general mostraban su acuerdo con las conclusiones a las que llegaba, estudio que por otra parte coincide con los realizados por Tomé y Ruiz (1996, p.37) y Bonal y Tomé (1996, p.66), que consideran el espacio de juego un escenario de relaciones de poder, en el que los niños ocupan la mayor parte del espacio central, mientras que las niñas se reparten en los espacios periféricos buscando la justificación a este hecho en la asunción de relaciones de poder de carácter profundamente sexista; trabajo en el que también constatan como a medida que avanzan los ciclos existe mayor separación entre los juegos de los niños y las de las niñas, coincidiendo con lo expresado en los discursos de los maestros y maestras de este grupo de discusión como vimos con anterioridad al tratar el tema del género.

*H2.: Yo tengo hecho un trabajillo, así de observación de, un proyecto de innovación tengo allí en el colegio sobre la ocupación de espacios y utilización de materiales, en los niños y niñas... para luego aplicarlo a las clases de E.F. pero la observación la he hecho en el recreo, y he podido constatar de que los roles de niños y niñas estaban muy asumidos, es decir los niños juegan a los juegos de niños y las niñas juegan a juegos de niñas, hay muy pocas niñas que juegan a juegos de niños y hay muy pocos niños que juegan a juegos de niñas, y estoy viendo la realidad concreta en el colegio con niños, ¿eh?, y están muy asumidos, entonces vemos..., observo como los niños ocupan los espacios, pues a la hora de jugar ocupan más espacios, las niñas siempre son corrillos, hablando y charlando algunas que otras jugando a la comba ¡eh!, y yo creo y pienso que se podría hacer una gran labor en las clases de E.F. a la hora de integrar y eso hacer que niño y niña jueguen y ocupen espacios y jueguen y utilicen materiales propio de su... ya digo para mí fue los roles muy asumidos y luego preguntándole a los padres mediante una encuesta bueno quién hacía las labores de la casa y tal y cual, y ¡claro! se veía que era eso, las madres hacían las labores propias de las madres y los padres las labores propias de los padres, y claro los niños tenían asumido cada uno su rol...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 96)**

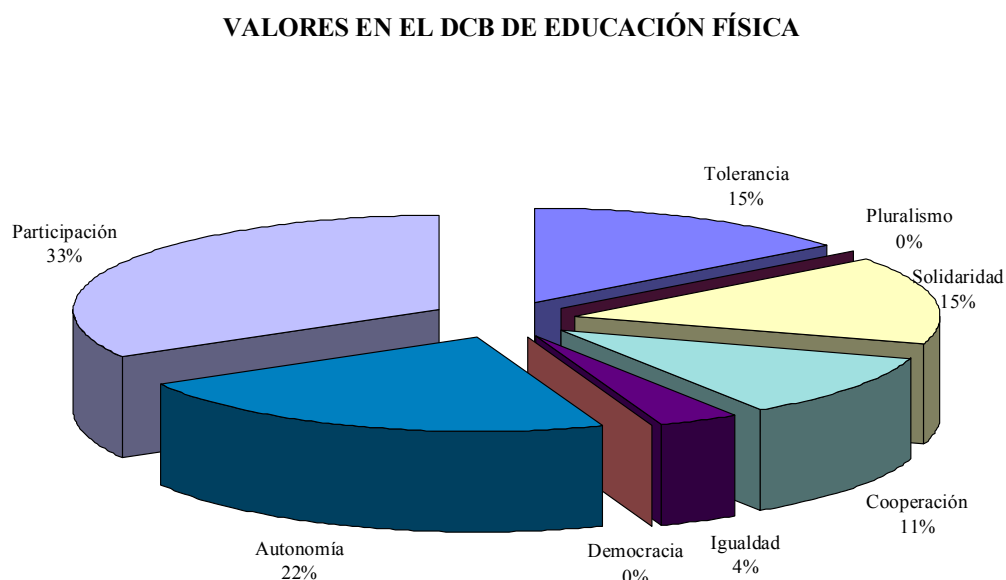
Observamos en esta cita como el significado es diferente al que se expresa y pese a que se critican las concepciones sexistas que tienen asumidas los niños y niñas, como en el fondo el maestro no logra despojarse de ellas y las manifiesta cuando dice que las madres hacen labores de madres y los padres labores de padres, reafirmandonos en lo que comentábamos al hacer en análisis del tratamiento del género y es que con una concepción social no se acaba en dos días.

### 3.3.5.- Conductas y actitudes.

En primer lugar aclarar que el tema de los valores y antivalores del juego tradicional no salió de una forma espontánea en los discursos del grupo, sino que al no aparecer fue sugerido siguiendo el guión previsto para el desarrollo de la sesión de discusión, de todas formas es relevante, que a pesar de ser sugerido, la intensidad de los discursos hacia esa temática fue poco significativa, ya que como pudimos apreciar en la **Tabla 6** aparece en el último lugar de los nudos de indización más representativos, siendo el tema del sexismo el más destacado entre todos ellos en consonancia con una de sus mayores preocupaciones a lo largo de todo el discurso, el tratamiento del género, así mismo, como dijimos con anterioridad, nos llama la atención que se destaquen más los posibles aspectos negativos del juego tradicional que los positivos.

#### 3.3.5.1.- Valores y antivalores otorgados al juego tradicional.

Tomaremos como punto de partida el análisis de la presencia de valores en el área de Educación Física a partir Decreto 105/92 realizado por Martínez Rodríguez y Rivera (Coords.) (2000, p.34) que se concretan en la **Gráfica 9**.



**Gráfica 9**

Tal como podemos observar el área de Educación Física apuesta por potenciar la participación, la autonomía, la solidaridad, la cooperación y la tolerancia del amplio abanico de valores propuestos desde el marco curricular de la LOGSE; siendo significativo, a pesar de que nuestro árbol de indización no recoge textualmente estos valores, cómo si realizamos una identificación de los discursos predominantes con relación a los valores que desde el juego tradicional se pueden acercar a los alumnos y alumnas, comprobamos que la tolerancia sería el valor predominante por encima del resto, situándose en segundo lugar la autonomía, valores contemplados igualmente desde el currículum del área. Nos llama la atención en cambio, la aparición de un valor que prácticamente queda oculto en el discurso curricular y que en el caso de los juegos tradicionales cobra especial importancia, nos estamos refiriendo a la democracia, identificado aquí como el respeto a las normas de los juegos desde posiciones de aceptación y mediación entre los contendientes. Por último, hacer notar que con mayor timidez que en el caso anterior, también hay espacio para la igualdad, valor que en cierta manera puede chocar con la concepción predominante de entender que los juegos tradicionales, por su trayectoria oral y transmisiva de generación en generación, también pueden hacer llegar a nuestros niños y niñas, antiguos estereotipos sexistas nada deseables en nuestro contexto actual.

Nosotros acabamos de hacer un análisis de la presencia de los valores aparecidos en los discursos, pero en la línea de informe cualitativo que estamos realizando pensamos que esto quedaría incompleto si no entrásemos en el análisis de contenido en referencia a este tema. Nos encontramos con una opinión generalizada de que el juego tradicional es un contenido rico en valores, siendo curioso observar cómo al hablar de los valores del juego tradicional la comparación siempre es con otro contenido, los deportes, a los que se le asignan más antivalores relacionados con la agresividad, la no integración de alumnos/as con menor nivel de destrezas, la falta de autonomía para resolver ellos los conflictos, etc.

*H3.: ...Se integran mucho en ese tipo de juegos más que en el deporte ¡fijate! y mira que el deporte...pero como los marginan, marginan si tú haces un equipo por ejemplo de balonmano en una clase de 20 te juegan 7, los otros es que no los dejan ni jugar, juegan los 7 mejores, pues ya está, marginados totalmente, sin tener ningún problema pero como no es diestro, no tiene destrezas, es torpecillo, pues ya no juegan en cambio en ese tipo de juegos el niño sí participa, o sea le potencias la participación todos los niños...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 368)**

H2.: Pero eso ya en los juegos, los conflictos se solucionan más a nivel de ellos, en los deportes como hay más competitividad, es decir, una carga más de competitividad y tal pues es: "tú me has dado una patada ya verás como te pegue" y hay más tensión y hay más ¿eh? y llegan más a las manos, más, el juego suaviza más la cosa ¿no?...

H3.: Además en los juegos como las reglas son más simples pues...lo arreglan entre ellos normalmente, en el momento en que tú pongas un deporte ya no, ya necesitan de las personas mayor, del árbitro, de lo que sea...

H2.: Sí, sí.

M3.: Eso que dices tú es verdad, que...

**(Grupo entorno urbano, parr. 380-383)**

También nos ha llamado la atención el valor que le han otorgado al juego tradicional para mejorar las relaciones e incluso para suavizar conflictos generacionales, no sólo partiendo la iniciativa desde la escuela, como veíamos anteriormente a través de la comunicación que se establece entre diferentes generaciones para dar respuesta a la ficha de recopilación, sino desde el contexto social.

H2.: y a veces puedes suavizar conflictos generacionales ¿no?, con muchos juegos tradicionales que jugaba el abuelo, jugaba el padre y el niño aprende y alguna forma pueden ponerse de acuerdo y saber jugar por lo menos también a esto...¿eh?

M3.: Es una forma de conectar la familia

H2.: ...Es una forma también de conectar, es decir...

M5.: Eso cuando se sales al campo, a lo mejor en familia pues se puede jugar a juegos tradicionales, o a carreras de sacos o...siempre se juega a juegos tradicionales.

H2.: Claro.

**(Grupo entorno urbano, parr. 369-374)**

El respeto a las normas del juego es otra de las inquietudes de los maestros y maestras de este grupo, incluso algunos dentro de sus clases de Educación Física no proponen ninguna actividad que carezca de normas porque eso, condicionado por el contexto social en el que se encuentra, puede acarrear problemas de violencia y agresividad y en este sentido el juego es una manera de concienciar a los alumnos y alumnas que hay que respetar las normas del juego y por encima de ellas a los compañeros/as; viendo grandes ventajas al juego tradicional sobre otras actividades por tener reglas sencillas que facilitan su cumplimiento.

M3.: Por eso te digo, que para mí es fundamental una información, el niño tiene que saber en todo momento a lo qué se va a jugar y por qué se va a jugar, cuál es el objetivo, luego vamos a hablar y vamos a hacer una puesta en común, y es fundamental porque un juego tradicional, tiene sus normas...

H2.: *Sí, tiene sus normas.*

M3.: *...Si pretendemos divertirnos yo no voy a permitir que porque tú quieras ser primero le des un guantazo al otro o sea que hay unas normas...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 145-147)*

En esta cita se observa que es fundamental que se cumplan las normas, pero hay un aspecto de la misma que nos inquieta: si el objetivo es la diversión no se va a permitir la agresividad, pero si el objetivo es la competición ¿qué ocurre? Queremos pensar que esto no es nada más que una forma de expresión si seguimos la trayectoria del discurso expresado por esta maestra, pero en el fondo nos queda la duda de si esto es la influencia de las tendencias actuales de actividad física en las que con el fin de conseguir la victoria todo vale.

Por último en este apartado queremos hacer una reflexión sobre un valor que aparece, y que no es intrínseco al juego tradicional, el valor de la autoestima, ya que en algunos juegos tradicionales cuando no se consigue el éxito ésta puede bajar hasta niveles incalculables, sobre todo si tenemos en cuenta que el niño/a suele ser consciente de que se trata de actividades sencillas, por lo que este valor se asocia a la forma de trabajar el juego tradicional desde la escuela, en el que se intenta dar relevancia al niño/a haciéndole protagonista en la explicación y el control del desarrollo de los juegos.

M3.: *Yo trabajo mucho el valor de la autoestima a través del juego, por el sitio donde estoy, son niños que le cuesta mucho, reconocer sus trabajos y entonces a través del juego potencia muchísimo el valor de la autoestima, de la desinhibición, de la marginación, y además juegos tan fáciles, tan llevaderos que es que desembocan en una éxito y eso para ellos es fundamental...*

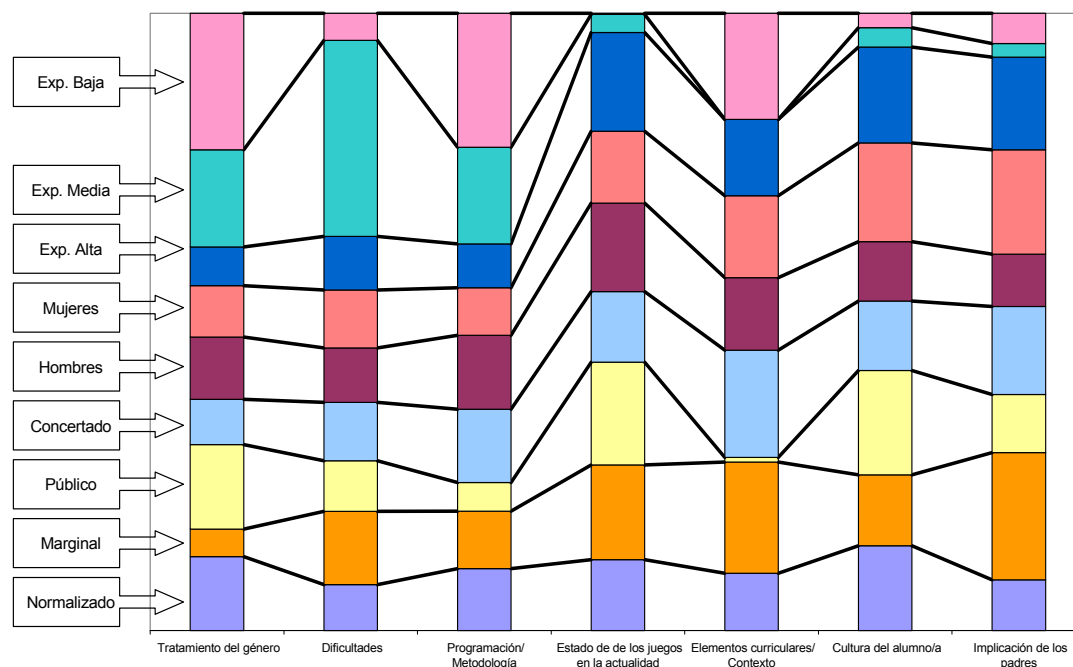
*(Grupo entorno urbano, parr. 375)*

### **3.3.6.- Análisis del discurso en función de los atributos.**

Recordemos que al inicio del informe se establecieron los atributos más significativos de cada uno de los participantes y que estos se concretaban en torno a la experiencia docente (alta, media y baja), la experiencia en el área de Educación Física (alta, media y baja), el tipo de Centro (público/concertado), el entorno (marginal/normalizado) y el género (masculino /femenino). Creemos que es interesante realizar un análisis de los discursos predominantes señalando cuales son los centros de interés más relevantes en función de dichos atributos, exceptuando la experiencia

docente que suele coincidir con la experiencia en el área de Educación Física como puede apreciarse de forma global en la **Gráfica 10**.

**RELEVANCIA DE LOS DISCURSOS CON RELACIÓN A LOS ATRIBUTOS**



**Gráfica 10**

En ella se evidencia que el discurso de los maestros y maestras de entornos normalizados se centran en la cultura del alumno/a, el tratamiento del género y el estado de los juegos tradicionales en la actualidad, mientras que los representantes de Centros de entornos marginales se expresan fundamentalmente sobre implicación de los padres, la influencia del contexto y los juegos tradicionales en la actualidad. También observamos que los discursos en función de los tipos de Centro son diferentes, así los Centros públicos tienen como temas más relevantes el estado de los juegos tradicionales en la actual sociedad y la cultura del alumno, mientras que los Centros concertados obtienen la mayor intensidad de su discurso en la influencia del contexto y la implicación de los padres.

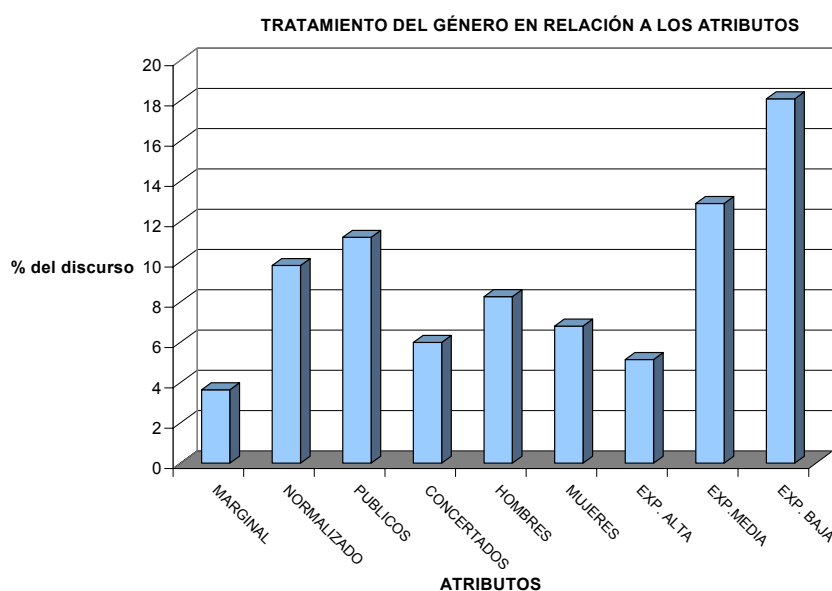
En este grupo, los hombres han centrado sus intervenciones en el estado de los juegos en la actualidad sobre todo, mientras que las mujeres han hablado con más intensidad de la cultura del alumno/a y la implicación de los padres. Por último

observamos que los temas de interés en función de la experiencia han sido muy dispares, los de mayor experiencia se han decantado por el estado de los juegos tradicionales y la cultura del alumno/a, los de experiencia media por las dificultades sobre todo y los maestros y maestras noveles por la metodología y el tratamiento del género.

El análisis sólo lo reflejaremos con los nudos que mayor representatividad han tenido en los discursos, en este sentido hemos de aclarar que están representados con relación a la totalidad de los nudos agrupados en ese atributo, y se ha tenido presente el número de caracteres que componían éstos para identificar la mayor o menor intensidad de los discursos.

### 3.3.6.1.- Tratamiento del género.

Como veíamos con anterioridad, el nudo tratamiento del género era el que mayor nivel de indizaciones había recibido, pero vamos a analizarlo en función de los atributos. Vemos en la **Gráfica 11** como el tratamiento del género en los juegos tradicionales es una preocupación de los maestros y maestras con menor experiencia decreciendo la preocupación a medida que aumenta la experiencia.



Gráfica 11



¿Se deberá esto a que los jóvenes están educados en la igualdad en función del género, mientras que los mayores han recibido una educación diferenciada teniendo así más asumidas determinadas concepciones sexistas? Buscando pistas en los discursos nos encontramos que el entorno social es el que hace que los mayores vayan cambiando las concepciones con las que durante bastante tiempo han tenido que convivir.

*M2.: ... y eso era antes un juego evidentemente de niñas y esos niños que lo jugaban eran mariquitas y no les gustaba, y ahora a los que más les gusta es a los niños y los que realmente luego hacen más progresos son los niños y son a los que más les gustan, pero...o sea que al principio les choca porque...pero como ahora lo han visto en la calle y lo han visto en los peluillos esos pues... (risas).*  
**(Grupo entorno urbano, parr. 19)**

Existe también una diferencia entre el mayor espacio que el tema del género ocupa en los discursos de los miembros pertenecientes a Centros públicos frente los de Centros concertados, no encontrando la justificación en los discursos, ni pudiéndolo relacionar con la influencia de los entornos socioculturales en los que desarrollan su labor, ya que uno de los Centros concertados se encuentra en un entorno desfavorecido donde las diferencias de género se ven acrecentadas.

Otro aspecto relevante con el que nos encontramos es como en los entornos marginales el tratamiento del género no constituye una gran preocupación aumentando ésta considerablemente en los entornos normalizados, la explicación la encontramos en la siguiente cita donde se aprecia que existen otros problemas en esos entornos más relevantes que el género:

*M3.: Y yo...me encuentro en ese aspecto muchas veces, por eso digo que a lo mejor es porque estoy en donde estoy, pero yo tengo que respetar muy, mucho la cultura gitana por ejemplo y conocerla, yo no puedo ¡por narices! ni la cultura gitana, ni la paya obligar a un niño que se haga pareja, antes prefiero obligarlo a que no esté sentado, eso sí, ves tú, eso a mí me da más coraje, ahora bien y a lo mejor eso de la coeducación, pues todavía se lleva mejor, pero hay otros temas mucho más profundos que hay que respetarlos porque hay que aprender a...*

*M5.: Sí, pero tampoco.*

*M3.: Y son ¡problemas serios!, problemas de religión, problemas de faltas, problemas de...muchos problemas que a lo mejor...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 122-124)**

Por ultimo indicar que el discurso del tratamiento del género aparece con más intensidad en los hombres que en las mujeres, ¿pero en que línea se manifiestan los hombres y las mujeres? La generalización en este aspecto no es del todo válida porque tanto hombres como mujeres se manifiestan en la búsqueda de la igualdad en la educación de niños y niñas, pero es significativo que dos de los tres hombres que participan en el grupo de discusión en algún momento de su discurso hagan referencia a la inferioridad del género femenino, sobre todo en lo que se refiere a las habilidades.

*H1.: Yo se lo digo a los niños: “esto tiene un riesgo, que vosotros sabéis y ellas no pero... ¿por qué?” porque vosotros jugáis y ellas no, vamos a conseguir que jueguen y una vez que ellas vean el juego y jueguen como jugáis vosotros empezaremos a quitar esas reglas pero si no las dejamos ¿cómo van a aprender?...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 195)*

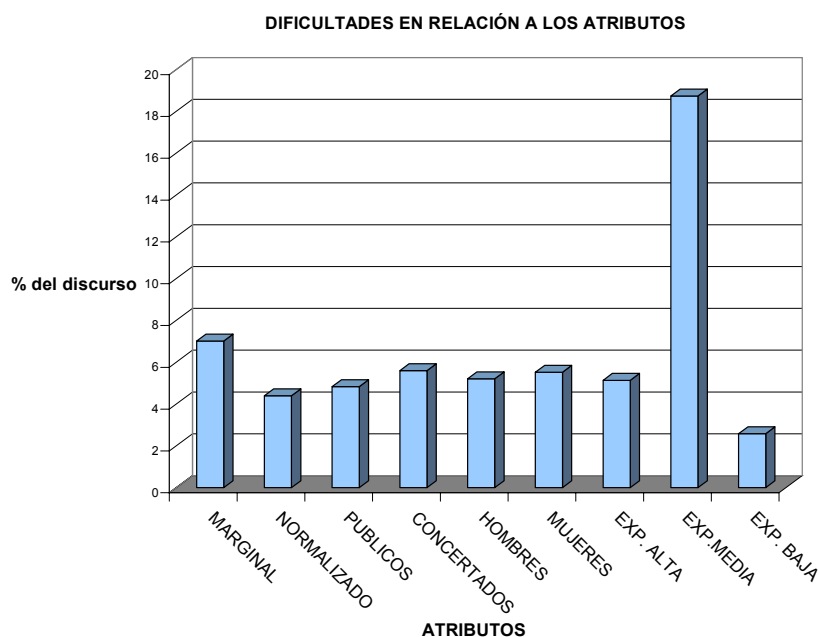
*H3.: Entonces ahora están participando un poco, ahora empiezan jugar, a hacer deporte, antes no, las niñas antes estaban marginadas, entonces llevan un retraso tremendo en habilidades en destrezas, las llevan muchísimas {...} sólo hay que ver la forma en que una niña coge un balón para lanzarlo o una pelota y cómo la coge un niño sin haberlo hecho ninguno de los dos, tú coges un niño de primero o un niño de preescolar que no haya lanzado un balón nunca y que sea un niño el que lo lance y lo lanza de forma distinta a una niña...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 420-422)*

### **3.3.6.2.- Las dificultades.**

El segundo foco de interés manifestado por los maestros y maestras de éste grupo de discusión recordemos que se centraba en el nudo de dificultades definido como los obstáculos que manifiestan los maestros y maestras para llevar a cabo el desarrollo práctico del currículum centrado en los juegos tradicionales.

En la **Gráfica 12** apreciamos que en general el nivel de dificultad que expresan los maestros y maestras es muy similar en relación con los atributos tenidos en cuenta, ya que excepto una maestra que representa la experiencia media y que centra su discurso en torno al escaso repertorio de juegos tradicionales, todos se encuentran en niveles cercanos observándose una ligera bajada en los maestros y maestras con poca experiencia.

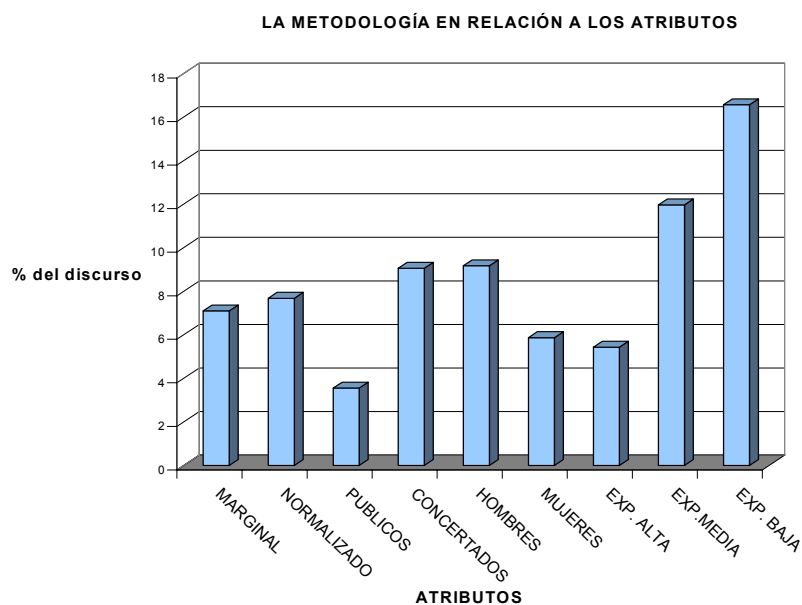


**Gráfica 12**

*MI.: Todo, quizás los juegos tradicionales se han enseñado menos y nos han enseñado un montón de juegos pero ¿tradicionales, lo que es tradicionales?...yo que quieres que te diga, pero en realidad más bien poco...  
(Grupo entorno urbano, parr. 173)*

### **3.3.6.3.- La metodología.**

Respecto al nudo de metodología lo que más destaca es cómo el mayor nivel del discurso se centra en aquellos participantes que menor experiencia tienen y cómo decrece en función del aumento de la experiencia docente. Como ya se apuntaba en el análisis del contenido de los discursos, queda patente que los miembros más inexpertos son los menos reacios a exponer su forma de trabajo. La explicación de este hecho pensamos que podemos encontrarla en dos razones que pueden parecer opuestas pero que realmente son complementarias; por un lado la seguridad que les puede aportar la formación inicial recibida sobre este conocimiento pero escasamente experimentada en el aula, lo que nos lleva a una segunda idea que puede justificar esta actitud, la necesidad de corroborar este conocimiento desde la experiencia de los compañeros y compañeras del grupo con mayor experiencia docente.



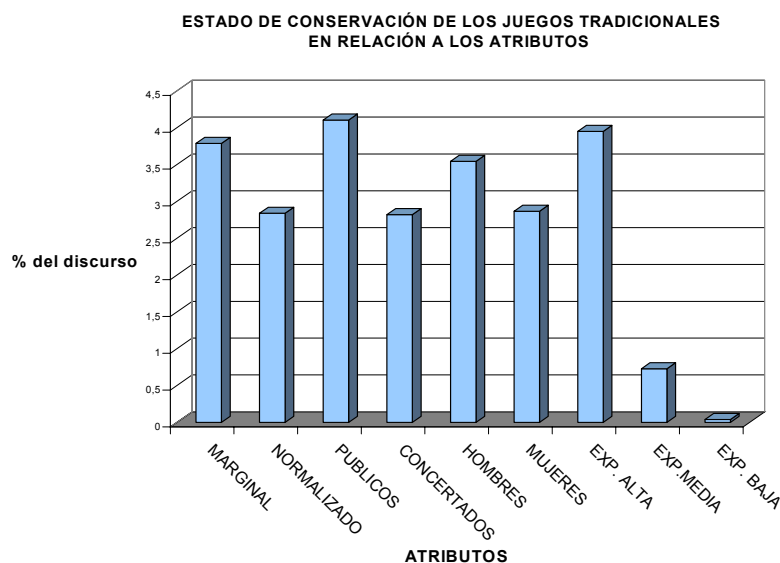
**Gráfica 13**

Resaltar en la **Gráfica 13** como las diferencias entre entornos marginales y normalizados son pequeñas, aumentando éstas cuando nos referimos a Centros públicos y concertados, y entre hombres y mujeres sin que podamos tener claro las causas de esto a través del análisis de los discursos.

### 3.3.6.4.- El actual estado de conservación de los juegos tradicionales en el contexto social.

Como ya apuntábamos en el análisis del discurso la preocupación por la desaparición y estado de conservación de los juegos tradicionales en la sociedad actual se comprueba en la **Gráfica 14**, que es mucho más significativa en las personas de mayor experiencia docente, que en éste caso coincide con los de mayor edad, en los que a la vez se apreciaba un mayor pesimismo sobre el tema; el resto de diferencias se muestran con menor grado de representatividad.

*H3.: Que yo recuerdo con mi edad que soy bastante mayor que vosotros (risas), encima me voy a jubilar éste año, entonces veo que en las variantes que había en el trompo pues tienen una, de las cinco, seis o siete que había las han perdido, que las canicas exactamente igual, juegan al “guá” pero no juegan al “corrillo” las meten todas dentro, las ganas, las sacan, ¡nada!, han perdido en las variantes que había en juegos de canicas las han perdido totalmente, pero lo que se dice totalmente, y eso cada vez más, ¡las chapas es que no se ve!...*  
**(Grupo entorno urbano, parr. 211)**



**Gráfica 14**

Pero fundamentalmente, lo que nos genera ésta **Gráfica 14** es una gran preocupación, ¿por qué a los maestros y maestras más jóvenes no les preocupa la desaparición de los juegos tradicionales?, ¿se trata de una generación imbuida por la postmodernidad, que como nos indicaba Solé (1988, p.98) en el Capítulo I, se caracteriza por cierto fatalismo pragmático de aceptación del presente, sin atisbos de crítica y voluntad de cambio de su situación, en el ámbito colectivo e individual?

Es probable que estemos asistiendo ya a la desaparición total del juego tradicional en esta sociedad como resultante de los cambios del contexto social como recogía Pelegrín:

*“En todo caso, si la cultura tradicional desaparece (juegos-canciones, cuentos), no configura un hecho aislado, antes bien se suma a una realidad palpable; lo que cambia y se transforma son los modos de vida de la sociedad, las maneras relacionales de la familia, relación parental, el concepto y tratamiento de la niñez.”*

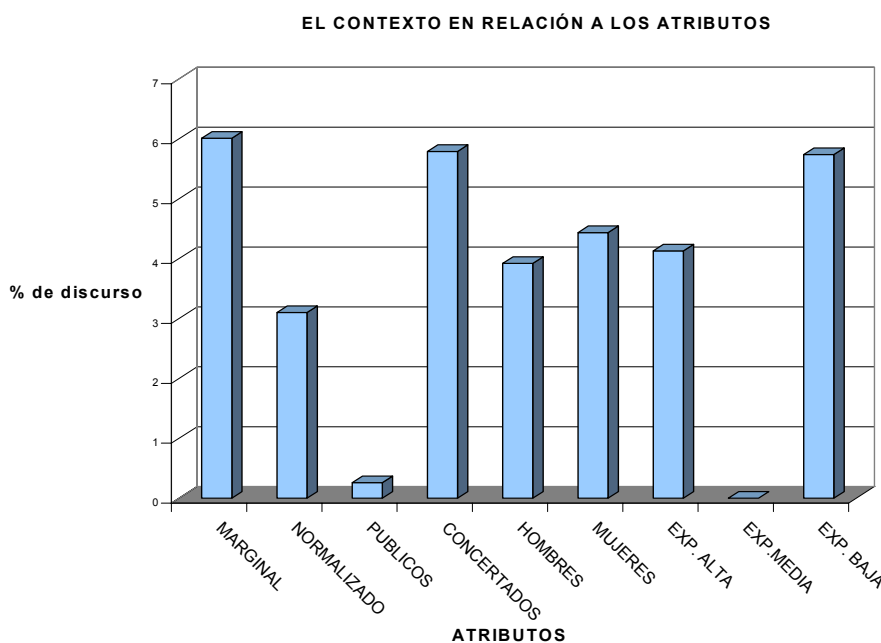
*(Pelegrín, 1990, p.13)*

M3.: Pero los niños siguen jugando, yo pienso que juegan, incluso aunque haya circunstancias tan fuertes como las que estamos hablando el juego subsiste, seguro, seguro porque es una necesidad pero no de los niños sino de todos...porque nosotros necesitamos seguir jugando muchas veces...¿ o no?, vamos yo por lo menos pienso así...

(Grupo entorno urbano, parr. 445)

### 3.3.6.5.- El contexto.

Al analizar la **Gráfica 15** de este nudo con relación a los atributos, las diferencias significativas en la sensibilización acerca de la importancia del contexto las encontramos ente los maestros y maestras pertenecientes a Centros de entornos marginales en relación con los que pertenecen a Centros de entornos normalizados; probablemente por las dificultades que represente el mismo en las zonas marginales.



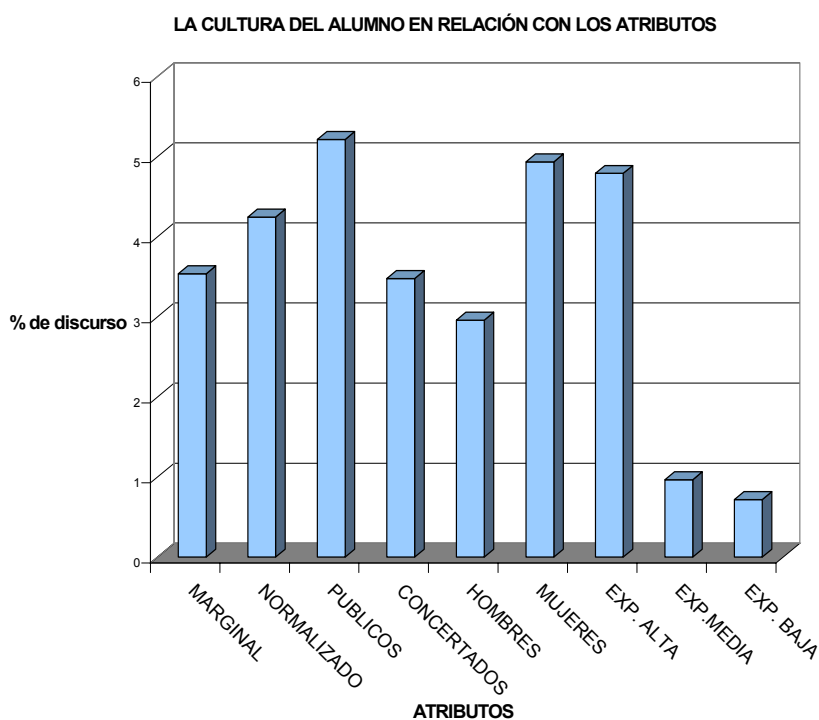
**Gráfica 15**

Entre los Centros públicos y los concertados también se aprecian diferencias, estando, quizás, la explicación a este hecho en que uno de los Centros concertados se encuentra en un contexto marginal, siendo la representante de este Centro la que acapara el discurso en este sentido. En cuanto a las diferencias existentes entre los maestros y maestras con y sin experiencia, vemos que no son significativas, estando muy acusada la

diferencia con los de experiencia media, pero en este sentido tenemos que tener en cuenta que la experiencia media está representada por una única maestra que no se pronunció acerca de contexto, por lo que no damos mayor relevancia a esta situación.

### 3.3.6.6.- La cultura de los alumnos y alumnas en torno al juego tradicional.

Se observa en la **Gráfica 16** cómo los maestros/as con mayor experiencia tienen más en cuenta los intereses y los conocimientos por parte del alumno/a, de aspectos relacionados con el juego tradicional, e incluso como a algunos les condiciona a la hora de elegir sus contenidos, lo que ya fue señalado en el análisis del discurso. Pensamos que aquí vuelve a quedar patente el modelo técnico en el que se está inmerso y en el que los maestros/as con menor experiencia se obsesionan por enseñar contenidos sin tener en cuenta la significatividad y funcionalidad que estos puedan tener para sus alumnos y alumnas.



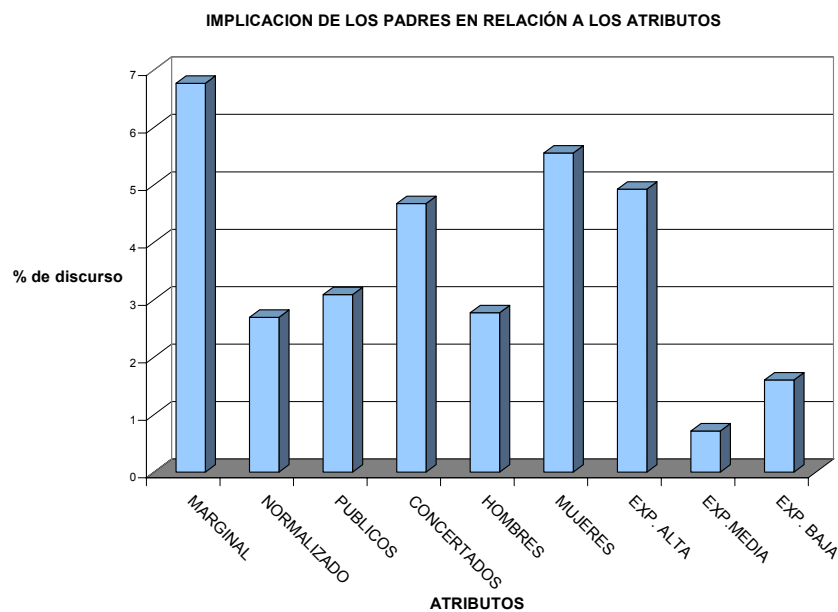
**Gráfica 16**

### 3.3.6.7.- La implicación de los padres.

Nos encontramos en la **Gráfica 17** en un caso similar a lo que ocurría con la cultura del alumno/a, la implicación de los padres en la escuela, en este caso desde el juego tradicional es más relevante para los maestros y maestras de mayor experiencia, porque como ellos mismos dicen el entorno familiar es muy fuerte.

*H3.: ...en cuanto al juego tradicional y es que el principio, probablemente no se ha aceptado como cualquier otro bloque de contenidos porque piensan que no conllevan cubrir una serie de contenidos, de, de...porque dices: “jugar a la comba” y a lo mejor está en el informar a los padres y además los padres llevan mucho la escuela y es un tema porque...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 45)*



**Gráfica 17**

En éste caso también se observa como los maestros/as de entornos marginales están más sensibilizados hacia la implicación de los padres sabiendo el papel fundamental que juegan ellos en la educación de sus hijos/as, no encontrando las claves en los discursos para saber porque las mujeres le dan más importancia que los hombres.



### **3.4.– ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON MAESTROS Y MAESTRAS DE CENTROS EN ENTORNOS URBANOS/RURALES**

#### **3.4.1.- El grupo.**

Los participantes de este grupo de discusión son maestros y maestras especialistas de Educación Física de Educación Primaria representativos de un marco social, a priori neutro, para el desarrollo de los juegos tradicionales, que recordemos denominábamos en el Capítulo 1 de contextos urbanos/rurales, distinguiéndose por encontrarse en poblaciones entre 5.000 y 20.000 habitantes, en las que se mezclan características de los marcos urbanos y de los rurales.

Las estrategias utilizadas para la selección fueron las mismas que en caso del grupo de discusión de Centros urbanos, partiendo de la información facilitada por la Consejería de Educación y Ciencia de Granada en la que se recogía toda la información relativa a los maestros y maestras especialistas en el área de Centros públicos; junto con la búsqueda en el listado de Centros de la provincia de Granada de aquellos colegios concertados que se encontraban en poblaciones de las características anteriormente citadas, para realizar una selección de posibles integrantes que dieran respuesta a las siguientes características: 5 mujeres y 5 hombres que identificaran los siguientes aspectos:

- 7 maestros/as pertenecientes a Centros públicos y 3 maestros/as pertenecientes a Centros concertados.
- 3 de Centros ubicados en zonas marginales, 7 de entornos normalizados.
- 3 con menos de 2 años de experiencia, 4 entre 2 y 10 años y 3 con más de 10 años.

Posteriormente se realizó un primer contacto telefónico por parte de un captador en nombre del Grupo de Investigación HUM-0267, y en ésta ocasión si nos encontramos con dos maestros/as que declinaron la invitación, por lo que se recurrió a otros posibles

integrantes que teníamos previstos en la selección previa. El paso siguiente fue enviar una carta de invitación, en la que se indicaba el lugar y hora de realización del grupo de discusión y efectuar una llamada de confirmación el día anterior al mismo, en el que la respuesta de todos los miembros siguió siendo positiva, aunque posteriormente faltaron a la cita tres mujeres, dos de ellas pertenecientes a Centros de entornos marginales, por lo que la representatividad de este atributo quedó reducida a un participante.

Los principales problemas encontrados en la selección de este grupo fueron:

- La falta de Centros concertados con especialistas de Educación Física en el nivel de Primaria en poblaciones de Granada entre 5.000 y 20.000 habitantes.
- Las relaciones de amistad y profesionales que muchos mantenían entre ellos y con la investigadora.
- El desconocimiento de los entornos marginales ubicados en las poblaciones de Granada entre 5.000 y 20.000 habitantes.

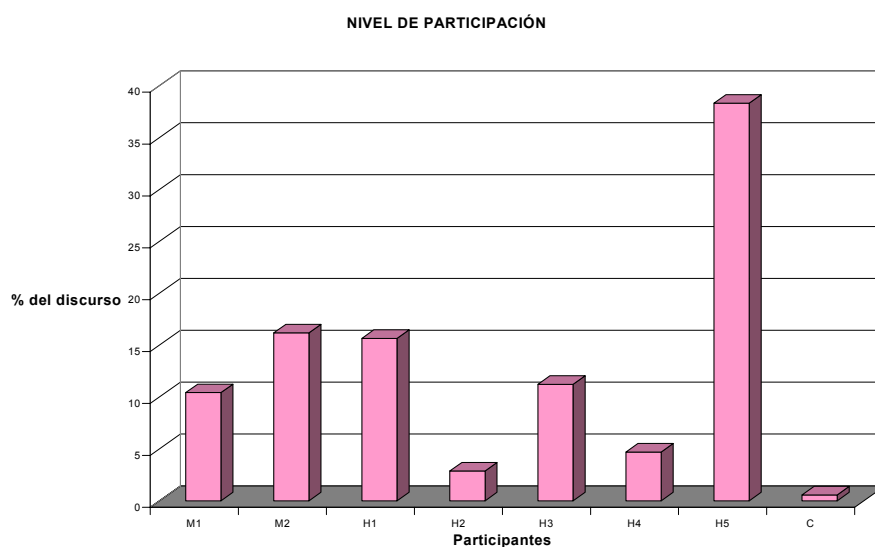
Como en el grupo de discusión de maestros y maestras de entornos urbanos se trató de garantizar el compromiso de los participantes desde la “compensación en especie”, con el regalo de dos libros relacionados con la temática del grupo de discusión. Así mismo indicar que en la hoja de recogida de datos que les facilitamos todos consideraron su asistencia al grupo de discusión como una experiencia positiva. El grupo quedó conformado de la siguiente manera:

	<b>Experiencia docente</b>	<b>Experiencia en E.F.</b>	<b>Contexto del Centro</b>	<b>Género</b>	<b>Tipo de Centro</b>
<b>H1</b>	Más de 10	Menos de 2 años	Marginal	Masculino	Publico
<b>H2</b>	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Normalizado	Masculino	Publico
<b>H3</b>	Más de 10	Más de 10 años	Normalizado	Masculino	Publico
<b>H4</b>	Entre 2 y 10 años	Menos de 2 años	Normalizado	Masculino	Concertado
<b>H5</b>	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Masculino	Publico
<b>M1</b>	Entre 2 y 10 años	Entre 2 y 10 años	Normalizado	Femenino	Concertado
<b>M2</b>	Más de 10	Entre 2 y 10 años	Normalizado	Femenino	Publico

**Tabla 8**

Los datos de la **Tabla 8** han sido considerados como atributos dentro del programa *Nudist Vivo*, con el fin de identificar una serie de características que nos permitan hacer agrupaciones significativas de análisis.

En la **Gráfica 16** podemos observar la participación de los miembros de este grupo de discusión en el que hubo intervención por parte de todos, aunque se evidencia como el mayor peso del discurso es llevado por un miembro del grupo, en este caso se trata de H5, con 25 años de docencia en el área de Educación Física, encontrándonos los niveles más bajos de participación en H2 y H4, ambos con menos de 2 años de experiencia en el área. Como puede apreciarse en la **Gráfica 16**, la participación de la investigadora como moderadora es escasa, aunque hemos de reconocer que en algunas ocasiones tuvo que intervenir para provocar algunos de los temas previstos en el guión que no afloraban de forma espontánea, quedándose el grupo en algunos momentos en la reiteración de sus discursos sobre un mismo tema.



**Gráfica 16**

A continuación, en una primera aproximación a cada uno de los participantes, señalaremos los diez temas que han predominado en cada uno de ellos y seguidamente entraremos en el análisis del contenido de los discursos, para finalizar viendo la intensidad con la que se han tratado los temas predominantes en el grupo en función de los atributos asignados a los participantes.

### 3.4.1.1.- El crisol de la participación<sup>5</sup>.

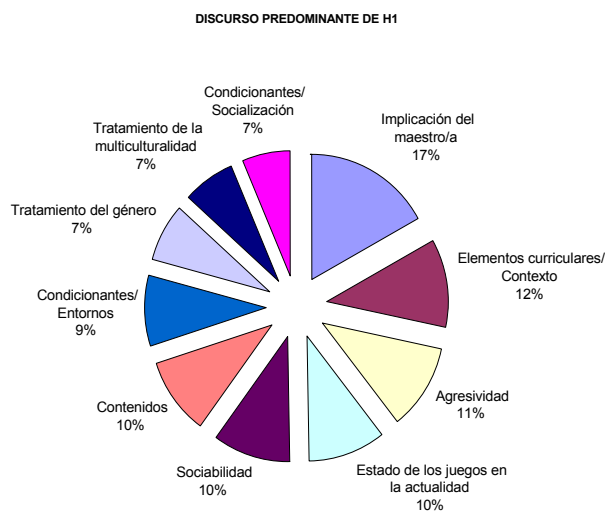
En esta ocasión lo hemos denominado el crisol de la participación, porque como veremos la disparidad en los temas de interés entre ellos es grande, así como la gran variedad de asuntos que cada uno aborda sin que haya una especial predominancia.

Pasamos a señalar los diez nudos con más representatividad en cada uno de los participantes, sin que esto signifique que el análisis del discurso se centre en esos nudos olvidándonos del resto, sino que en la línea que ya hemos mencionado en otras ocasiones buscaremos información relevante en la totalidad del discurso, pero ésta primera aproximación nos puede ubicar y contextualizar el siguiente análisis de contenido.

#### Discursos predominantes de H1.

Las características de este participante corresponden a un hombre con más de 12 años de experiencia docente de los cuales sólo uno ha sido en el área de Educación Física, y que pertenece a un Centro público situado en un entorno marginal de un pueblo de la periferia de Granada.

Como puede apreciarse en la **Gráfica 17** el tema que predomina es la implicación del maestro/a, pero no sobresale en exceso sobre el resto, girando su discurso en torno a nudos tan dispares como la socialización de los niños y niñas, la influencia de las tendencias actuales de actividad física o los contenidos.



**Gráfica 17**

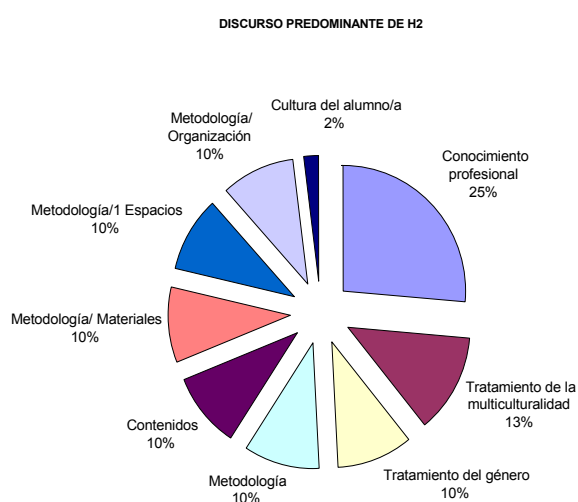
<sup>5</sup> El título de este apartado está inspirado en la obra de Santos Guerra (Pr) (1997). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro.*

Nos llama la atención la intensidad con la que trata el tema de la agresividad, que como veremos posteriormente no es significativo en el resto de los participantes, encontrando la explicación a esto en el entorno marginal donde desarrolla su labor docente.

*H1.: Yo ese no me atrevo a ponerlo porque como conozco un poco ya al alumno, allí es inviable totalmente... ¡vamos! ¡se matarían vivos!*  
(Grupo entorno urbano/rural, parr. 57)

### Discursos predominantes de H2.

Recordemos que es el maestro con menor índice de participación en el grupo de discusión, se trata de un joven con menos de un año de experiencia en un Centro público de entorno normalizado.



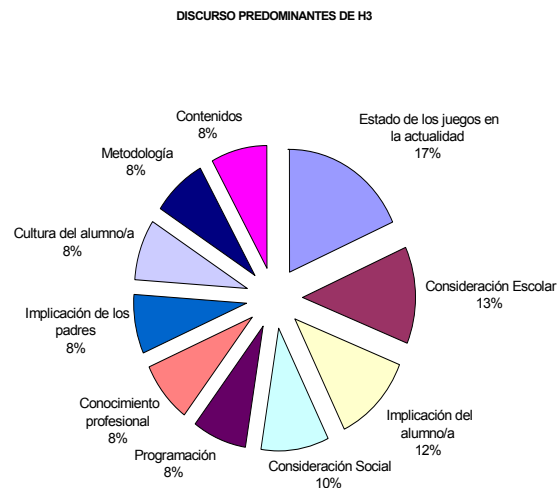
Gráfica 18

En él se puede apreciar como su discurso se centra en las teorías, creencias, valores y rutinas de la práctica profesional y como el tratamiento de la diversidad es un tema que le preocupa. En general todo su discurso se centra en el contexto escolar tanto en la presencia del juego tradicional en los elementos curriculares como en el desarrollo práctico del mismo.

### Discursos predominantes de H3.

Se trata de un maestro con veintiún años de experiencia docente, de los cuales 11 imparte el área de Educación Física, que realiza su trabajo en un Centro público situado en un entorno normalizado.

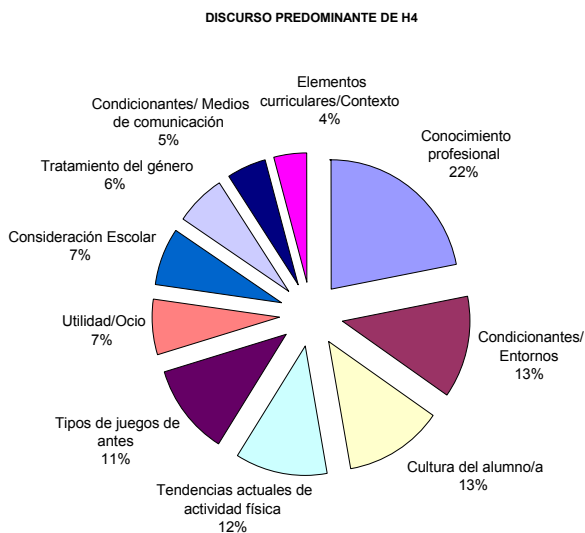
En la **Gráfica 19** se observa una preocupación por el estado de los juegos tradicionales en la actualidad y como la consideración escolar y social que éstos tengan también le preocupan. Así mismo se evidencian otros temas de interés en niveles bastante heterogéneos.



**Gráfica 19**

#### Discursos predominantes de H4.

Se trata de un miembro del grupo de discusión con bajo nivel de participación, siendo sus atributos los siguientes: hombre con 4 años de experiencia docente en Primaria y sólo unos meses en el área de Educación Física que trabaja en un Centro Concertado situado en una población de entorno normalizado muy cercana a Granada capital.



**Gráfica 20**

Como en el caso del anterior maestro sin experiencia, sus preocupaciones e intereses se agrupan en torno al conocimiento profesional del maestro/a y, en menor medida, el entorno como condicionante del estado de los juegos tradicionales en la actualidad y la cultura que poseen los alumnos acerca del mismo.

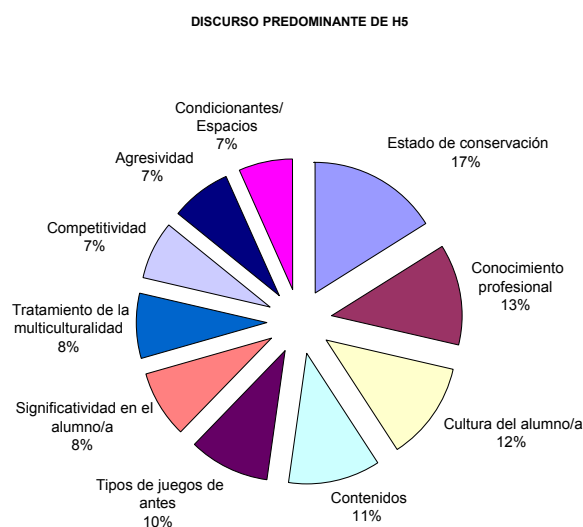
*H4.: Pues eso, que a colación de lo que ha dicho usted, yo creo que va a ser la experiencia personal de cada maestro lo que luego influye a la hora de tu llevar a la práctica ¿no? con tus niños...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 17)*

### Discursos predominantes de H5.

Es el miembro de éste grupo de discusión que tiene mayor protagonismo, recayendo sobre él cerca del 35% del total del discurso, se caracteriza por ser un maestro con 25 años de experiencia en el área de Educación Física, que ha trabajado en entornos marginales y normalizados, encontrándose actualmente en un Centro público normalizado.

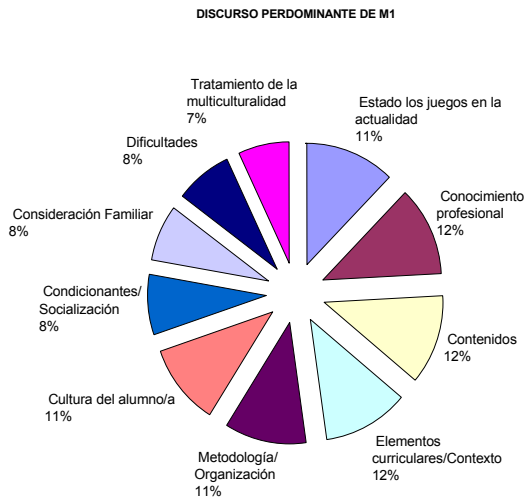
Su discurso es muy variado, se evidencia una preocupación por el estado de los juegos tradicionales en la actualidad, como ocurría con H3, (otro maestro con amplia experiencia en la docencia) y en menor medida su discurso se agrupa en los nudos del contexto escolar denominados conocimiento profesional, cultura del alumno/a y contenidos.



Gráfica 21

### Discursos predominantes de M1.

Maestra con una experiencia de 9 años, de los cuales 5 de ellos en el área de Educación Física, que realiza su trabajo en un Centro concertado de un entorno normalizado.



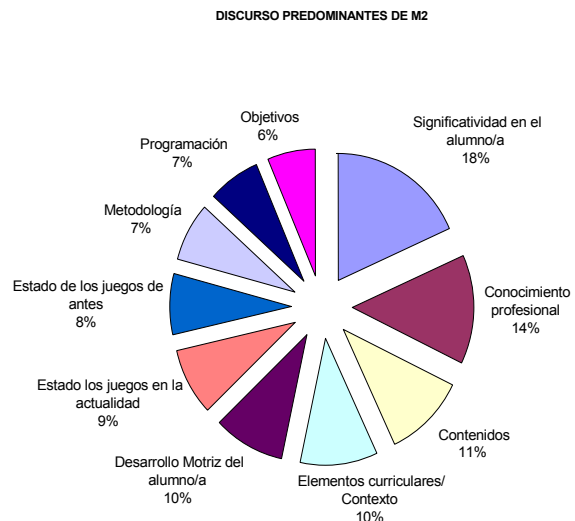
Gráfica 22

Al analizar en la **Gráfica 22** los diez nudos más representativos para ella no encontramos ningún foco de interés que destaque sobre los demás. Abordando tanto temas englobados en el nudo de contexto escolar, como en el nudo de contexto social.

### Discursos predominantes de M2.

Nos encontramos con una mujer con 25 años de experiencia docente de los cuales 3 de ellos han sido en el área de Educación Física, que actualmente imparte su docencia en un Centro publico de entorno normalizado.

En ella se aprecia que una parte significativa del volumen de su discurso se centra en la significatividad que tienen los juegos tradicionales de cara a los alumnos y alumnas. Estando el resto del discurso predominante centrado en torno al contexto escolar y las diferencias entre los juegos de antes y los juegos de ahora.



Gráfica 23



*M2.:...bueno ¡uf!, se vuelven locos ¿no?, entonces prácticamente el 80% de mis clases son juegos y juegos tradicionales, es lo que yo digo de mi experiencia y además me va muy bien, los niños están motivados y a mí me va estupendamente,*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 3)*

### 3.4.2.- Primera aproximación.

A nivel individual hemos indicado los temas que han sido más destacados para cada uno de los participantes, pero como grupo ¿cuáles son los temas más relevantes para los maestros y maestras de entornos urbano/rurales?

En la **Tabla 9** se identifica el nivel de indización obtenido en cada uno de los tres nudos padres, como podemos observar gran parte de los discursos gira en torno al nudo “**contexto escolar**”, que agrupa toda la información sobre el juego tradicional que se aporta desde el marco escolar referida a su presencia en los elementos formales, su desarrollo práctico y su utilización en los recreos y actividades extraescolares, siendo también importante la relevancia que se le da a la información relativa al marco social, frente al escaso interés que le sugieren los valores y antivalores otorgados al juego tradicional.

NUDO	FOCOS DE INTERÉS	%
2	CONTEXTO ESCOLAR	57,88
1	CONTEXTO SOCIAL	39,09
3	CONDUCTAS Y ACTITUDES	6,01

**Tabla 9**

Para entrar en un mayor nivel de concreción de los focos de interés de los maestros y maestras de éste grupo de discusión, que nos orientará sobre los temas que han sido tratados con más intensidad, vamos a destacar los nudos hijos con mayor porcentaje de discurso y posteriormente analizaremos el contenido de esos discursos.

NUDO	NUDOS CON MAYOR PRESENCIA EN EL DISCURSO	%
2.2.1.1	Contexto escolar/Des.Prác./Maestro-a/Conocimiento profesional	7,7
2.1.1.2	Contexto escolar/Elementos curriculares/Program./Contenidos	6,1
2.2.2.1	Contexto escolar/Des. Práctico/El alumno-a/Significatividad	5,1
2.2.2.3	Contexto escolar/Desarrollo práctico/El alumno-a/Cultura	5
1.1.2.3	Contexto social/Diferencias/Ahora/Estado de conservación	4,9
1.1.1.3	Contexto social/Diferencias/Antes/Estado de conservación	4,9
2.1.1.3.	Contexto escolar/Elem. Curr./ Programación/Metodología	3,7
2.2.5	Contexto escolar/ Des. práctico/Tratamiento multiculturalidad	3,3
2.1.2	Contexto escolar/Elementos curriculares/Contexto	3,2
1.2.8	Contexto social/Condicionantes/Entornos	3,2
1.1.1.1	Contexto social/Diferencias/Antes/Tipos	3
2.2.1.3	Contexto escolar/ Des. práctico/ El maestro~a/Implicación	2,8
1.3.3	Contexto social/Consideración/Escolar	2,7
2.2.3	Contexto escolar/ Desarrollo práctico/Tratamiento del género	2,5
2.2.2.2	Contexto escolar/ Desarrollo práctico/Alumno-a/Des. motriz	2,5
3.2.1	Conductas y actitudes/Antivalores/Agresividad	2,3
1.2.4	Contexto social/Condicionantes/Socialización	2,2

**Tabla 10**

Como podemos apreciar en la **Tabla 10** un gran número de intervenciones se centra en el nudo del desarrollo práctico de los juegos tradicionales enmarcado en el “**contexto escolar**”, y dentro de éste fundamentalmente en el conocimiento profesional sin dejar al margen la presencia en los elementos curriculares, pero dando muy poca presencia en el discurso a otras actividades que se desarrollan en el marco de la escuela como los recreos y las actividades extraescolares; a lo largo de toda la tabla también podemos evidenciar como dentro del nudo “**contexto social**” el discurso se centra alrededor de las diferencias existentes entre los juegos de antes y los de ahora, y en esa

misma línea con referencias a los condicionantes sociales que han producido esos cambios y por último vemos como entre los nudos predominantes en el discurso global el peso del nudo “**conductas y actitudes**” es muy escaso, con una pequeña aparición al final de la tabla. A continuación vamos a profundizar en el contenido del discurso de éste grupo de discusión para ver en qué sentido se manifiestan en estos y otros nudos que no hemos reflejado en la **Tabla 10**, pero que también pueden ser muy significativos.

### **3.4.3.- Contexto social.**

*“A los profesionales de la Educación Física no se nos escapa que las actividades físicas son parte de las formas culturales que ayudan a definir etnográficamente una sociedad. Que están a su vez estrechamente relacionadas con los conocimientos e intereses de esa cultura”*

*(Amenabar, 1998, p.267)*

El análisis del discurso que tienen los maestros y las maestras en referencia al contexto social, es el que nos va a permitir buscar las significaciones de la realidad socio-cultural más inmediata en relación con el juego tradicional. Hemos de tener en cuenta que dichos significados del contexto social pueden ser diferentes para unos y otros, y que son muy a tener en cuenta cuando nos estamos refiriendo a la práctica de actividades físicas que tienen sus raíces en la cultura, lo que permitirá adecuarlas, o no, para acercarlas a los alumnos y alumnas.

#### **3.4.3.1.- ¿Qué es un juego tradicional?**

El punto de arranque de éste grupo de discusión fue ponerse de acuerdo en que entendían por juego tradicional, lo que no deja sorprendernos al tratarse de un contenido<sup>6</sup> del área de Educación Física establecido en el Real Decreto 105/92 en el que se establecen las enseñanzas correspondientes para la Educación Primaria, lo que quizás se

---

<sup>6</sup> “Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra Comunidad” (Decreto 105/92, BOJA 20/6/92).

deba a una insuficiente formación de los maestros y maestras para acometer la concreción curricular partiendo de las líneas marcadas desde el nuevo currículum y la confusión que reina a la hora de realizar dicha concreción curricular, apuntada por Rivera (1999, p.523).

Está claro que en la literatura existen diferentes definiciones del mismo, como las que recogíamos en el Capítulo III, y de las cuales mostramos una en línea antropológica y social en la que nos estamos moviendo.

*“Juego practicado por generaciones, dentro de una comunidad más o menos grande, que se encuentra arraigado en una cultura dada y que por lo tanto nos habla de la forma de ser y sentir de la gente de una región”.*

*(Generelo y Plana, 1996, p.745)*

Pero ¿los maestros y maestras tienen claro éste concepto de juego tradicional? En este sentido, analizando los discursos vemos que para unos ser considerado o no juego tradicional depende más de la sencillez de sus reglas que del arraigo cultural que éste pueda tener, alejándose de la principal función del juego tradicional que establece Veiga (1998, p.134-135), la de procurar la enculturación de los individuos nuevos en la sociedad; siendo éste el verdadero sentido de los juegos tradicionales.

*H2.: ... yo también antes, el quema, no lo consideraba tradicional porque es un juego muy reglado, yo lo considero muy reglado, tú haces un equipo aquí y otro equipo aquí si tú te quemas eres quemado, te tienes que ir a otro lado pero luego...y si matas a uno te libras y te vienes al otro lado...es que es muy complejo, y yo por eso no lo consideraba tradicional no por los años ¡fíjate!...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 151)*

Otros como refleja la siguiente cita, se aproximan a la idea de lo que es un juego tradicional, pero no parece estar del todo clara, consideran que el adjetivo tradicional es más subjetivo que objetivo y que depende de las experiencias personales de cada uno, olvidándose por ejemplo que ya en 1559 Brueghel hacía una recopilación gráfica de muchos de esos juegos que todavía hoy subsisten y forman parte de nuestra cultura lúdica conservada a lo largo del tiempo por transmisión de generación a generación.



## Ilustración 2

### Juego de niños (Brueghel 1559)

*H4.: ...también había que acotar bien lo que entiende cada uno por Juego Tradicional, del quema pues... ¡sí!, lo puedes considerar tanto juego tradicional, como juego no tradicional, que a lo mejor para algunos sí es tradicional y para otros no, usted tiene la experiencia de que lleva un montón de tiempo y lo tiene claro, nosotros a lo mejor llevamos, ¿cuántos años jugando al quema?, ¿diez, doce? entonces, dices: “¿eso es suficiente para considerarlo un juego tradicional?”, no hay un dictado magnífico y estupendo que te diga esto es tradicional y esto no es tradicional ¿no? y ahí está un poco la clave...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 17)*

Y la explicación de esta confusión nos la dan ellos mismos en el discurso, en el que los maestros y maestras con experiencia se refieren a maestros y maestras sin experiencia hablándoles de la ruptura de la cadena de transmisión, ruptura que relacionan con el nuevo modelo de socialización que tienen los niños y niñas hoy en día en la línea que planteábamos en el Capítulo I, donde el papel de la familia (socialización

primaria) ha perdido relevancia y la socialización secundaria (realizada por la escuela) ha cobrado una mayor importancia. Pero ¿por qué se ha roto la transmisión?, no sabemos si quizás porque la sentencia expresada por Ortega y Lozano en la que nos advierten que hemos de tener presentes que “*se hubiera interrumpido en algún momento si la actividad lúdica no siguiera siendo funcional para el aprendizaje espontáneo dentro de la cultura*” (Ortega y Lozano, 1996, p.14), en lugar de estar formulada en condicional debiera estarlo en presente.

*M2.: ¡Claro!, ¿tú sabes lo que ha pasado?, que es que tú y yo lo consideramos como tradicional porque lo hemos jugado, luego ha llegado ésta gente y este juego se ha perdido de la calle, no, no se ha pasado de padres a hijos, en el colegio tampoco lo han hecho ¿eh?, entonces cuando ya empezaron a hacer E.F., la carrera de Magisterio, pues ya les metieron como un juego, a ellos les interesó, les gustó porque es un juego que les interesa mucho a los niños, que les gusta porque entra mucho su creatividad, su...el reto de coger el niño la pelota, o de que no le pegue la pelota, de ¡échamela!, ¡Combinamela! eso entra mucho, en mucha actividad, ¡les gusta a los niños!, entonces piensas que no...tú has pensado que no era un juego tradicional pues porque te lo enseñaron ya cuando eras más mayor....*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 19)**

Sobre el papel que juega la socialización familiar en la conservación de los juegos tradicionales existen algunas discrepancias entre los miembros del grupo, así algunos creen que la cadena de transmisión era la familia y otros consideran que era la calle, pero siempre en función de las experiencias personales que haya tenido cada uno, coincidiendo con lo expresado por Maestro (1996, p.618) que establece que la transmisión se puede dar de dos formas que podemos llamar lineales:

- ✓ Vertical: Generacional – familiar, en la que los juegos van pasando de padres a hijos o de abuelos a nietos, etc.
- ✓ Horizontal: Socializadora, la transmisión y el aprendizaje, se realiza de forma espontánea en la propia calle siendo los propios jugadores/as los que lo divulgan.

*M1.: ...yo creo que en parte el que el juego esté desapareciendo en los niños de ahora, es porque no tienen unos abuelos que son los que les enseñan esos juegos por que a mí, mi caso, era mi abuela quien me enseñó juegos tradicionales pero en la mayoría de las casas hoy día los abuelos y las abuelas ya no están....y yo entiendo que eso es fundamental para la transmisión del juego...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 35)**

*H5.:...nosotros el elemento de transmisión creo yo de los juegos populares era la propia calle, era que tú llegabas del colegio, que tú ya tenías tres o cuatro añillos ¡mi madre no me iba a cuidar a mí! ¡éramos ocho hermanos!....*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 81)*

Como recogíamos en el Capítulo III, este proceso de transmisión oral y práctica, bien fuera la familia o la calle, aseguró de forma bastante adecuada una especie de selección natural por eliminación y/o adaptación a las condiciones ideológicas, ecológicas y socio-culturales, Ivic (1989, p.5), aspecto del cual los maestros y maestras también son conscientes al considerar que son los propios niños y niñas los que adaptan los juegos tradicionales en función de sus necesidades y posibilidades cuando los incorporan a su cultura, cultura que no se puede crear de forma artificial, sino que debe partir del marco sociocultural en el que se desenvuelven para que sea funcional y significativa.

*M1.: Es que yo pienso que realmente son los propios jugadores, los niños los que van adaptando el juego, no es el profesor el que dice: “¡ahora vamos a adaptar el juego!”, no, no, no, normalmente a lo mejor tu le presentas un juego y según las necesidades que a ellos se le van planteando en el juego, van haciendo las adaptaciones y yo creo que el juego de la calle ocurre exactamente igual, según las necesidades que esos niños van teniendo y la situación que pueden encontrar a la hora..., antes tenían muchísimo espacio para jugar, ahora no hay sitio para jugar, a lo mejor un juego que se jugaba en una cantidad de espacio tremenda lo adaptan para poder jugar en un espacio reducido.*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 177)*

### **3.4.3.2.- Los juegos tradicionales de ayer y de hoy.**

Otro punto en el que se centró el discurso de los miembros de éste grupo de discusión fue acerca de las diferencias existentes entre los juegos tradicionales de generaciones pasadas de niños y niñas, dentro de las que se incluían los miembros de mayor edad y experiencia del grupo, y los juegos tradicionales que practican las actuales generaciones de niños y niñas de las que de alguna manera los miembros más jóvenes se sentían representantes; en este aspecto los mayores se sentían privilegiados frente a los jóvenes al entender que su experiencia lúdica había sido más rica y variada y que la de éstos últimos estaba condicionada por las tendencias actuales de práctica de actividad física y otros condicionantes socio-culturales fundamentalmente relacionados con la socialización y los espacios.

H5.: *...porque en el Albaycín éramos perros callejeros, ¡estábamos todo el día en la calle! como no había coches entonces ni había nada, era salir del colegio y estábamos en la calle, además luego he estado en un colegio que ahí era todo Sacromonte y todo el Albaycín y teníamos cantidad de juegos...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 46)**

H4.: *...pues yo, mi vida era baloncesto y fútbol y todo y salía de la clase y estaba en la calle, pero no jugaba a juegos tradicionales porque nadie nos lo enseñaba, por circunstancias personales, nadie nos lo enseñaba...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 64)**

Todos coinciden en que el juego tradicional está cayendo en desuso de las actividades que los niños y niñas de entornos urbano/rurales realizan en sus tiempos de ocio, pero así mismo coinciden en que son actividades significativas para los niños y niñas; y que tanto antes como ahora hay juegos tradicionales que aparecen en la calle en unos determinados momentos y desaparecen sin que nadie sepa muy bien la causa, no obedeciendo a criterios estacionales sino más bien a modas, y actualmente cada vez más a estrategias de marketing de algunos juguetes utilizados en los juegos tradicionales (diábolos, yo-yós, cromos, etc.).

H3.: *Que la experiencia, yo creo que a todos nos da que hay juegos que cíclicamente cada curso aparece en el patio del colegio sin que nadie lo saque, estamos hablando de los trompos, de las canicas, y estamos hablando de la goma elástica, estamos hablando de un montón de juegos que no se sabe...*

M2.: *La cuerda, aparece la cuerda...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr.28-29)**

Los maestros y maestras consideran que no sólo es el juego lo que se ha perdido, sino las formas de relación entre los niños y niñas; el juego en la calle era una forma de socialización, de hacer amigos, en la que se establecían jerarquías en función de la edad, pero no entendidas como algo negativo, sino como un aspecto de motivación y superación para los más pequeños, sin olvidarnos de las relaciones de poder que se establecían entre ellos dependiendo de la zona o barrio.

H5.: *...es que era el niño llegaba nuevo al barrio te enterabas rápidamente de que un niño había llegado nuevo al barrio, pero el niño que llegaba nuevo al barrio pues su madre lo echaba un poquillo para la esquina y el niño se paraba ahí en la esquina y viendo jugar a los demás y ya según la talla que fuera y endeble decías: “¿quieres jugar?, ¡vale!” y entonces tú le metías, en cambio hoy en día por culpa de no haber éstos juegos hay menos sociabilidad en todos los sitios sobre todo con los críos pequeños.*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 87)**



*M2.: ¡Eso es lo que pasa!, tú cuando tenías ocho años estabas viendo a los de trece años jugar a eso y estabas deseando de tener trece para jugar, para hacerlo igual...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 53)**

También se han perdido las formulas para sortear equipos que formaban parte del protocolo de los mismos, en las que como indica Villán (1999, p. 11) no entraban ideas como ganar o perder, siendo lances que ayudaban a descubrir que en los juegos infantiles todos los papeles tenían parecida importancia, aunque distinta función. Formulas que tenían como objetivo principal “repartir suertes” Lavega (2000, p.85) y podían condicionar todo el desarrollo del juego, pero algunas de ellas con un gran componente de azar evitaban las discriminaciones; en función del nivel de destreza, sexo, etc.

Otro aspecto de los juegos de antes, que los maestros y maestras consideraban muy positivo porque fomentaba la imaginación y la creatividad y que actualmente se ha perdido es la elaboración propia de los materiales necesarios para realizar los juegos. Esta idea la recogíamos en el Capítulo III expuesta por Sereno (1993, p.36) que considera que con el uso de objetos naturales (agua, huesos, conchas, ...) contribuye a avivar la imaginación y la fantasía, frente a la utilización de objetos concretos manufacturados, es decir, de juguetes, que limitan la creatividad.

*H3.: Yo creo que fue una dificultad para eso es que hoy los chiquillos tienen de todo, lo tienen todo, cuando no tiene uno nada es cuando ponen a trabajar, eso porque nuestra experiencia también nos lo dice, hay veces que los chiquillos están en el recreo aburridos y de pronto ves uno que coge una bolsa de plástico y manda a tres a cuatro por bolsas de plástico y empiezan a liar una sobre otra hasta que tienen una pelota para jugar al a,e,i,o,u o para jugar y un poco yo creo que el problema que tienen los niños hoy y este tipo de actividad: los juegos tradicionales, es que los chiquillos es que lo tienen todo hecho y además incluso cosas a lo mejor más atractivas en principio o más...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 170)**

No obstante, no todo lo que se recoge de los juegos tradicionales de antes es positivo, los maestros y maestras de Centros en entornos urbano/rurales también destacan aspectos negativos como el sexismo característico de los mismos, y contra el que consideran que es difícil de luchar en algunas ocasiones por el arraigo social que ha llegado a tener.

*H5.: El juego tradicional era niños y niñas, en algunos juegos se dejaban jugar a las niñas, pero lo normalmente eran las niñas las que decían los juegos y un niño decía: “¡déjame jugar en el juego de las niñas!”, porque eran juegos diferentes, no sé, si por las circunstancias si por educación o por la fuerza que se aplicaba a los juegos, o si las niñas podían, eran distintos...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 104)*

Cómo hemos analizado es evidente que los maestros y maestras de Centros en entornos urbano/rurales consideran que el juego se está perdiendo, pero ¿cuáles son las principales causas de ésta pérdida? Las causas como ellos establecen pueden ser muchas y variadas, la falta de espacios, la inseguridad ciudadana, la influencia de las nuevas tecnologías, la televisión etc.; aunque lo que más nos llama la atención es que consideran que en los entornos urbanos/rurales ocurre lo mismo que en los entornos urbanos, no perdiendo la esperanza de que esto no sea así en los entornos rurales. Por ello, al respecto, los maestros y las maestras creen que la escuela es el único agente transmisor del juego tradicional que puede recuperar en parte el patrimonio lúdico. No obstante, reconocen la labor que en este sentido se está realizando desde algunos Ayuntamientos.

*H1.: ... casi todos estamos en pueblos, no sé que pasará aquí en Granada, en Granada ciudad o en las ciudades en general, yo creo que al niño lo que le está esperando al salir de clase son los pokémon, las vídeo consolas, y todo ese tipo de cosas, y entonces la verdad es que, en mi pueblo pasa igual porque, no sé por qué, pero esa inseguridad que decíamos antes los críos se encierran en su casa y eso es lo que les espera... entonces yo no pierdo la esperanza y sigo defendiendo al juego tradicional al menos que ellos sepan, que sepan que existen, que sepan que existe otra posibilidad, otra alternativa, a esa vídeo consola o a la tele, o a lo que ellos jueguen...entonces pues intentar rescatarlos, enseñárselos, eso, que sepan que está ahí ¿no?...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 180)*

#### **3.4.4.- Contexto escolar.**

Al hablar del contexto social resaltábamos la importancia de tener en cuenta los aspectos socio-culturales que deben condicionar la labor educativa, pero no podemos perder de vista, como nos indica Pérez Gómez (1998b, p.11), que la escuela impone unos determinados modos de conducta, pensamiento y relaciones independientemente de los cambios del entorno, lo que denomina cultura escolar. Analizando los discursos de los maestros y maestras de Centros en entornos urbano/rurales trataremos de descubrir cuál es la cultura que tienen y transmiten los maestros y maestras acerca del juego tradicional.

### 3.4.4.1.- El conocimiento profesional. La influencia de las experiencias personales.

En este espacio trataremos de dejar al descubierto cómo la labor docente, en este caso centrándonos en el desarrollo del currículum relacionado con los juegos tradicionales, está mediatizada por las vivencias personales, imágenes y teorías implícitas<sup>7</sup> de los maestros y maestras, que en algunos casos ejercen una mayor influencia sobre su práctica de aula que la formación inicial y que ellos mismos reconocen, en algunos casos, abiertamente.

*H4.: Pues eso, que a colación de lo que ha dicho usted, yo creo que va a ser la experiencia personal de cada maestro lo que luego influye a la hora de tu llevar a la práctica con tus niños, entonces, entre usted y yo seguro que hay una diferencia, también por edad y por eso, los juegos que ha dicho ¡a mí no me sonaban para nada!, a mí culturalmente, yo vengo del Norte, de Lérida y geográficamente influye, después pues la edad también influye, o sea que influyen un montón de matices ¿no?, que luego tú a la hora de llevar a la práctica, pues también, lógicamente te influyen ¿no?,*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 17)*

Hecho que hemos de reconocer que es así, pero que no por ello está exento de ciertos riesgos cuando predomina la cultura lúdica del maestro/a por encima de la cultura lúdica del alumno/a y de su entorno, ya que si bien esto puede enriquecer y aumentar la variedad, si ésta predomina sobre la de los verdaderos protagonistas, los alumnos/as, podemos estar realizando una labor docente totalmente descontextualizada y sin arraigo cultural, porque difícilmente esta cultura lúdica podrá ser significativa para los alumnos/as y trascender al entorno social si se trata de juegos conocidos por una minoría de niños y niñas, aspecto sobre el cual algunos de ellos estaban concienciados.

*H5.: Yo es que pienso que la cultura tampoco es...¡no! tienes que hacerla, pero tampoco es para ¡crearla totalmente tú!, yo vuelvo hablar de mi experiencia del pueblo ... , es un pueblo que tenía sus juegos, los chavales jugaban en la calle bastante y tenían sus propios juegos los que ellos jugaban y hacían, me vine al polígono por ejemplo, y el polígono era entonces, pues recién... llegando la gente y todo entonces no había entidad de juego de calle, ¡no había entidad!{...} pues bien con aquel juego, “Juanillo el aguao” se cantaba una canción, yo empecé a cantarla con los críos, a saltar yo y ellos detrás de...pero los sentía yo como me miraban: “¡mira el maestro a estas alturas...haciendo el tonto con esto...!” [risas]...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 52)*

---

<sup>7</sup> Como indica Marrero (1992, p.12) el conocimiento del profesorado no es ni exclusivamente personal, ni solamente práctico, es experiencial.

Dentro del conocimiento profesional un escollo que hay que vencer para llevar a la práctica los juegos tradicionales, es la consideración que pueda tener el trabajo de éste contenido de cara a uno mismo, a los demás y a los alumnos; tanto es así que algunos no se atreven a plantear los juegos tradicionales directamente con sus alumnos y alumnas, sobre todo cuando van teniendo más edad y lo introducen de forma solapada para evitar la resistencia ofrecida por el alumnado, cuando quizás habría que plantearse la significatividad que éste tiene para ellos y en todo caso tratar de otorgársela más que de embaucarlos; por todo ello, como considera Lavega (1995a, p.13), el juego tradicional ha sido uno de los principales marginados de la Educación Física, que continuamente ha tenido y se tiene que enfrentar al deporte de masas, elemento privilegiado de nuestra materia; que goza de una mayor consideración social y aceptación por parte de los padres, alumnos y docentes del área, frente al juego tradicional del que probablemente se piense que es un contenido cultural no relevante para la sociedad, olvidándonos que es un instrumento de afirmación de la propia identidad, que posibilita experiencias motrices significativas en nuestro entorno y que favorece la socialización, aspectos que deberían ser incorporados al desarrollo curricular por parte de los maestros y maestras; a pesar de que el Currículum oficial andaluz trata de realizar un tratamiento similar<sup>8</sup> de los mismos:

*H3.: ... yo creo que es lo que merecería la pena dedicarse prácticamente todo el tiempo por lo menos en primaria, pues choca uno con que parece que estas haciendo cosas que los chiquillos pueden hacer en la calle ¿no?, parece como que no está uno haciendo lo que tiene que hacer, no sé...a veces tiene uno esa sensación así...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 30)*

#### **3.4.4.2.- El juego tradicional en el área de Educación Física, ¿para qué?**

Que el juego tradicional es utilizado por los maestros y maestras de Educación Primaria es difícil de poner en duda, pero ¿para qué es utilizado? Vemos al analizar los discursos que las utilidades son muchas y variadas, pero mayoritariamente es considerado un recurso metodológico para motivar, potenciar determinados aspectos motrices, o para adecuarse al contexto, entre otros, olvidándose de que existen muchas capacidades relacionadas con el juego tradicional que deben ser desarrolladas en los

---

<sup>8</sup> “...el juego y el deporte, son las formas más comunes de entender la educación física en nuestra sociedad. Por ello debe aprovecharse como elemento motivador potenciando actitudes y valores positivos ...” (Decreto 105/92, BOJA 20/6/92).

alumnos y alumnas, y en donde priman más los aspectos procedimentales y actitudinales dejándose al margen los aspectos conceptuales. Nos situamos en un modelo curricular técnico, teniendo una visión eminentemente recreativa de la asignatura, cuyo principal objetivo es la diversión. Su uso dentro de la sesión de Educación Física se centra el calentamiento o parte inicial de la clase o al final de la misma, ya que el tiempo central suele estar reservado para contenidos “relevantes”.

*MI.: Yo es que la verdad el juego es algo que utilizo a través de todo el año, es igual que el tipo de contenidos que esté trabajando, pero es que lo utilizamos...*  
**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 48)**

Aunque también nos encontramos, sin perder de vista esa visión recreativa que se tiene del área de Educación Física, con quienes ven en él un contenido excelente para dar a conocer el patrimonio lúdico a la vez que ayuda a mejorar la socialización de los niños y niñas, planteando Unidades Didácticas, generalmente específicas, en las que parten de la recopilación de juegos por parte de los alumnos/as utilizando la ficha de recopilación como único recurso didáctico. En otro plano aparecen aquellos que prácticamente no han recurrido a él por moverse en un modelo de Educación Física deportiva, que Devís (1996, p.17) caracteriza por apoyarse en el desarrollo de habilidades físicas y cuyos focos de atención son los deportistas de elite y los alumnos y alumnas más capacitados con el fin de formar exitosos equipos deportivos escolares, modelo que se abandona por motivos de edad y no por convencimiento de que exista un modelo de Educación Física más enriquecedor y educativo para el alumno/a. En este sentido incluso alguno considera que un exceso de juego en Primaria no es adecuado y que las nuevas generaciones de maestros y maestras especialistas de Educación Física abusan de ese contenido, aludiendo a que no es un contenido significativo para los alumnos y alumnas y que hay que acercarlos hacia el deporte.

*H1.: ... es más divertido, es más socializador entonces soy un defensor a ultranza...de hecho tenemos un proyecto, yo y otros compañeros sobre juegos tradicionales, estamos investigando sobre ello, ahora vamos a desarrollar nuestra unidad didáctica sobre el juego con los de sexto para que los aprendan y luego sean los monitores de una feria del juego, todo en base a los mismos juegos que estamos nosotros rescatando y... sí, vamos les gustan bastante más que otro tipo de actividades...*  
**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 25)**

*H5.: ... casi toda la E.F. siempre ha ido relacionada con la competición o juegos predeportivos para trabajar esto,{...} solamente ahora que ya me he visto que no... ¡bueno! que ya no tengo ganas de seguir en competición, que es más bien una vocación de trabajo, pues utilizo juegos...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 14)*

Nos llama la atención que al ser preguntados directamente por la programación siguiendo el guión previsto para el grupo de discusión, se hable de ésta en genérico y no se hagan referencias explícitas a la temporalización, a la dificultad o no de plantear objetivos relacionados con este contenido en cada uno de los ciclos, al empleo de un determinado estilo de enseñanza, a la forma de plantear y llevar a cabo una determinada Unidad Didáctica o el planteamiento de evaluación utilizado; aspecto que puede estar relacionado con su escasa o nula formación inicial y permanente en el tema de los juegos tradicionales, que en la mayoría de los casos no ha existido, bien por haber accedido a la docencia en el área a través de cursos de especialización en los que no se impartía ninguna materia relacionada, o bien por no haber podido cursar la única optativa que existe en la especialidad de maestro especialista en Educación Física, siendo, en algunos casos, el grupo de trabajo al que pertenecen y en otros la presencia de alumnos y alumnas en fase de prácticas lo que ha creado una cierta inquietud hacia ese contenido, provocando que algunos lo incluyan en sus programaciones y que se atrevan a descubrir su forma de trabajo ante los demás, dando por hecho que el resto trabajan de forma similar y avalados por una sensación de éxito.

*H3.: ...yo concretamente la experiencia es la misma que la vuestra, yo estoy usando juegos también como un recurso metodológico, pero parece que como había que...lo tenemos ahí como un contenido específico también había que de alguna manera, yo... lo que hago cada año cuando me planteo la unidad didáctica ésta, es un poco lo que creo que estamos haciendo la mayoría, con una hoja y empezamos a recoger juegos del pueblo, que los chiquillos pregunten en su casa a sus abuelos, a su vecino y tal y cual ¿no?, y luego pues seleccionamos un poco los que vamos a hacer durante las sesiones que dura la... y ciertamente hay..., yo he comprobado que es exitoso...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 30)*

Otro aspecto que se trabaja poco desde el juego tradicional es la interdisciplinariedad con una visión globalizada en la que desde todas las áreas se incidiría para dar a conocer el patrimonio cultural de la comunidad, si bien hay que reconocer, que en ocasiones es difícil coordinar y poner de acuerdo al profesorado implicado, quedando siempre reducida a la colaboración con el maestro/a de Plástica

para la elaboración de materiales necesarios para el desarrollo de algunos juegos tradicionales.

### **3.4.4.3.- El juego tradicional frente a la atención a la diversidad.**

Pero a pesar de esta situación anteriormente descrita, nos llama la atención como los maestros y maestras de este grupo de discusión recurren al juego tradicional para solucionar problemas debidos a la presencia de diversidad en las aulas, aunque tendremos que analizar si con la intención de compartir espacios o tareas, o con la de compartir grupos de participación comunes sin diferencia de edad, sexo, raza, o nivel de destrezas entre otros; porque entendemos que dar respuesta a la diversidad no es evitar el conflicto y provocar el desarrollo adecuado de los juegos tradicionales en nuestro caso, sino que además está en buscar situaciones desde las que educar en valores y actitudes a los alumnos y alumnas.

Así, nos encontramos casos de utilización del juego tradicional en los recreos de Centros de entornos marginales con presencia de multiculturalidad, (cultura paya y cultura gitana) en los que esta estrategia funciona y evita discriminaciones y actitudes de violencia, mientras que el uso de los juegos tradicionales en la clase de Educación Física en ese mismo Centro, y en otros donde el entorno es normalizado y con presencia de cultura paya, gitana y árabe no hace posible la integración; fracaso que en parte es atribuido a la gran influencia que ejerce el entorno familiar en la escuela, frente al que los maestros y maestras se sienten impotentes.

*H1.: Nosotros como es un centro bastante grande tenemos un problema con los recreos que había bastantes peleas mucha...incluso suciedad hemos utilizado el juego tradicional como una forma de que de... ¡atajar esos problemas! hacemos pintar el suelo las rayuelas, les dejamos gomas, hemos pintado circuitos de chapas, hemos pintado cuatro esquinas y vemos que por lo menos en el recreo, pues siempre hay ocho o diez críos jugando en cada uno de esos... lo hemos utilizado como un recurso para antiviolencia por así decirlo hasta eso lo hemos...y da resultado por lo menos algunos están jugando a eso...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 33)**

*H2.: No es que los otros, es que ellos mismos no quieren relacionarse, y es que si yo fuera niño yo tampoco me querría relacionar con ellos, porque el chavea se quita la camisa y es que está comido de mierda, es que tiene boquetes y todo y dice: "¡maestro no le dejes hacer E.F., que mira los boquetes que tiene la camiseta!" y es que está lleno y además que se le ve los piojos y todo ¿por*

*qué?, porque cuando llega un juego: ¡maestro a mí no me pongas con ese que mi madre me ha dicho que no juegue, y que si no que me quede sin hacer E.F.! ¿y qué hago yo ante eso?, ¡si es que le ves al chiquillo por aquí corriendo los piojos! ¿hay discriminación? pues no sé de dónde a dónde, si esos niños fueran limpios, si quisiera relacionar a nivel de discriminación ¡ninguna!, no es por la raza es por la higiene...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 128)**

El tratamiento de la multiculturalidad respecto a los juegos tradicionales siempre se hace atendiendo a la cultura dominante olvidándose de dar a conocer los juegos tradicionales de las culturas minoritarias, aún admitiendo que el patrimonio lúdico de las culturas es diferente, considerando un éxito la adaptación de las minorías a la cultura dominante.

*H3.:...y algún caso de algún marroquí que hay de que lleva ya un par de años o tres, pues sin ningún problema se han adaptado perfectamente a nuestros juegos, a los juegos que hacen los chiquillos al tipo de reglas, de comportamientos o sea yo no he visto en ese aspecto ningún...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 133)**

*H4.: ¿Nunca le has preguntado a ellos directamente a qué juegan ellos allí?, por curiosidad simplemente...*

*M1.: A lo mejor yo les explico alguna regla y me han dicho: “¡ah sí pues este se parecía a un juego que teníamos nosotros allí!”, sí, pero que nunca los he visto yo realizar ninguna actividad o juego típico de la zona de ellos, no se tienen porque directamente dicen: “¡yo que sé!” que es lo más fácil y se adaptan a lo que hay.*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 148-149)**

También se dan situaciones de presencia de diversidad en el aula atendiendo a la edad en un Colegio Público Rural (CPR), donde en ocasiones, la maestra en este caso, se tiene que “enfrentar” a todos los niños de la etapa juntos, desde primero a sexto, y donde el juego tradicional es considerado la única posibilidad de integrarlos a todos en las mismas actividades. Evidentemente estas condiciones de trabajo no son las más adecuadas para dar respuesta a los procesos de enseñanza-aprendizaje que debieran ser diferentes en función de las características individuales de los alumnos y alumnas, pero entendemos que ante la escasez de niños y niñas, de recursos materiales, espaciales y de formación, sea un recurso para poder trabajar.

*M2.: Yo estoy en un CEPRA, en un CEPRA o en un CPR, en el que los alumnos, tengo cuatro centros y en cada centro, por ejemplo en un centro que hay dos*



*unidades, una unidad de tercero a sexto, en otros también de 3° a 6° y luego en los otros dos colegios están todos los niños desde primero hasta sexto juntos, entonces la única forma que yo he encontrado después de un tiempo de experiencia, de poder conseguir mucho de los objetivos de la E.F. en primaria es haciendo juegos y juegos tradicionales, entonces casi, casi el 80% de mis clases ¿eh? son juegos, juegos tradicionales porque los juegos tradicionales, con mi edad sé yo algunos ¿no?, entonces yo, para mí, desde mi punto de vista es fundamental, otras veces he hecho la diferenciación: “bueno, hoy voy a hacer golpeos, mañana voy a hacer...” , no, no, no es mucho más fácil,*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 92)**

Respecto a la diversidad que existe en las aulas en función del género ¿qué papel desempeña el juego tradicional?, ¿los maestros y maestras consideran que acrecienta las actitudes sexistas, o que por el contrario que las disminuye? Analizando sus discursos vemos como socialmente y en el ámbito escolar se le ha otorgado a los juegos tradicionales un matiz sexista a lo largo de la historia, matiz que tratan de eliminar pero que reconocen que por el fuerte arraigo social del mismo es muy difícil de vencer, y que la labor que se hace en la escuela no tienen el reflejo que ellos quisieran en la cultura de los niños y niñas, empezándose a notar algo a largo plazo; cuestionándose también si las discriminaciones en este sentido obedecen a criterios sólo de género o están relacionadas con el nivel de habilidad y destreza, apreciándose éstas diferencias con mayor intensidad a medida que aumenta la edad, relacionándose así mismo con un mayor nivel de agresividad en las actividades por parte de los niños respecto a las niñas.

*H2.: La comba suele ser de niñas a no ser que les digas: “¡venga niño que no te va a salir...! ¡que no se te va a caer ni nada...!” [risas], que es imposible ir en contra de eso y una vez que lo introduces y le va gustando puedes conseguir que lo practiques....*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 89)**

*H4.:...la transmisión cultural está clara ¿no?, todo sale de algún sitio, eso está más claro que el agua, de todas maneras a mí no me gustan las generalizaciones, yo soy de los que piensan que de todo habrá de todo, habrá juegos en los que los niños no son ni mejores ni peores ¿no?, por ejemplo, una carrera de sacos, a lo mejor una carrera de sacos juegan niños y niñas ...o sea, que hay de todo, ahora el máximo tanto por ciento supongo que sí, que es un poco sexista ¿no? los tradicionales...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 99)**

Curiosamente, en este sentido, uno de los miembros del grupo que participa en una investigación sobre los juegos tradicionales enmarcada en su entorno urbano/rural,

apunta como antes los juegos tenían dos modalidades, la de los niños y la de las niñas, en las cuales el material utilizado en los juegos era muy similar, pero no así el uso que se hacía de él, variando también el nombre.

*H1.: ... en la investigación que nosotros estamos haciendo, también más modesta que la vuestra, pues está saliendo que hay juegos claramente sexista, jugaban niños y niñas por un lado, es una de las cosas que estamos recogiendo ó niños ó niñas, y hay casos curiosos y es que por ejemplo, si un niño jugaba a los registros o a los cromos, la niña jugaba el mismo juego pero se llaman los recortables y en vez de ser con cartón era con muñecas recortables de las de toda la vida,*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 3)*

Pero este problema no sólo afecta al rechazo de un determinado juego, sino que influye directamente en los agrupamientos que se realizan en las clases, en los que niños y niñas quieren ir por separado, aumentando todavía más el rechazo cuando hay contacto corporal de por medio, aunque sea el simple gesto de dar la mano a un miembro del sexo contrario.

*M1.: Yo ese problema si que me lo encuentro, me pasa igual que a él a partir de tercero de primaria ¡no hay manera!, ¡es una guerra! ¡eh!, llegan hasta tercero de ESO y a partir de tercero de ESO ya empiezan otra vez a relacionarse y a querer integración los unos con los otros y ya no les importa tanto, pero ¡lo que es desde tercero de primaria hasta tercero de ESO! ¡es terrible! ¡cualquier juego que intentes...! es decir un juego de corro con su canción, ves claramente los niños en un extremo y las niñas en otro extremo ¡imposible! es que no quieren unirse y yo les digo: “¡pero bueno, que no tiene nada que es la mano de un compañero!”...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 116)*

#### **3.4.4.4.- Repercusión en la cultura del alumno/a.**

Para acercarnos a la cultura del alumnado es fundamental conocer las creencias de los maestros y maestras sobre las experiencias previas, los conocimientos y valores que otorgan al juego los niños y niñas. En definitiva sobre la cultura lúdica que tienen sus alumnos/as porque esto debiera ser el punto de arranque de su trabajo sobre el juego tradicional, lo curioso es que todos piensan que los niños y niñas de ahora ya no juegan y no conocen los juegos, las canciones, etc., por lo que tampoco es un referente para ellos.

*M1.: ... lo que sí me di cuenta es que por ejemplo, a la hora de jugar a la cuerda o a la comba, no sabían canciones, simplemente se limitaban a saltar y ya empecé*

*yo a enseñarles algunas canciones y por ahí empezaron a aprender algunas, pero canciones ninguna, el elástico también estuvieron jugando y ¡no sabían cómo se jugaba al elástico!, cuando yo recuerdo que yo de pequeña en el recreo me daba unas panzas de jugar al elástico y a la cuerda ¡increíble!...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 42)**

En líneas generales todos parecen coincidir en que el juego tradicional es una actividad que goza de la aceptación de los alumnos y alumnas de primaria en mayor o menor medida, no obstante ¿incorporan los alumnos/as estos aprendizajes a su cultura? Evidentemente el trabajo de los maestros y maestras tendrá sentido si éste tiene alguna repercusión sobre la cultura de los alumnos y alumnas, aunque hemos de tener presente como indicábamos en el Capítulo I siguiendo a Bruner (1997, P.65), que los niños y niñas muestran una predisposición fuerte y son sensibles a las formas populares que ven a su alrededor estando dispuestos a adoptarlas; y en este ámbito la influencia social y familiar es bastante más relevante que la influencia escolar. Así, en torno a los juegos tradicionales los maestros y maestras consideran que la desaparición de los mismos de las calles hace que la significatividad en los alumnos/as sea menor, ya que ver jugar a los niños y niñas mayores era para los más pequeños su mayor fuente de motivación. Es de señalar que la causa de que los pequeños no vean jugar a los mayores no es tanto que los mayores ya no jueguen, sino que los pequeños ya no salen a la calle, porque como ellos dicen los pequeños ahora están más reservados en las casas.

*H5.: Los grandes no te dejaban jugar si eras muy chico no te dejaban jugar, no te dejaban jugar, hasta que tú llegabas a éste límite y ¡ahora es creerse un poco artífice!, a ellos puede que algunos juegos de éstos, pues les atraigan pero otros puede que no.*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 54)**

Desde la escuela, ¿cómo conseguir “calar” en el alumno/a?, esa es una duda que parece no estar del todo clara en los maestros y maestras, quizás porque no parten del análisis del contexto. Entendemos que los contenidos que se han de seleccionar e incorporar al currículum del área tienen que partir del mismo, y que éste debe ser rico y útil, marcando las líneas maestras en las que asentar los planteamientos de los espacios curriculares y como recoge Rivera (1999, p.298) al analizar los proyectos curriculares del área de Educación Física, la presencia del contexto es escasa y cuando se contempla queda como una simple identificación de espacios y materiales, en los que en absoluto hay una profundización en aspectos de tipo social en los que se aprecie que las

realidades son distintas dependiendo del contexto. Centrándonos en los juegos tradicionales como actividades que tienen la riqueza cultural del entorno, no solamente deben de partir de la cultura lúdica de su entorno cercano y de una buena selección de los recursos, sino que éstos también deben ser acordes a las posibilidades que posteriormente propicie el mismo para la práctica de estas actividades lúdicas, de forma que dotemos a los alumnos y alumnas de recursos para enriquecer sus tiempos de ocio y disfrutar de las posibilidades de recreación que le brinda su entorno específico.

*M2.: Yo tengo la experiencia no en todos...en los cuatro pueblos ¿no?, yo tengo la experiencia de que yo les he enseñado un juego de esos tradicionales y cuando llego a la hora del recreo están jugando a ese juego, luego hacemos la clase y antes de terminar la clase bueno: “¡señorita terminamos la clase!” y han estado todo el recreo jugando, pues al final quieren volver a hacer ese juego, y si dura mucho: “¡bueno, pues nos enseñas otro!” pues al otro día han cambiado el juego pero ese juego que tú le enseñas solamente se me da en un centro, en los demás no, en los demás tú le enseñas los juegos y tal, lo practican durante la hora de clase pero luego a la hora del recreo, fútbol, ¡eh! a la hora del recreo fútbol...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 32)**

En esta línea no podemos perder de vista los condicionantes sociales que van a mediatizar el desarrollo práctico del currículum centrado en los juegos tradicionales, así uno de los que más influye en la cultura de los alumnos y alumnas son las tendencias actuales de práctica de actividad física, que los maestros y las maestras de este grupo de discusión de entornos urbanos /rurales, identifican fundamentalmente con el deporte del fútbol, y que no sólo condiciona los centros de interés del alumnado en cuanto a la práctica de actividad física, sino que unido a la influencia de los medios de comunicación también repercute directamente en el tratamiento del género que se pueda realizar desde el área de Educación Física.

*M1.: Yo incluso en el colegio éste, cuando llegué me quedé sorprendida porque incluso hasta los deportes ¡tenían clasificado lo que era deportes de niñas y deportes de niños! y decía: “¡pero bueno....!”*

*H4.: ¡Eso es inevitable! ¿no?, o sea como le dices a una niña que está viendo todos los días partidos de fútbol que ese deporte es de niñas...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 118-119)**

Quisiéramos también hacer una reflexión sobre la visión que tienen los maestros y maestras de los recreos como tiempos y espacios que permiten al alumno/a poner de manifiesto su cultura lúdica y que por tanto también permiten ver el grado de

funcionalidad y significatividad de las actividades lúdicas realizadas en las clases de Educación Física. El fútbol, en la mayoría de los casos es percibido como la actividad por excelencia de los recreos, aunque luego se puedan desarrollar otras actividades de forma paralela, unas veces espontánea y otras de manera inducida como pueda ser el caso de los juegos tradicionales cuando se encuentran condicionados por el contexto en el que se desarrollan.

- H1.:... no podemos jugar al fútbol porque el patio es pequeño y hay muchísimos niños, entonces no juegan al fútbol, les hemos introducido éste tipo de juegos...
- M2.: En el centro donde estoy yo hay once niños de tercero a sexto, ¡juegan a fútbol! cinco en un lado y cinco en otro y algunos que van una vez a u lado y otra vez a otro ¡juegan a fútbol! ¿entiendes?, ¡pero no se pelean!, jugando a fútbol respetan las normas son... ¡bueno!, pero eso se da en ese otro centro, ¡en otro! que hay dieciocho de tercero a sexto no le puedes dar ni una pelota porque en cuanto que cogen la pelota se están peleando, eso no tiene vuelta de hoja pero eso...

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 33-34)**

Sobre las manifestaciones multiculturales en los recreos, es curioso que los maestros y maestras sean conscientes de que los niños y niñas de culturas minoritarias como puede ser la gitana, realizan actividades y juegos propios de su cultura, no integrándose en otras actividades propuestas desde la cultura dominante, como pueden ser las ligullas deportivas; y cómo esto no es tenido en cuenta en las clases para dar respuesta a la diversidad. En otras ocasiones lo que aprecian es que las culturas minoritarias como la árabe, sudamericana y gitana, fundamentalmente se suman a las actividades de la cultura dominante sin poner de manifiesto sus características peculiares.

- H5.: Sí, es que como no lo he hecho, ya te digo no lo he hecho, pero lo que sí he visto es que ¡ellos jugaban a otra cosa!, ellos en el pueblo de ... más todavía porque ya te digo aquí en Granada hay menos y en el pueblo, que eran unos 50 {...} y todo eso, de manera que ellos salían al recreo y jugaban a sus juegos, pero ellos solos...

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 142)**

Por último indicar que los tipos de juegos tradicionales que los maestros y maestras creen que mayor aceptación tienen por parte del alumnado son aquellos que conllevan bastante actividad física frente a juegos más pasivos; y por supuesto aquellos que tienen un componente competitivo sobre los que no lo tienen; así mismo

siguen existiendo diferencias en el tipo de actividad realizada en función del sexo, aunque en algunos Centros se manifiesta con más intensidad que en otros.

*H5.: Tú dile en el patio del colegio, el día que no le toque a las niñas, que se quite los niños del campo de fútbol, ¡a ver si son capaces!, es decir que...es lo que les enseñan, y a las niñas no les dejan.*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 120)*

### **3.4.5.- Conductas y actitudes.**

Como pudimos observar en la **Tabla 10** la presencia de los valores y antivalores del juego tradicional en los discursos es poco representativa siendo los nudos que mayor nivel de indexación presentan los que hacen referencia al juego como facilitador de las relaciones generacionales y la competitividad. Respecto al valor denominado relaciones generacionales, lo más destacable es que los maestros y maestras dan mayor relevancia a las relaciones que se establecen entre niños y niñas de diferentes generaciones, al considerar que son estos valores fundamentalmente los que transmiten los juegos tradicionales, frente a las relaciones entre padres e hijos, o abuelos y nietos, que aunque en ocasiones contribuye a facilitarlas se dan en menor intensidad que las que se realizan en la calle entre los niños y niñas, no dándole gran importancia a la socialización familiar en este sentido.

*H1.: ... en mi experiencia como niño y...no se hace de abuelos e incluso de padres, se hace en la calle como estamos manifestando, en cualquier sitio donde hubiera una plaza como ésta, o un callejón más ancho de lo normal, es ahí, se concentraba ahí, seguro que había un núcleo de niños. Recuerdo los del Calvario, los de la Ermita..., en mi caso puedo decir algunos nombres, ahí se concentraba un núcleo de niños y los chiquitillos como no podíamos pues estábamos así, mirando, aprendiendo, tomando buena nota de todo para cuando llegara la hora o cuando faltara alguno o cuando en cualquier momento incorporarnos al juego y introducirnos en ellos y ahora ya como la placeta, es que ya no hay placetas porque no caben más que los coches y las abuelas pues no tienen ganan de... ¡están en los viajes del Inerser están...! [risas]*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 77-78)*

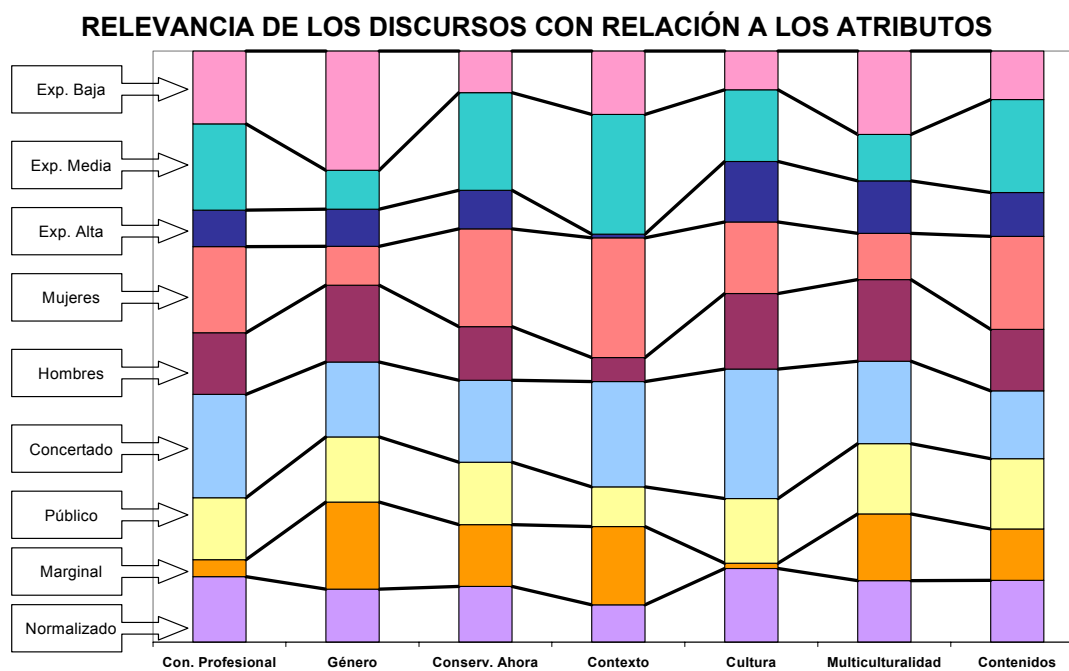
Sobre la competitividad es curioso observar como al juego tradicional se le otorga un bajo nivel de competición y ésta se asocia más a los deportes, pero en lugar de considerarla un valor, entendiéndola como la lucha que establece una persona por conseguir un objetivo bajo el respeto a las normas, uno mismo y los demás, o cuanto

menos algo que no es ni bueno ni malo, dependiendo del uso que se haga ella; se considera un antivalor generalmente asociado a la agresividad.

*H1.: ... entonces he introducido deportes, y he comprobado una cosa, los juegos les gusta mucho más, tienen bastante menos competencia y como es un centro difícil allí en cuanto introduces competencias salen siempre tortas por todos lados ¿no?, cosa que no me sucedía tanto con el juego tradicional...*  
 (Grupo entorno urbano/rural, parr. 25)

### 3.4.6.- Análisis del discurso en función de los atributos.

Una vez realizado el análisis de contenido del discurso, vamos a ver como este se distribuye en los nudos más relevantes con relación a los atributos establecidos al inicio de éste Capítulo.



**Gráfica 23**

En la **Gráfica 23** observamos la distribución del discurso en función de los atributos, así, el tema que más destaca dentro de los Centros de entornos normalizados es la cultura del alumno/a, nudo que en Centros de entornos marginales tiene escasa relevancia, centrándose en el tratamiento del género y la influencia del contexto,

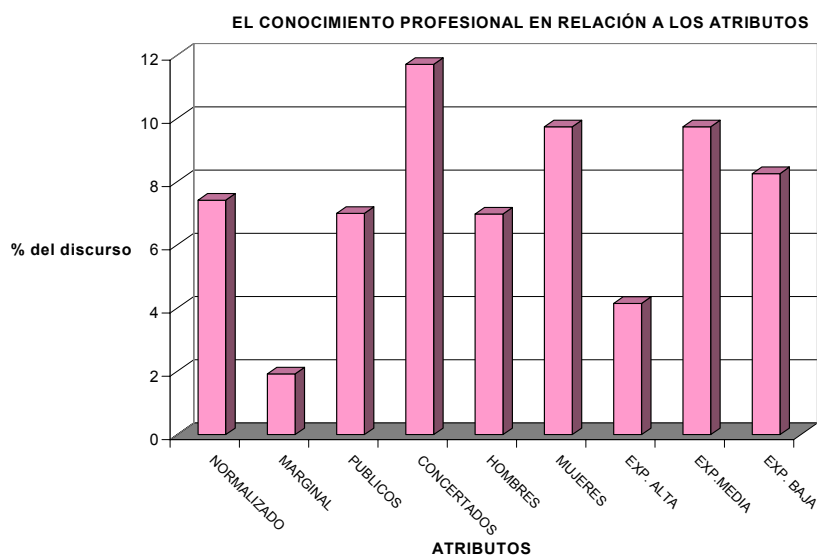
también, podemos observar diferencias significativas entre los discursos generados por los maestros y maestras de Centros públicos y privados, los primeros mantienen un nivel muy similar de intensidad en la mayoría de los temas, la multiculturalidad, el género, los contenidos, la cultura del alumno/a y el conocimiento profesional, mientras que los maestros y maestras de Centros concertados, con un mayor volumen de discurso se centran en la influencia de la cultura del alumno/a y la importancia del contexto.

Entre los hombres y las mujeres podemos apreciar cómo los representantes del género masculino dan mayor relevancia al tratamiento de la diversidad en general, (género y multiculturalidad) y las representantes femeninas a temas relacionados con los contenidos y el estado de los juegos en la actualidad. Por último, se evidencia la disparidad en el tratamiento de los distintos temas en función de la experiencia, destacando en los de menor experiencia el tratamiento del género, en los de mediana experiencia los contenidos y en los de alta la cultura del alumno/a; pero para poder realizar un análisis con detenimiento, vamos a ir desglosándolo en cada uno de los nudos.

#### **3.4.6.1.- Conocimiento profesional del maestro/a.**

Como veíamos con anterioridad, el nudo conocimiento profesional del maestro/a era el ocupaba una mayor parte del discurso de los maestros y maestras de este grupo de discusión, pero vamos a analizarlo en función de la presencia en este nudo de cada uno de los atributos. Vemos en la **Gráfica 24**, como es un tema que es tratado con más intensidad en los Centros de entorno normalizado que en los centros de entornos marginales, la explicación la encontramos en que el único representante de Centros marginales centra los temas que predominan en su discurso en relación con la implicación del maestro en la labor de recuperación de los juegos, la importancia del contexto y la agresividad fundamentalmente, no apareciendo el conocimiento profesional entre los diez nudos más relevantes para él.





**Gráfica 24**

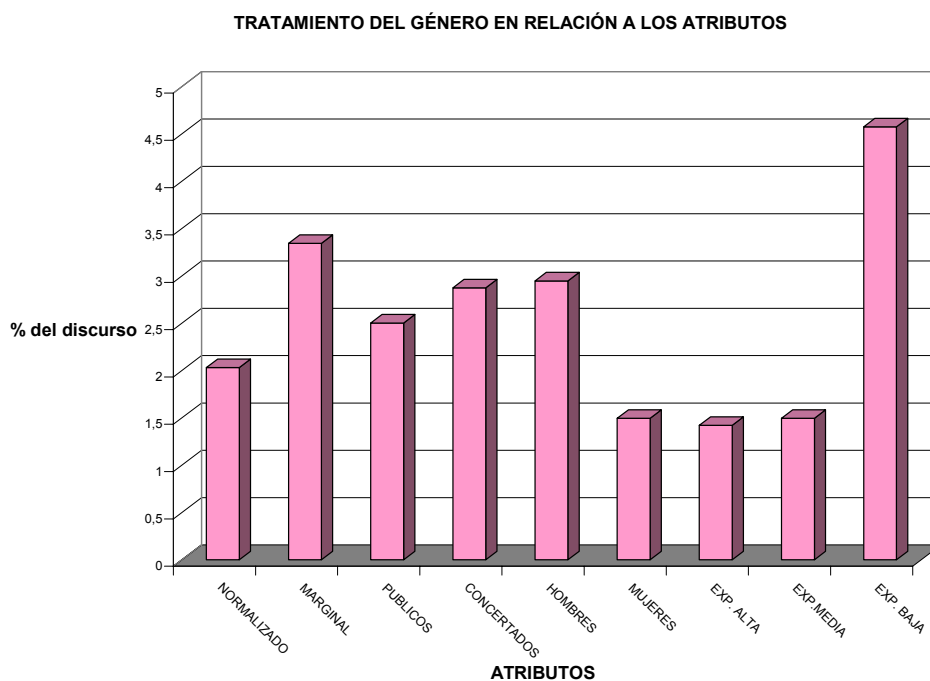
También se puede apreciar cómo los maestros y maestras de menor experiencia hablan con más intensidad del tema que los que más experiencia tienen; emerge la duda y la incertidumbre entre el profesorado de menor experiencia, provocando un mayor grado de interés sobre el tema respecto a sus colegas.

*H1.: ...eso también influye el sitio dónde nosotros nos hayamos criado, cómo nos hayamos criado, pienso yo que también influye a la hora de llevarlo o de estar o tener más sensibilidad o menos sensibilidad hacia el juego tradicional...*  
(Grupo entorno urbano/rural, parr. 47)

Existe también una notable diferencia entre los maestros de Centros concertados y Centros públicos, pero en este ámbito creemos que la explicación se encuentra en que los representantes de los Centros concertados son un chico y una chica con poca experiencia, coincidiendo con lo expresado anteriormente.

### 3.4.6.2.- Tratamiento del género.

Otro de los nudos que aparecía en la **Tabla 10** con mayor significatividad para los maestros y maestras de entornos urbanos/rurales era el tratamiento del género, que en función de los atributos se puede interpretar siguiendo la **Gráfica 25**.



**Gráfica 25**

Apreciamos cómo el género es un tema que genera mayor interés en las personas con menor experiencia de este grupo, quizás por la mayor sensibilización que existe actualmente desde la formación inicial de esos maestros/as hacia el tema de la coeducación, y porque como decíamos anteriormente las vivencias personales condicionan las teorías implícitas acerca de éste tema. También se puede apreciar cómo hay un mayor interés en los miembros pertenecientes a Centros de entornos normalizados frente a los de entornos marginales, posiblemente porque tengan preocupaciones para ellos más relevantes que el tema del género. Así mismo llama la atención que en un contexto social como el nuestro, tradicionalmente tildado de machista, sean los hombres los que mayor inquietud tengan hacia el tema, aunque no tengan claro cómo abordarlo en las clases de Educación Física.

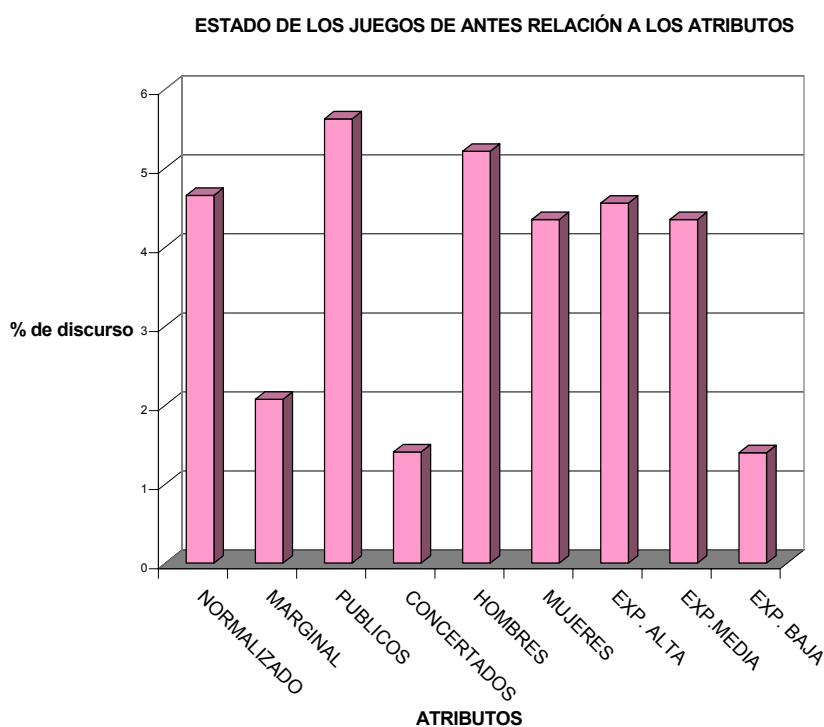
*H2.: Me cuesta trabajo incluso al quema, incluso al quema que fijate que a ellas les gusta, los tengo que dividir y no...y yo veo a las niñas así...pasando por allí que me da una cosa ¡digo, hay que ver!, ¡quieta!, me da una pena...*

*H5.: No, yo creo que...*

*H2.: Me voy a plantear otro juego para que participen pero es que no hay manera....  
(Grupo entorno urbano/rural, parr. 110-112)*

### 3.4.6.3.- Estado de conservación de los juegos tradicionales de antes en la actualidad.

Ya vimos con anterioridad que a los maestros y maestras les preocupa en qué estado se encuentran los juegos tradicionales en la actualidad y cómo en el análisis del contenido de los discursos realizaban muchas comparaciones entre los juegos de antes y los juegos de ahora, no obstante, como apreciamos en la **Gráfica 26** el mayor nivel de preocupación se encuentra entre los maestros y maestras de experiencia docente alta y media en el área de Educación Física, siendo los miembros de mayor edad del grupo. También existen diferencias significativas entre los miembros de Centros públicos y Centros concertados, pero en este sentido aclarar que la intensidad con la que aparece este nudo en los Centros concertados también se debe a que los representantes de éste atributo son dos personas sin experiencia.

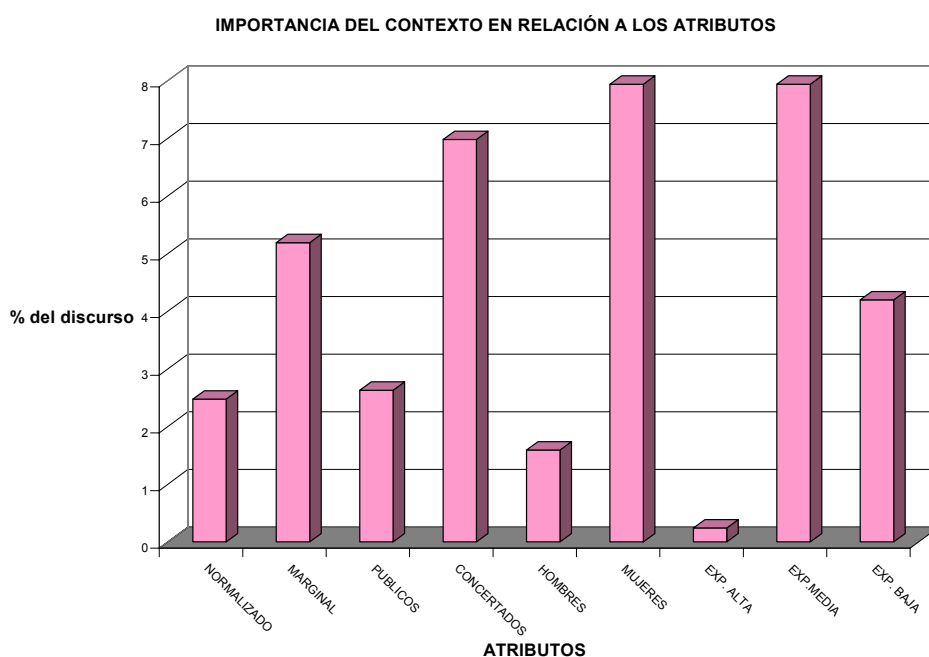


**Gráfica 26**

Se aprecia cómo este tema es poco relevante en los entornos marginales, que como dijimos con anterioridad centran su discurso en temas relacionados con la implicación del maestro, el contexto y la agresividad.

### 3.4.6.4.- El contexto.

En cuanto al contexto, es significativo que en la **Gráfica 27** aparezca que los que más centran sus discursos en la importancia del mismo son aquellos que se encuentran en Centros marginales, pero la explicación a este hecho la encontramos cuando analizamos los discursos de los maestros y maestras que están en situaciones difíciles, que son más conscientes de las limitaciones que les supone el contexto, preocupándonos que éste no sea relevante si no causa problemas.



**Gráfica 27**

*H1.: Bueno yo estoy en un CAE en un Centro un poco difícil por así decirlo y los juegos tradicionales, yo en principio los introduje al principio de curso como una adaptación, una transición hacia... del verano a lo que era ya en sí el curso ¿no?, un tipo de continuidad, entonces me di cuenta que les gustaba...  
(Grupo entorno urbano/rural, parr. 25)*

Se evidencia también cómo el contexto en el que se desarrolla la labor docente no es un factor que esté presente en los maestros y maestras de mayor experiencia en el área de Educación Física, probablemente la explicación pueda encontrarse en un mayor arraigo del modelo técnico en el que se encuentra el área en donde priman los contenidos por encima de cualquier otro aspecto de los elementos curriculares, como puede comprobarse en la siguiente cita:

*H5.:...es decir además nosotros la mitad de la clase es juego, lo que pasa es que a lo mejor, no son los mismos juegos que aplico ahora, son juegos de coordinación o de ritmo o de velocidad, juego a una serie de juegos que tiene uno clasificado para eso, y para los mayores, pues ya juegos predeportivos o de algún modo que practicamos eso, sobre todo predeportivos...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 49)*

Existen diferencias significativas entre los Centros públicos y los concertados, esta mayor intensidad del discurso está relacionada con la poca experiencia que tienen los dos representantes de los Centros concertados y su formación inicial inmersa en el marco educativo de la LOGSE más cercana a un modelo constructivista donde el análisis del contexto es el punto de arranque de toda labor educativa.

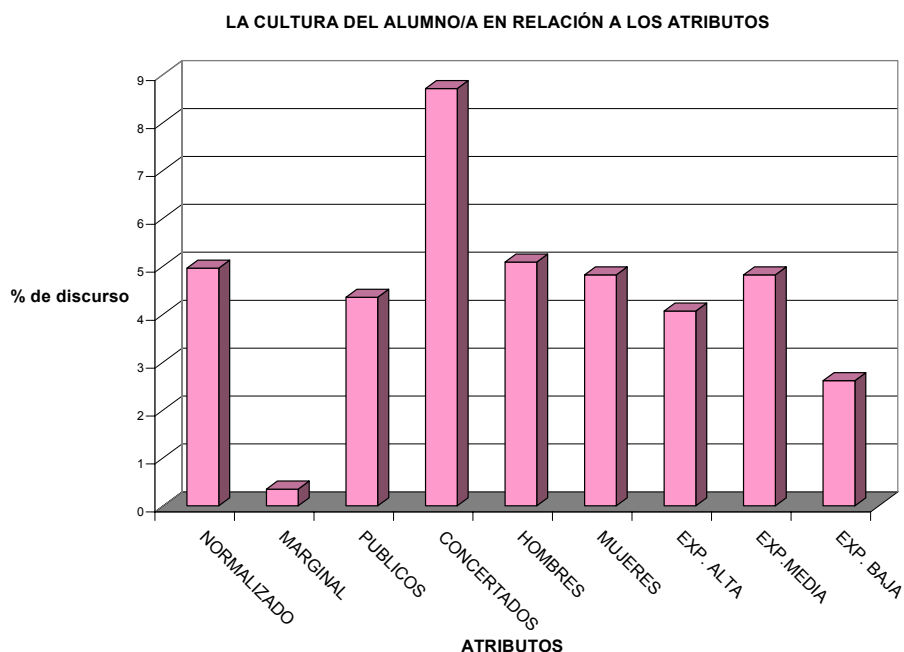
Sin embargo en el estudio de los discursos no encontramos ninguna explicación a que el contexto aparezca con más intensidad en las mujeres que en los hombres.

#### **3.4.6.5.- La cultura de los alumnos y alumnas en torno al juego tradicional.**

Las diferencias más acusadas se aprecian entre los Centros de entornos normalizados y los Centros de entornos marginales. El escaso interés que manifiestan estos últimos por la cultura que sobre los juegos tradicionales puedan tener sus alumnos y alumnas puede deberse a una mayor preocupación por solucionar temas relacionados con la agresividad y el descontrol que se genera en las clases de ese Centro de entorno marginal.

*H1.: ...¡pues claro!, son unos críos muy violentos, muy agresivos, no participan en casi nada, a veces me parece que el único objetivo suyo es darme por saco a mí, abortarme la clase y molestarle a los demás, a veces parece... y bueno, es que ellos van a... hacerse o hacerle a los compañeros la vida imposible a pelearse, a reñir, a...y la verdad es que no se integran y ese...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 137)*



**Gráfica 28**

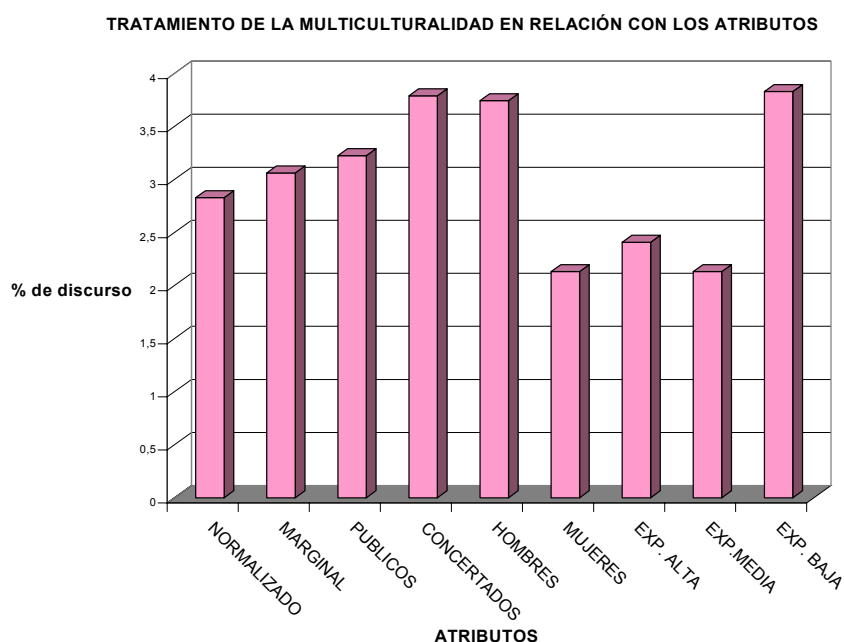
Se observa en la **Gráfica 28** cómo los maestros/as con experiencia alta y media tienen más en cuenta los intereses y los conocimientos por parte del alumno/a de aspectos relacionados con el juego tradicional, que los maestros y maestras que tienen menor experiencia, quizás porque éstos todavía tengan otras fuentes de preocupación que les condicionen en su trabajo como pueda ser el tratamiento del género que quedó reflejado con anterioridad o la presencia de multiculturalidad que veremos a continuación.

Por último vemos como el discurso centrado en la cultura de los alumnos/as tiene mayor presencia en el discurso de los miembros de Centros concertados que en los de Centros públicos, sin que encontremos en el análisis del discurso las claves de estas diferencias.

#### **3.4.6.6.- Tratamiento de la multiculturalidad**

Nos encontramos en la **Gráfica 29** que es un tema que aparece casi con la misma intensidad en los discursos de los Centros de entornos marginales y en los normalizados,

estando las diferencias más significativas en el mayor interés que muestran por el tema los que tienen menos experiencia en el área de Educación Física, coincidiendo con la mayor preocupación que éstos muestran por temas relacionados con la diversidad, como es el tratamiento del género; pero hay que tener en cuenta que en el análisis de sus discursos, éstos, más que acerca de una sensibilización con el tema de la multiculturalidad se centran en cómo resolver los problemas que le plantea la presencia de diversas culturas en el aula.



**Gráfica 29**

*H2.: Yo tengo ahí a tres morillas y que ¡no hay manera de integrarlas! y aparte de que no hay manera, no porque haya discriminación respecto a la mayoría con ellos, sino que es que ellos mismos no quieren relacionarse...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 126)**

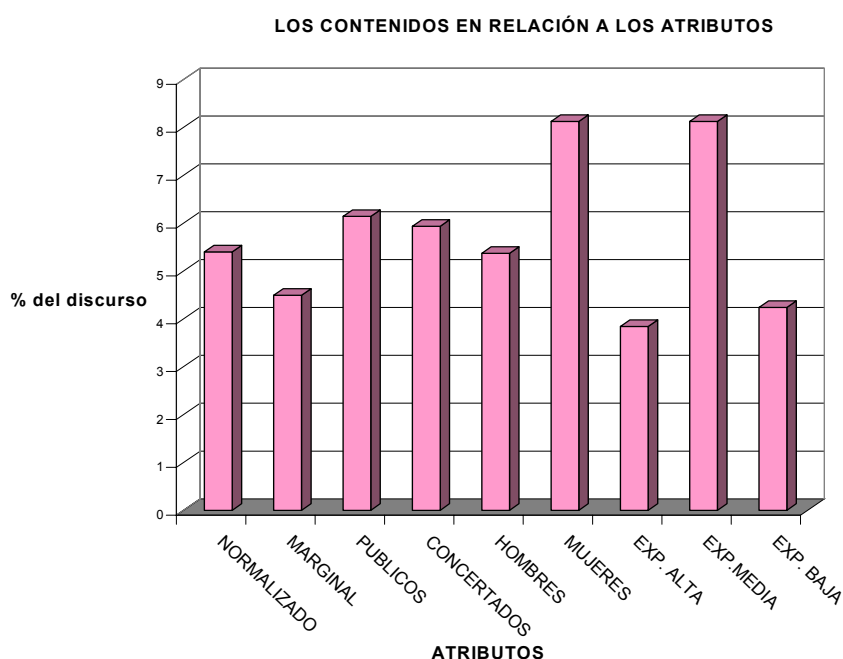
*H1.: Ellos tienen sus camarillas y siempre están ellos con el sambenito ese, pero lo llevan como arma arrojadiza, cuando les dices una cosa, “¡claro!, como somos gitanos” pues...[risas], lo utilizan como arma arrojadiza.*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 145)**

En el estudio de los discursos no encontramos ninguna explicación a que la multiculturalidad aparezca con más intensidad en los hombres que en las mujeres.

### 3.4.6.7.- Presencia del juego tradicional en la programación como contenido.

El juego tradicional como contenido del área de Educación Física y los distintos tipos de juegos que se pueden incluir en éste (juegos con canciones, de corro, de persecución, etc.), también ha sido un tema que ha ocupado una parte significativa del discurso de los maestros y maestras de este grupo de discusión, quedando reflejada su intensidad en función de los atributos en la **Gráfica 30**.



**Gráfica 30**

En ella se puede apreciar cómo los maestros y maestras de experiencia entre 2 y 10 años son los que tienen un mayor interés por el tema, pudiéndose deber a que los de baja experiencia mantienen un mayor nivel de discurso relacionado con la influencia del conocimiento profesional en relación con los juegos tradicionales y están preocupados por temas como el género, la diversidad y cómo alcanzar un buen desarrollo práctico sin problemas de organización y control, mientras que los de mayor experiencia centran fundamentalmente sus discursos en las diferencias de los juegos tradicionales de antes y de ahora. También es lógico que predomine el discurso de las mujeres sobre el de los hombres en este tema, ya que los dos representantes del atributo de experiencia media son mujeres.



## **3.5.- ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON MAESTROS Y MAESTRAS DE CENTROS EN ENTORNOS RURALES**

### **3.5.1.- El grupo.**

En primer lugar describiremos la composición de este grupo de discusión y las estrategias seguidas para la selección y reclutamiento de sus miembros. La principal característica de éste grupo es que está formado por maestros y maestras de Centros en contextos rurales. Pensamos a priori que estos pueden ser de marcos favorables para los juegos tradicionales por ser entornos que mantienen más las tradiciones y disponer de espacios y tiempos para la realización de los juegos como indicábamos en el Capítulo 1.

En esta ocasión, respecto a los dos grupos de discusión anteriores, variamos la composición del grupo por la práctica inexistencia de Centros concertados en entornos rurales, siendo todo los componentes del mismo maestros y maestras de Centros públicos.

Las estrategias utilizadas para la selección también fueron distintas que en los casos anteriores, debido a que nos encontramos en un primer momento con serias dificultades para la constitución del grupo, ya que en el primer contacto telefónico muchos rechazaron la invitación, algunos de ellos por problemas de desplazamiento a pesar de indicarles que serían compensados con una dieta de desplazamiento, así que se pensó aprovechar algún evento en el que se reunieran maestros/as de Centros de entornos rurales donde poder seleccionar aquellos con los siguientes atributos:

- 5 mujeres y 5 hombres.
- 3 de Centros ubicados en zonas marginales, 7 de entornos normalizados.
- 3 con menos de 2 años de experiencia, 4 entre 2 y 10 años y 3 con más de 10 años.

Aprovechando la realización de las IV Jornadas de Intercambio de experiencias docentes en el área de Educación Física, organizadas por el Centro de Profesorado, el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y AMEF-A, se seleccionaron a 6 de los miembros que respondían a las características anteriormente citadas, el resto de miembros del grupo fue seleccionado a partir de la información facilitada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, con el compromiso de invitarles a dichas jornadas, consiguiendo al final el compromiso de diez maestros y maestras, aunque fueron citados once, ya que uno de ellos no mostró seguridad en su asistencia y en previsión a que no acudiera se citó a otro; aunque como luego veremos la composición definitiva fue de once participantes, al asistir el que no había mostrado seguridad.

El grupo quedó conformado de la siguiente manera:

	<b>Experiencia docente</b>	<b>Experiencia en E.F.</b>	<b>Contexto del Centro</b>	<b>Género</b>	<b>Tipo de Centro</b>
<b>H1</b>	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Masculino	Publico
<b>H2</b>	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Masculino	Publico
<b>H3</b>	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Marginal	Masculino	Publico
<b>H4</b>	Más de 10 años	Más de 10 años	Marginal	Masculino	Publico
<b>H5</b>	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Masculino	Público
<b>H6</b>	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Masculino	Publico

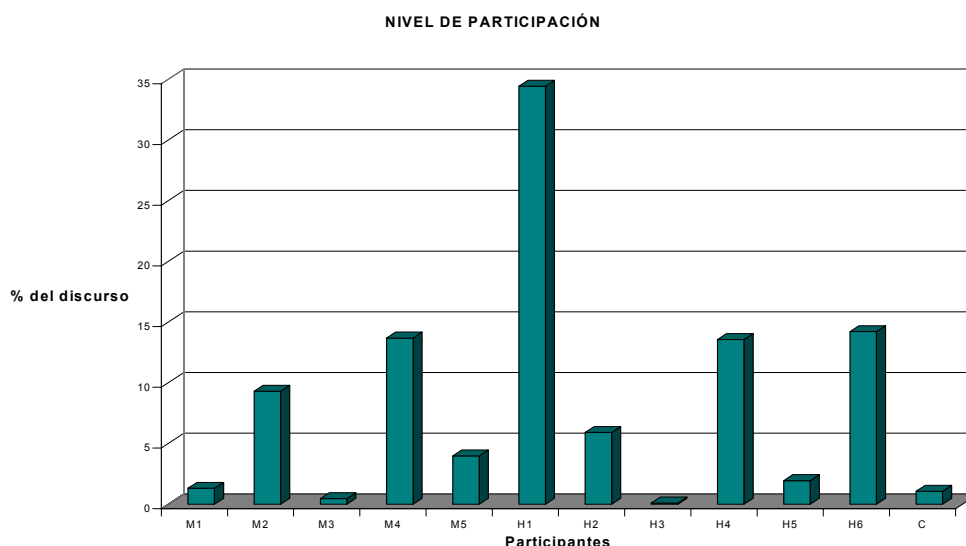
**Tabla 11**

	<b>Experiencia docente</b>	<b>Experiencia en E.F.</b>	<b>Contexto del Centro</b>	<b>Género</b>	<b>Tipo de Centro</b>
<b>M1</b>	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Femenino	Publico
<b>M2</b>	Más de 10 años	Entre 2 y 10 años	Normalizado	Femenino	Publico
<b>M3</b>	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Normalizado	Femenino	Publico
<b>M4</b>	Entre 2 y 10 años	Entre 2 y 10 años	Normalizado	Femenino	Publico
<b>M5</b>	Entre 2 y 10 años	Entre 2 y 10 años	Marginal	Femenino	Público

**Tabla 12**

Los datos de la **Tabla 11** y de la **Tabla 12** han sido considerados como atributos dentro del programa *Nudist Vivo*, con el fin de identificar una serie de características que posteriormente nos permitan hacer agrupaciones significativas de análisis.

En la **Gráfica 31** podemos observar que la participación de los miembros de este grupo está muy descompensada asumiendo el protagonismo un miembro del mismo, en este caso se trata de H1, con 22 años de docencia en el área de Educación Física, encontrándonos que los niveles más bajos de participación corresponden en H3 y M3 con menos de 2 años de experiencia en el área. Como puede apreciarse en la **Gráfica 31**, la participación de la investigadora como moderadora es escasa, aunque hemos de reconocer que en algunas ocasiones tuvo que intervenir para provocar algunos de los temas previstos en el guión que no afloraban de forma espontánea, e intentar que el discurso no fuera monopolizado.



**Gráfica 31**

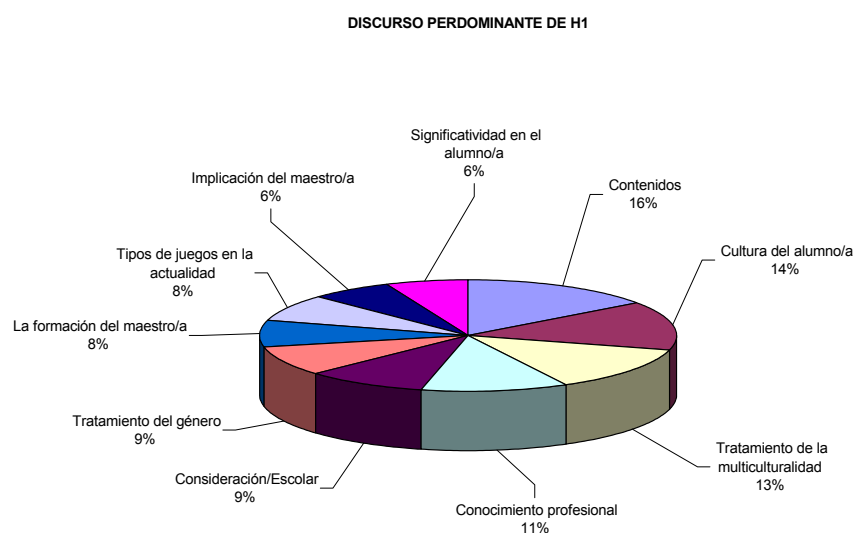
Así mismo indicar que en la hoja de recogida de datos que les facilitamos todos consideraron su asistencia al grupo de discusión como una experiencia positiva. Los dos miembros que en la **Gráfica 31** aparecen con muy poco discurso fueron preguntados por las causas de esta actitud, contestando ambos que preferían aprender de los que tenían más experiencia y que ellos prácticamente no podían aportar nada por que llevaban meses trabajando y en este tema tampoco disponían de una formación inicial.

### 3.5.1.1.- Discursos predominantes de cada participante.

Para realizar un primer acercamiento a cada uno de los miembros del grupo, vamos a señalar los diez temas que más espacio han ocupado en su discurso individual, lo que nos dará los primeros indicios para acercarnos a los intereses, significados y preocupaciones en torno al juego tradicional de cada participante.

#### Discursos predominantes de H1.

Las características de este participante el de mayor nivel de discurso, corresponden a un hombre con 22 años de experiencia en el área de Educación Física, y que pertenece a un Centro público situado en un entorno normalizado de pueblo de Granada.

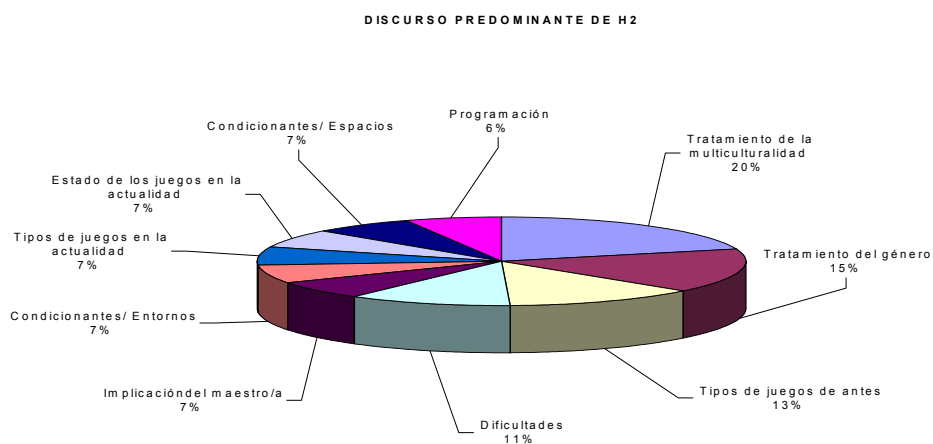


Gráfica 32

Como observamos en la **Gráfica 32** los temas predominantes fundamentalmente se agrupan en el nudo padre “**contexto escolar**”, sobresaliendo ligeramente sobre el resto los temas de los contenidos y la cultura del alumno/a respecto a los juegos tradicionales y prácticamente al mismo nivel el tratamiento de la multiculturalidad, evidenciándose así la disparidad que hay en sus focos de preocupación o interés.

#### Discursos predominantes de H2.

Se trata de un maestro de un Centro público de entorno normalizado con 22 años de experiencia docente, once de los cuales en el área de Educación Física.



Gráfica 33

En él se puede apreciar como el tema del tratamiento de la multiculturalidad junto con el tratamiento del género, acaparan el mayor volumen de su discurso, ocupando también un espacio importante el nudo “**Contexto social**” con temas referidos a los juegos de ahora y de antes y los condicionantes sociales que influyen directamente en los mismos como son el entorno y los espacios.

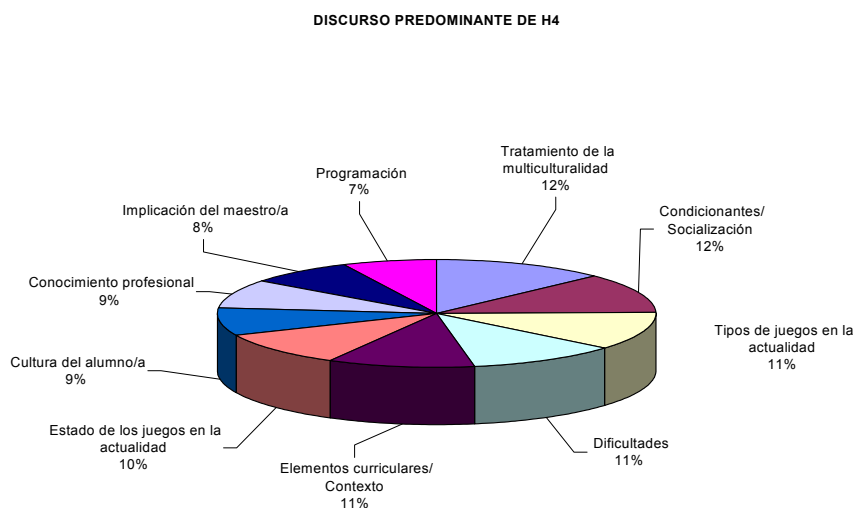
*H2.: ...o sea que lo que quería resumir es que hay juegos tradicionales que iban más como una cultura quizás más de campo, más ligada a la tierra y...se van a perder porque en el colegio no los estás haciendo y en la calle no se hacen.*  
(Grupo entorno rural, parr. 14)

### Discursos predominantes de H3.

Es un miembro del grupo de discusión con muy bajo nivel de participación, siendo sus atributos los siguientes: hombre con varios meses de experiencia en el área de Educación Física que trabaja en un Centro público de un pueblo en un entorno marginal, y que sus escasas intervenciones giran sobre la consideración escolar y social que tiene el área de Educación Física en general.

#### Discursos predominantes de H4.

Es un maestro con 14 años de experiencia en el área de Educación Física que trabaja en un entorno marginal con gran presencia de multiculturalidad situado en un pueblo cercano a Granada.



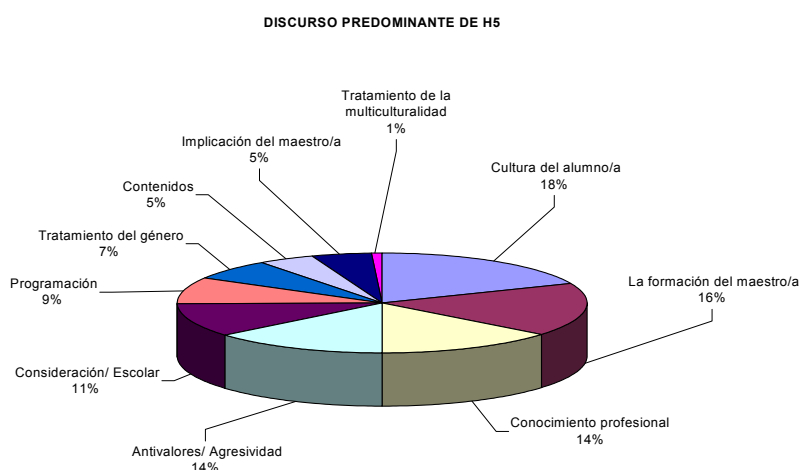
Gráfica 34

Quizás por ello en su discurso predomina el tratamiento de la multiculturalidad y la socialización de los niños y niñas en esta sociedad, las dificultades para llevar a cabo el desarrollo práctico del currículum y la influencia del contexto, mostrando también interés por el estado de los juegos tradicionales en la actualidad.

#### Discursos predominantes de H5.

Maestro con amplia experiencia, 21 años, de los cuales 15 impartiendo Educación Física; realiza su trabajo en un pequeño pueblo de Granada en un entorno normalizado.

Los temas que son tratados con mayor intensidad están relacionados con el contexto social, centrándose principalmente en la cultura del alumno/a, la formación, la importancia de las experiencias previas y las vivencias del maestro/a en el desarrollo práctico del currículum.

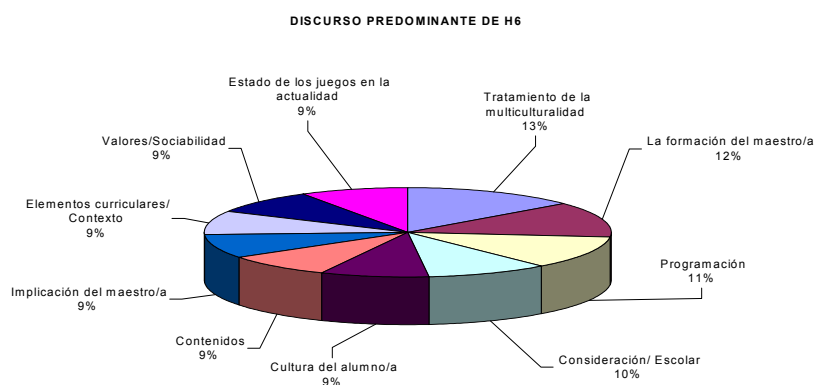


**Gráfica 35**

También nos llama la atención la intensidad con la que aparece el nudo de antivalores/agresividad como un factor que hay que eliminar de los juegos tradicionales.

### **Discursos predominantes de H6.**

Se trata de un miembro del grupo con un buen nivel de participación que se caracteriza por llevar 34 desempeñando su labor docente en el área, de los cuales los últimos 12 años han sido con la especialidad de Educación Física y que actualmente realiza su trabajo en un Centro público de un pueblo de la provincia en un entorno normalizado.

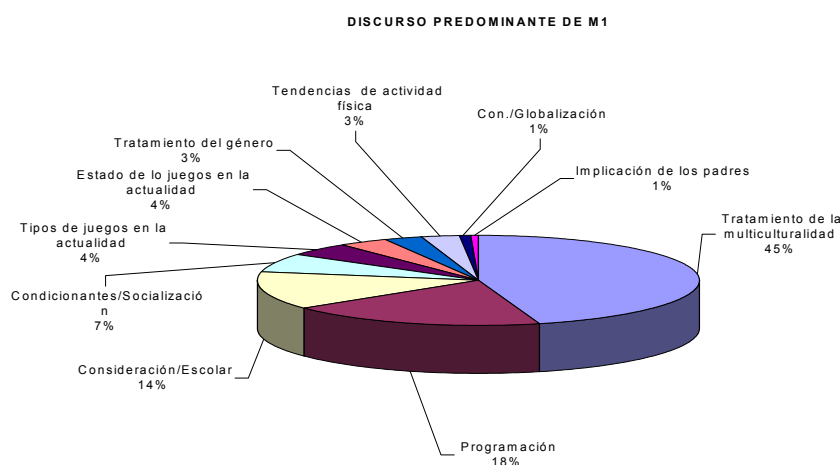


**Gráfica 36**

Entre los diez nudos con mayor nivel de discurso de este maestro, no se aprecia que destaque ninguno estando todos los temas prácticamente con la misma intensidad, pero si es relevante que todos los nudos estén representados: en el contexto escolar, estando unos temas relacionados con la presencia en los elementos curriculares (la programación, los contenidos, el contexto) y otros con el desarrollo práctico (el tratamiento de la multiculturalidad, la cultura del alumno/a, la formación y la implicación del maestro/a), en el contexto social centrándose en la consideración y estado de los juegos tradicionales en la actualidad y el nudo de conductas y actitudes con las referencias que hace al valor de la sociabilidad.

### Discursos predominantes de M1.

Maestra con una experiencia de 11 años en el área de Educación Física, que realiza su trabajo en un Centro público de un pueblo en un entorno normalizado.



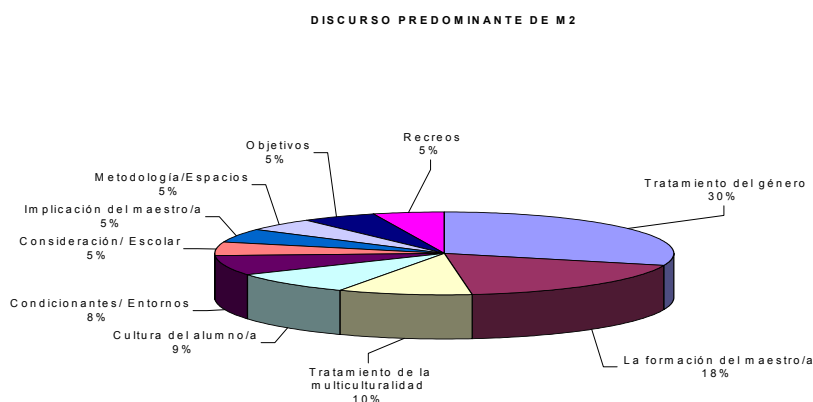
Gráfica 37

Al analizar en la **Gráfica 37** los diez nudos más representativos para ella, encontramos un tema de interés que destaca bastante sobre los demás, el tratamiento de la multiculturalidad. Centrándose también, aunque en menor medida, en la programación y la consideración que tiene el juego tradicional en el ámbito escolar, el resto de temas que aborda se engloban fundamentalmente en el nudo de contexto social.



### Discursos predominantes de M2.

Se trata de una mujer con 15 años de experiencia docente de los cuales 4 de ellos han sido en el área de Educación Física. Actualmente imparte su docencia en un Centro publico de entorno normalizado.



Gráfica 38

En ella se aprecia que una parte significativa del volumen de su discurso se centra en el tratamiento del género, estando el resto del discurso predominante centrado en torno la formación del maestro/a y el tratamiento de la multiculturalidad, siendo el resto de nudos significativos muy variados.

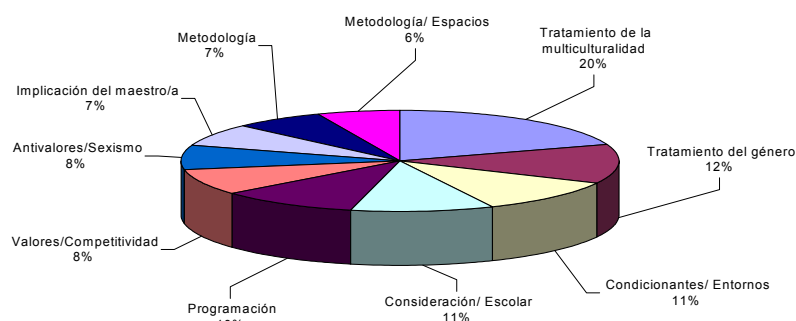
### Discursos predominantes de M3.

Es una maestra con muy bajo nivel de participación con varios meses de experiencia en el área de Educación Física que trabaja en un Centro público en un entorno normalizado. Su intervención siempre girará en torno a la programación de la Educación Física en general.

### Discursos predominantes de M4.

Se caracteriza por ser una mujer con nueve años de experiencia docente, todos ellos en el área de Educación Física, actualmente desempeña su trabajo en un Centro educativo de un pueblo de Granada en un entorno normalizado.

DISCURSO PREDOMINANTE DE M4



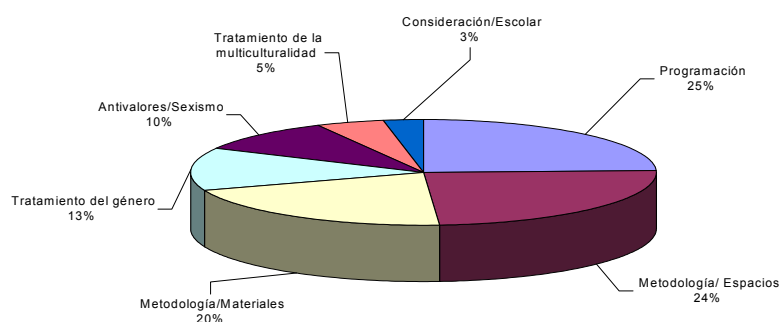
Gráfica 39

Dentro del discurso global del grupo tiene un buen nivel de participación en el mismo, centrandose sus intervenciones en temas relacionados con el tratamiento de la diversidad. Lo más destacable en su discurso predominante es que en ella aparece el nudo de conductas y actitudes bastante representado si lo comparamos con el resto de miembros de este grupo.

### Discursos predominantes de M5.

Se trata de una mujer que trabaja en un Centro público de un pueblo situado en un entorno marginal y que tienen una experiencia de 5 años en Educación Física.

DISCURSO PREDOMINANTE DE M5



Gráfica 40

Su discurso gira en torno a siete nudos solamente y se aprecia una clara preocupación por los temas referidos a la presencia del juego tradicional en los elementos curriculares, centrándose sobre todo en la programación y en los aspectos relacionados con la metodología.

### 3.5.2.- Primera aproximación.

En la **Tabla 13**, se identifica el porcentaje de indización obtenido en cada uno de los tres nudos padres, en ella se evidencia como la mayor parte del discurso generado por éste grupo se agrupa en el nudo padre **“Contexto escolar”** que recordemos se puede identificar como un nudo organizador, ya que físicamente no recoge información siendo su función principal la de agrupar en torno a él grandes espacios conceptuales y teóricos con un alto grado de relación entre sí. La distribución del resto del discurso está muy desequilibrada ya que los maestros y maestras de este grupo de discusión también proporcionan bastante información relativa al nudo **“Contexto social”** pero casi ninguna al nudo **“Conductas y Actitudes”**.

NUDO	FOCOS DE INTERÉS	%
2	CONTEXTO ESCOLAR	66,36
1	CONTEXTO SOCIAL	28,18
3	CONDUCTAS Y ACTITUDES	5,45

**Tabla 13**

A continuación vamos a detallar los nudos hijos que recogen la información recabada sobre un tema y han recibido mayor volumen de indización, dándonos una primera visión de la intensidad con la que es tratado el tema por parte de los maestros y maestras del grupo y hacia donde focalizan sus temas de interés.

NUDO	NUDOS CON MAYOR PRESENCIA EN EL DISCURSO	%
2.2.5	Contexto escolar/ Des. práctico/Tratamiento multiculturalidad	10
2.2.3	Contexto escolar/ Desarrollo práctico/Tratamiento del género	7,1
2.2.2.3	Contexto escolar/Desarrollo práctico/El alumno-a/Cultura	6
2.1.1.	Contexto escolar/Elem. Curr./ Programación	5,9
2.1.1.2	Contexto escolar/Elementos curriculares/Program./Contenidos	5,3
1.3.3	Contexto social/Consideración/Escolar	5,3
2.2.1.2	Contexto escolar/Desarrollo Práctico./Maestro-a/Formación	4,7
2.2.1.3	Contexto escolar/Des. Práctico/El maestro-a/Implicación	4,5
2.2.1.1	Contexto escolar/Des. Práctico/El maestro-a/Conoc. profesional	4,3
2.1.1.3.3	Contexto escolar/Elem. Curr./ Prog./Metodología/Espacios	3,3
1.2.8	Contexto social/Condicionantes/Entornos	3
1.1.2.1	Contexto social/Diferencias/Ahora/Tipos	3
2.2.1.4	Contexto escolar/Des. Práctico/El maestro-a/Dificultades	2,9
3.2.2	Conductas y actitudes/Antivalores/Sexismo	2,9
3.2.1	Conductas y Actitudes/Antivalores/Agresividad	2,2

**Tabla 14**

Lo más llamativo de la **Tabla 14** es que la mayor parte del discurso generado por el grupo está centrado en un nudo, repartiéndose el resto con porcentajes menores, que de alguna manera nos dan idea de sus focos de interés. En el “**contexto escolar**”, nos encontramos con el tratamiento de la diversidad, en cuanto a la integración de culturas y de géneros, existiendo así mismo en este nudo padre bastantes referencias a la programación de los juegos tradicionales. En el “**contexto social**” la mayor intensidad del discurso la acapara la consideración que tiene el juego tradicional y la Educación Física en general en el marco escolar.

El resto del discurso con mayores niveles de indización se distribuye en temas que hacen referencia al desarrollo práctico, la presencia del juego tradicional en los elementos curriculares y los condicionantes del marco social que influyen en los juegos

tradicionales, siendo muy significativo que entre los 15 nudos que más presencia han tenido en el discurso, dos, hagan referencia a los antivalores dentro del nudo “**conductas y actitudes**”.

A partir de esta primera aproximación vamos a realizar un análisis con detenimiento del contenido y significado del discurso generado por el grupo.

### **3.5.3.- Contexto social.**

El contexto social, como señala Pérez Gómez (1998b, p.79) va a dar lugar a lo que él denomina cultura social, caracterizada por ser el conjunto de significados y comportamientos hegemónicos del mismo, correspondiendo a la ideología cotidiana sobre las condiciones económicas, políticas y sociales de una sociedad; y es evidente que en la escuela está presente la cultura social dominante, tanto en los alumnos/as, sus familias y los docentes, impregnando y condicionando todo lo que ocurre en la escuela, desde lo que los alumnos esperan y aprenden hasta lo que transmiten y tratan de enseñar los docentes; por ello vamos a analizar la percepción del contexto social que tienen los maestros y maestras miembros de éste grupo de discusión.

#### **3.5.3.1.- En los pueblos ya no se juega.**

Que el juego tradicional se inserta dentro de la cultura de una sociedad, es algo que dejamos claro en el Capítulo III, y que como recoge Bertrand (1996, p.632) depende del medio físico en el que se desarrolla, teniendo valores y significados diferentes en cada pueblo o localidad, Lavega (2000, p.30); pero ¿actualmente hay tantas diferencias en las culturas de los entornos urbanos y rurales de una región que modifique la práctica de los juegos tradicionales? A juzgar por lo que expresan los maestros y maestras de entornos rurales no hay tantas diferencias, porque aún reconociendo que las posibilidades espaciales pueden ser favorables, los niños y niñas de los pueblos casi no juegan en las calles, siendo su cultura lúdica muy reducida; en ella que se han perdido las canciones y retahílas de sorteo o inicio, recurriendo siempre a los mismos juegos, reconociendo que éstos en muchos casos aparecen por modas o ciclos y que siguen manifestando un carácter sexista como la comba que la utilizan las niñas y las canicas a las que juegan los niños.

*H4.: ...cuando sale a la calle a jugar, cualquiera puede jugar en la calle, más los niños de las zonas rurales que los de la ciudad, el niño no juega a la lima, no juega a nada...*

*(Grupo entorno rural, parr. 37)*

*M1.: Y si practican algunos siempre los mismos: el pillar-pillar, el quema, la comba, el elástico... ¡y punto!*

*(Grupo entorno rural, parr. 28)*

¿Cuáles son las causas de la pérdida del juego tradicional? La respuesta es generalizada, la influencia de la globalización; entremos a pormenorizar en algunos aspectos de la misma referidos por los maestros y maestras como más influyentes sobre los cambios de las actividades lúdicas en los niños/as. Uno de los aspectos más reiterados ha sido el cambio que se ha producido en la socialización de los niños y niñas en la que los padres y abuelos juegan un papel distinto, y es curioso observar que más que a la falta de tiempo para estar con los niños y niñas, que la hay, le “echan la culpa” al desinterés que éstos tienen en el tema de los juegos tradicionales, apuntando que cuando a los padres les preguntan juegos saben muchos, pero no tienen ningún interés por enseñárselos a sus hijos.

*M1.: ...y los juegos que conocen los padres y todo eso, realmente los padres pasan un poco del tema y ya no juegan con los niños como antes, ni como se jugaba antes, y muchos juegos no los conocen los niños por eso se ha perdido la tradición de los padres pasarlos a los hijos y jugarlos y estar en la calle jugando.*

*(Grupo entorno rural, parr. 15)*

Esto, unido al distinto uso que del tiempo libre que realizan los niños y niñas en la actualidad hace que la cultura lúdica sea diferente. Así, algunos maestros y maestras consideran que los niños y niñas disponen ahora de más tiempo pero que no salen a la calle, sino que se quedan en sus casas, bien sea por la inseguridad que empieza a existir en estos entornos, bien porque la televisión y las nuevas tecnologías hayan hecho mella en ellos, empobreciendo las relaciones sociales de los mismos. Mientras que otros maestros y maestras piensan que lo que les falta a los niños y niñas es tiempo debido a la abundancia de actividades extraescolares a las que tienen que hacer frente y actividades que les son demandadas desde la escuela, sin olvidarnos del tiempo que ocupa la televisión y los ordenadores en sus vidas. En este sentido creemos que aunque la jornada escolar sea intensiva y deje mayor tiempo libre a los niños y niñas, los padres que

necesitan disponer de tiempo para ellos o su trabajo los apuntan a un sinfín de actividades extraescolares dirigidas, donde no hay espacio para el juego tradicional.

*H6.: ... y luego yo les decía: “¡pero bueno si salís de la escuela y parece que vayáis a misa!” van todos con sus libros “¡ti, ti, ti, po, po, po pá su casa!” ¡oye no salía nadie!, entonces luego llegaban allí y terminaban sus libritos y...¿qué pasa?, entonces se han perdido*

**(Grupo entorno rural, parr. 117)**

*M2.: Lo de los juegos tradicionales no lo veo yo que eso esté muy claro, es más de enseñarles por lo menos a mi alumnado que desde luego es que no sabe jugar a nada, a nada ¡eh!, ni sus padres les enseñan, ni sus abuelos les enseñan, ni además ellos se dedican cuando salen del colegio, tienen un montón de actividades que hacer y luego pues bueno, está la video consola, al ordenador y venga a utilizar los ordenadores.*

**(Grupo entorno rural, parr. 63)**

Nos queda hacer referencia a otra de las causas que los maestros y maestras apuntan que ha contribuido a la pérdida de los juegos tradicionales, la influencia del fútbol, que tiene un arraigo social tal que llega hasta el último de los rincones. En este sentido queremos apuntar que el fútbol no es una moda que haya aparecido en estos últimos diez o doce años, sino que es una actividad que lleva jugándose décadas en la calle por parte de los niños, más que de las niñas, estando la diferencia en que antes se pasaba más tiempo en la calle con lo que había más variedad en los juegos que en la actualidad. Así mismo, reiteramos que el fútbol que los niños y niñas practican en la calle es más un juego tradicional que un deporte, ya que éste último se caracteriza por seguir las normas marcadas en un reglamento, que en la calle se olvidan o se adaptan a las circunstancias, cumpliendo con todos los requisitos para ser considerado juego tradicional.

*M1.: Cuando preguntas: “¿a qué jugáis fuera del colegio? ¡fútbol!”.*

*H4.: ¡Sí, fútbol!.*

*M1.: Ahora, pocos juegos populares o juegos de los padres practican los niños en la calle.*

**(Grupo entorno rural, parr. 24-26)**

Nos llama la atención que la falta de espacios no sea una de las causas mencionadas por los maestros y maestras de entornos rurales por las que el juego tradicional esté desapareciendo en los pueblos, no haciendo ninguna referencia a los mismos en la línea que nos indicaban Vicente Pedraz y Brozas (1996, p.818), apuntada

en el Capítulo III, donde establecían que el cambio de las verdaderamente polifuncionales “era” y “plaza del pueblo” por los polideportivo o “unideportivo”, modificaban los modelos de actividad física dominante, considerando en este sentido que si los juegos tradicionales más ligados a la tierra y al campo desaparecen es por falta de práctica y transmisión en la calle y porque los colegios no reúnen condiciones para poder realizarlos y recuperarlos.

*H2.: ...o sea que lo que quería resumir es que hay juegos tradicionales que iban más como una cultura quizás más de campo, más ligada a la tierra y...se van a perder porque en el colegio no los estás haciendo y en la calle no se hacen.*  
*(Grupo entorno rural, parr. 14)*

### **3.5.3.2.- El qué dirán.**

Dentro del contexto social uno de los temas tratados con más intensidad ha sido la consideración social que existe en la actualidad dentro del marco escolar hacia el desarrollo práctico del currículum relacionado con los juegos tradicionales y la Educación Física en general. Como recoge Kirk (1990, p.58) la Educación Física ha estado presente en los currícula desde los griegos hasta nuestros días, pero nunca ha gozado de prestigio en la sociedad, encontrando las causas de esta situación en que en algunas ocasiones la Educación Física se ha utilizado con propósitos no educativos e incluso antieducativos, y pese a que se haya utilizado para proporcionar experiencias educativas auténticas a los alumnos/as, no ha tenido sentido en un currículum académico competitivo. Los maestros y maestras también son conscientes que algunos compañeros de profesión han ayudado a dar esa imagen negativa del área.

*M5.: Eres el tipo del chandal, de la gorra, de su periódico...*  
*M4.: Llegan y dicen: “estos niños juegan al fútbol y las niñas a la comba”...*  
*M1.: Pero eso sería antes cuando no existían los especialistas y a cualquiera le daban la gimnasia como...*  
*M5.: ¡Pero todavía! existe gente que opta por un balón y una goma...*  
*(Grupo entorno rural, parr. 192-195)*

Prácticamente todos los maestros y maestras coincidían que en alguna ocasión se habían sentido infravalorados por el resto de compañeros de su Centro, no siendo, en algunos casos, ni respetados en los claustros. Lo triste es que Kirk (1990, p. 59) recoge cómo ya en 1976 Whitehear y Hendry sugerían que el profesor de Educación Física tendía a ocupar un rol marginal en la escuela, siendo considerado por sus colegas una



persona útil a la hora de solucionar problemas disciplinarios, pero no para consultar aspectos de gran importancia educativa; y que estemos en el 2000 y los maestros y maestras consideren que una de sus misiones consiste en tener que ganarse el respeto del resto de docentes; aspectos que no llegan a comprender, porque el resto de maestros y maestras no tiene que demostrar nada, su valía se da por hecho, aunque no es algo que nos extrañe, así señala Pastor Pradillo (1994, p.249) la concepción de los Profesores de Educación Física en 1980 por parte de la Directora General de Universidades: “*ella misma confesó, que siempre había imaginado que todos los “profesores de Gimnasia” eran jóvenes, altos y rubios, (sobre las Profesoras no opinó nada y de nuestro cerebro tampoco)*” .

*H1.: ... porque nosotros hemos seguido, nos hemos mantenido en nuestras trece y hemos dicho: “¡de aquí no vamos a cambiar!”, yo pienso que la E.F. va por aquí, creo que esto tengo que hacerlo a pesar de las críticas y hemos puesto nuestra forma de trabajar, cuando han visto de que nosotros no somos los clásicos maestros de escuela que llegamos al patio: “¡toma niño, a los niños el balón y a las niñas a la comba...!” sino que...si yo predico con el ejemplo que somos los primeros modelos, que no cogemos a un niño para que nos haga el modelo entonces: “¡esto no es lo que nosotros pensábamos...!” ese es nuestro trabajo, no es trabajo de que la sociedad esté cambiando, nosotros le estamos haciendo a ellos cambiar de valoración, pero ¿cómo?, como le decía yo antes al compañero éste de aquí: ¡pasando frío en las pistas y pasando calor en las pistas! porque yo he estado igual que tú MI pero viéndolos en la sala de profesores...*

**(Grupo entorno rural, parr. 173)**

Esta situación se acrecienta si nos centramos en los juegos tradicionales que no tienen ningún valor educativo para algunos de los maestros y maestras de otras áreas, porque claro, ¡para que un niño juegue no hace falta un maestro/a!; ante estas circunstancias su trabajo se vuelve una tarea ardua, eso sin añadirle la falta de instalaciones y material adecuado para realizar su trabajo, en las que en algunas ocasiones la plaza del pueblo se convierte en el aula de Educación Física, ¿quizás pensará la administración que la plaza del pueblo tiene que seguir siendo polifuncional?

*M4.: ... porque mi patio no es un patio ¡es la plaza del pueblo! {...} ¡es incómodo dar las clases! y encima te dicen: ¡cuchí, ya está la discoteca y encima salta a la comba, pues vaya tonterías que hace!, es el desprecio que sienten por la labor que haces, porque no saben ni siquiera lo que estás haciendo, porque piensan que estás saltando a la comba por pasar el rato, no saben ni lo que estas haciendo.*

**(Grupo entorno rural, parr. 160)**

Situaciones a las que en el caso de las mujeres se le suman las concepciones machistas de compañeros y compañeras, y en general las del entorno social donde realizan el trabajo, creándonos una gran inquietud, porque como indica Rodríguez Fernández (1995, p.447) las actuaciones del profesorado mediatizan e influyen en las conductas del propio alumnado, no reduciéndose a ser un mero transmisor de conocimientos, por lo que si el profesorado no toma conciencia de su responsabilidad como agente de cambio social, su cometido como profesional no se diferenciará mucho de cualquier otro elemento de la productividad social, lo que dificultará enormemente una educación no sexista.

*M4.: ... en la plaza están todos los abuelillos y yo no voy a dar clase, voy a provocar al abuelillo del pueblo, que te pones unas mallas ¡provocadora!, que te pones un jersey corto ¡provocando!, que haces éste ejercicio: “¡hay que ver como tienes a los albañiles!” , jencima de que no hago nada y estoy todo el día tocando...ni siquiera tengo un pito pero en fin!...[risas], y lo que te jode es que las propias mujeres sean las que digan esas cosas, o llega el típico maestro babeando y diciendo tonterías...*

*(Grupo entorno rural, parr. 160)*

### **3.5.4.- Contexto escolar.**

En el contexto escolar recogemos toda la información recabada sobre la presencia, significado y utilización de los juegos tradicionales en la escuela por parte de los maestros y maestras implicados en este grupo de discusión.

Para Gimeno (1988, p.85) una característica lamentable de los aprendizajes que se realizan en el marco escolar, es que se mantienen muy disociados de los aprendizajes experienciales extraescolar de los alumnos, ¿sucede esto mismo con la enseñanza de los juegos tradicionales? A estas y otras cuestiones trataremos de dar respuesta a través del análisis del discurso de los maestros y maestras.

#### **3.5.4.1.- ¿Programar los juegos tradicionales?**

Analizábamos en el Capítulo IV los juegos tradicionales en el currículum del área de Educación Física, indicando como el Diseño Curricular Base los contempla como un contenido del área y así mismo un recurso metodológico, y que en cualquier caso debía ser programado y no dejado a la improvisación, no obstante ¿esta idea es compartida por

los maestros y maestras del área? La respuesta a esta cuestión se apunta en el análisis del discurso y no es unánime. Hay maestros y maestras, que no ven la necesidad de programar el juego tradicional, sino que como ellos mismos dicen se utiliza de una forma “natural”. Aunque la cuestión que más nos preocupa en este sentido es la cierta contradicción que se produce al considerar el juego tradicional como “algo” fundamental en Educación Primaria que sirve para todo, pero que por otra parte no necesita ser programado ¿la Educación Física en Primaria tiene claros cuales son sus objetivos o seguimos como indica Kirk (1990, p.82) sin saber qué se espera lograr con la Educación Física en las escuelas?

*M4.: ...y además es que lo utilizamos, yo por lo menos lo utilizo de forma natural en mis clases, no me hace falta pensar como..., ¿qué hay que saber que son juegos tradicionales?, sí, que tratarlo como contenido puede ser interesante pero lo utilizas de forma natural sin darte cuenta, el corta hilos para calentar, el quema... es que no hace falta decir: “¡pues esta semana juegos tradicionales!”, ¡no!.*

**(Grupo entorno rural, parr. 70)**

En esta línea algunos de los miembros con menos experiencia docente que están en situación de interinidad y que por lo tanto tienen que realizar sustituciones con bastante asiduidad, se quejan de que en los Centros donde van se encuentran con que el maestro/a de Educación Física no suele tener un Proyecto Curricular que les sirva de guía para su trabajo y dar continuidad a la Programación de aula, aspecto que es reconocido por los miembros de más experiencia pero no como un problema suyo, sino de los maestros y maestras que han accedido a la docencia en el área de Educación Física a través de una habilitación.

*M3.: Bueno, yo estoy hablando de lo que estamos hablando aquí de preparación y entonces te sorprendes muchísimo ¿no?, yo soy novata y de primer año, pero te sorprende salir y ver que son profesores que llevan ya muchos años en las espaldas y que parece que nunca se han planteado el programar una clase de E.F., pero casos de verdad que yo no me lo esperaba y los hay y muchos...*

**(Grupo entorno rural, parr. 204)**

Y otros por el contrario que ven en el Juego tradicional el punto de partida de la elaboración del Proyecto Curricular para el área en donde el análisis del contexto es esencial, donde se contemplan aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero lo curioso es que más que algo real parece una declaración de buenas intenciones al

estar formulada en presente de subjuntivo (podamos) y futuro de indicativo (deberemos) que bien podría estar plasmada en el Proyecto Curricular pero que luego no es concretado y puesto en práctica en el aula.

*H4.: ...evidentemente este tipo de juegos están inmersos en la propia cultura de donde nos estemos moviendo y lógicamente a nosotros como profesionales de la E.F. nos van a servir como punto de partida para cualquier propuesta que posteriormente nosotros **podamos** realizar, es decir, vamos a establecer muchas veces a través de ese tipo de juegos tradicionales los propios centros de intereses desde los cuales **deberemos** de partir en algunas situaciones y lógicamente a este tipo de juegos habrá que añadirle todo lo que se contempla a nivel teórico sobre ellos ¿no?, son juegos de alto carácter socializador, sirven para la recreación, sirven para cualquier tipo de intervención docente que nosotros **podamos** realizar.*

*(Grupo entorno rural, parr. 5)*

Así que en general el juego tradicional no se programa porque en la mayoría de los casos es utilizado como un recurso metodológico y no como un contenido, lo curioso es que al preguntarles por qué no le daban esa consideración, sus respuestas no giraban en torno a que con el juego tradicional no se pudieran plantear y trabajar objetivos del área y de etapa, sino que su principal dificultad era el concepto Unidad Didáctica y de sesión que tenían, en el que cuando se trabaja un determinado contenido en una Unidad Didáctica, las sesiones tiene que ser exclusivas de ese contenido, monotemáticas, y el contenido del juego tradicional no tiene entidad suficiente para ocupar una Unidad Didáctica y en la que estar 8-10 sesiones realizando juegos tradicionales; sin contemplar otras posibilidades como las Unidades Didácticas Intradisciplinarias o las sesiones integradoras. Reconociendo así mismo, algunos maestros y maestras, que no utilizaban el juego tradicional como contenido porque no habían caído en ello, evidenciando así la utilidad que tiene el Diseño Curricular Base para los maestros y maestras del área a la hora de decidir qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar; a la vez que también reconocen que su falta de formación inicial sobre los juegos tradicionales ha influido en la forma de integrarlos en el desarrollo práctico del currículum.

*H1.: Lo que pasa es que contestarte un poco ¿por qué no?, yo creo que todo está un poco en base a la idea que nos hemos hecho de la sesión, por lo menos hasta que ha salido como un boom que es digamos el juego tradicional y lo hemos estado empezando a recuperar, entonces nos hemos cuadrulado un poco con que la sesión de E.F. lleva tres partes, que lleva un calentamiento que al final del calentamiento metemos un jueguito que luego la parte troncal importante*

*como contenido y al final para relajación entonces nos estamos planteando eso si...pues se puede programar...*

*M4.: Que no te han cambiado el chip, pues yo no había pensado en ello hasta que he venido aquí, ahora voy a pensar...*

**(Grupo entorno rural, parr. 247-248)**

Ahondando un poco más en la influencia de la formación inicial a la hora de programar los contenidos del área, gran parte de ellos reconocen que sus lagunas las resuelven con la formación permanente que les proporciona la pertenencia y asistencia a seminarios permanentes y/o grupos de investigación; y con los contactos informales que mantienen con otros compañeros del área; reconociendo que muchos de los cursos a los que han asistido, ya sean organizados por la propia Administración Educativa o no, no les han servido para mucho. Aunque sus inquietudes en este sentido se orientan más hacia la adquisición de un buen repertorio de juegos tradicionales que a cómo programarlos, secuenciarlos, evaluarlos, tratarlos metodológicamente o en definitiva integrarlos en el currículum del área.

*H6.: Yo creo lo que tú decías, o sea, en la formación nuestra inicial no se ha contemplado casi como contenido, como el bloque de los juegos populares y la mayoría pues partimos de eso, de los conocimientos nuestros de los juegos que hemos aplicado, y en la calle, lo que sea y luego los que hemos ido incorporando a través de experiencia o contactos, como estamos teniendo ahora, yo voy algunas veces al seminario: “¿qué juegos empleáis vosotros? pues mira yo el del torero - ¿y eso cómo es?” y vamos recopilando...*

**(Grupo entorno rural, parr. 251)**

Otra de las motivaciones que existe a la hora de utilizar el juego tradicional en las clases de Educación Física, que tampoco está relacionada con el valor educativo de los mismos, (aunque no por ello no se les reconozca, si bien es cierto que esto aparece como consecuencia de) es la escasez de materiales e instalaciones para poder llevar a cabo otros contenidos “relevantes”, debido al poco espacio y recursos que necesitan los juegos tradicionales.

*M5.: ...otra razón, por la que trabajo juegos tradicionales y los juegos en general pues la falta de material e instalaciones que tengo, entonces, por ejemplo para trabajar cualquier otra unidad deportiva o cualquier otro contenido de E.F. a lo mejor necesito más aparatos, más instalaciones o balones o cosas más reglamentarias, casi siempre, o en los colegios que yo he estado, desgraciadamente pues no había ni pistas, ni balones, no he tenido ¡casi nada!...entonces pues te tienes que hacer como cuando haces con un chicle una goma.*

M4.: *Eso es lo que pasa.*

M5.: *...entonces he hecho que los niños desarrollen la imaginación y juguemos pues por ejemplo con piñas de pinos, o que ellos mismos se fabriquen balones gigantes con globos, y que a lo mejor pues copien esos juegos y los lleven en clase en E.F. entonces están participando también en otras áreas.*

*(Grupo entorno rural, parr. 257-259)*

Y cuando es programado el juego tradicional ¿qué objetivos se persiguen? Es triste reconocer como recoge Kirk (1990, p.77), que el estatus educativo de la Educación Física ha estado devaluado por visiones tradicionales de la asignatura como “recreativa”, y si bien es cierto que los niños/as disfruten y se diviertan es fundamental para conseguir aprendizajes presididos por los tres principios pedagógicos del aprendizaje: motivación, funcionalidad y significatividad; la diversión no puede ser nuestro principal objetivo, y lejos de haber superado esa concepción recreativa del área se sigue manteniendo, a pesar de tratar de ser justificada por los maestros y maestras con los exámenes y en algún caso con los contenidos teóricos, que compartiendo la opinión de Kirk (1990, p.65) consideramos que han reducido el valor educativo de la actividad física debido a su mal uso y abuso.

H2.: *Yo tengo algunos exámenes de juegos tradicionales ¿no? o sea que sí lo contemplas quiero decir que una sesión entera o dos sesiones o una unidad entera es perfectamente válida y...además muy deseable, porque quizás muchas veces pues el tema de los contenidos, vamos con ejercicios y muchas sistemática y muchas historias y a lo mejor no lo pasan tan bien como una sesión dónde lo fundamental vuelvo a insistir que es pasárselo bien ¿no?, que se diviertan entonces el juego tradicional pues cumple muy bien esa función y sí se contempla, vamos yo tengo como sesiones y lo contemplo...*

*(Grupo entorno rural, parr. 255)*

Aparte de la diversión, aparecen otros objetivos como la recuperación de los juegos tradicionales que los maestros y maestras de entornos rurales, como veíamos con anterioridad, reconocen que se están perdiendo y que la escuela debe ser la encargada de recuperarlos, pero no con la intención de que sólo sean practicados en clase a iniciativa del maestro o la maestra, sino que su objetivo es que los niños y niñas los incorporen a su cultura lúdica y los utilicen en sus tiempos de ocio, aún a sabiendas que esto es una tarea complicada por la influencia del entorno familiar y social, y que es posible que se convierta en un aprendizaje significativo cuando sean mayores y sean ellos los encargados de mantener lo que quede de esas tradiciones orales y lúdicas. Incluso algunos se preocupan de realizarlos en función del contexto en el que se encuentran,

informándose de cómo se realiza el juego en esa localidad para así transmitir los nombres y normas característicos que tiene ese juego tradicional en la zona.

*M4.: Es como yo digo... la escuela es un abanico donde se hacen muchas cosas y luego está la libertad de cada uno, de decir quiero esto quiero lo otro, pero debemos de intentar transmitirlo yo pienso que lo máximo que podamos, de aspectos positivos, que luego en su casa se pongan a hacer efectivamente lo que quieran, es que tú no vas a cambiar a los padres, ¡en la vida!, pero por lo menos cuando sean mayores dicen: “pues de pequeñito me decían esto” pues a lo mejor, esto que nos enseñó..., todos hemos cambiado y nunca hemos pensado porque las cosas se hacen, te las enseñaban tus padres, porque siempre las adaptábamos nosotros al entorno donde hemos vivido y demás y el juego también nos puede servir.*

**(Grupo entorno rural, parr. 67)**

*M5.: Yo por ejemplo sí los pongo como juegos tradicionales, y entonces pues todos los años como yo no estoy fija estoy de interina, pues voy seleccionando, por ejemplo, en la Alpujarra y todo eso, pues siempre hemos hecho pistillas muy chicas con su dibujillo, número de jugadoras, el nombre del juego, que a lo mejor es el mismo por ejemplo que en Cazorla creo que se llama de otra manera ¿no? o de la particularidad, las reglas, el número de jugadores, las sanciones o las...eso en esa parte sí lo he trabajado...*

**(Grupo entorno rural, parr. 257)**

Pero si en falta se echa la programación de los juegos tradicionales, aunque éstos sean utilizados, no menos preocupante es que sólo un miembro del grupo haga alguna referencia a la evaluación de los mismos en base a un examen, claro que no concretó si se trataba de un examen escrito, conceptual fundamentalmente, o un examen práctico para observar y comprobar capacidades procedimentales, pero en cualquiera de los dos casos las actitudes que se puedan generar con los juegos tradicionales quedarían al margen, quizás no se consideren relevantes y mucho menos evaluables, evidenciado como recoge Rivera (1999, p.518) que el área de Educación Física está mucho más preocupada por el “qué” enseñar y no por el “para qué”, primando los aprendizajes instrumentales en detrimento de un enfoque actitudinal del área.

#### **3.5.4.2.- Estrategias utilizadas en el desarrollo práctico de juegos tradicionales.**

Parece estar bastante generalizada la idea de que cuando el juego tradicional es utilizado como un recurso metodológico, son los maestros/as los que proponen el juego a

realizar en función del contenido que se esté trabajando, lo que refleja el modelo técnico en el que se encuentra la Educación Física que se centra en los contenidos y no en los objetivos, tomando el maestro/a todas las decisiones en el desarrollo práctico del currículum, dejando poco margen a los alumnos/as en la toma de decisiones; sin embargo cuando el juego tradicional es utilizado como un contenido específico del área de Educación Física recae mayor responsabilidad y protagonismo en los alumnos y alumnas, ya que, en algunos casos, son ellos los encargados de buscar los juegos y explicarlos delante de sus compañeros, preparar el material, etc. considerando esta tarea como significativa y grata para el alumnado, que además suele contar con la ayuda y colaboración de sus padres en la recopilación de los juegos, aunque con poca repercusión en la cultura del alumnado.

*H4.: El niño llega a casa diciendo: “yo tengo que llevarle a mi maestro, a mi profesor un juego ¿a qué jugabas tú papá?” ¡claro! para nosotros es un trabajo de investigación y además nos sirve para rescatar ese tipo de juegos, pero el niño como bien ha dicho M1, cuando sale a la calle, a jugar, cualquiera puede jugar en la calle, más los niños de las zonas rurales que los de la ciudad, el niño no juega a la lima, no juega a nada, juega al fútbol y de hecho no juega...bueno al Pokémon...*

*(Grupo entorno rural, parr. 37)*

Dentro de los aspectos metodológicos que estamos analizando, uno que parece tener especial relevancia para los maestros y maestras es el control de contingencia o la previsión de posibles problemas, en este caso fundamentalmente debido al riesgo y la agresividad que pueden entrañar algunos juegos; ante los cuales optan por modificar o adaptar las reglas o simplemente no realizarlos dentro del contexto escolar; pero es curioso que en ocasiones no son los propios maestros y maestras los que deciden no utilizar un juego en la escuela, sino que es la dirección del Centro la que no autoriza su utilización a pesar de que el maestro/a considere que se pueden llevar a la práctica con ciertas medidas de seguridad.

*H1.: Y luego hoy, lo que hablábamos antes de la lima, ese juego tradicional, está totalmente perdido, es más incluso nosotros hemos tenido una feria del juego que hacemos todos los años allí en nuestro colegio y como estuvo el día de la cruz y ni la lima me lo permitieron, jugar ni la navaja, cuando cogías así la navaja y...entonces tampoco nos dejaban...me permitió el director que tiráramos a la diana con la aguja, si eran con las pelotillas de velcro sí...entonces eso puede tener un peligro realmente ¿no? pero que...*

*M4.: Pero para eso estás tú... hay juegos que hay que modificarlos...*

*(Grupo entorno rural, parr. 6-7)*



Los estilos de enseñanza a los que se recurre, los diferentes tipos de organización de la clase así como planteamientos interdisciplinarios o vinculados a los temas transversales, entre otros, son aspectos que no son prácticamente mencionados en el discurso, existiendo una mayor preocupación por el nivel de motivación que debe mostrar el maestro/a hacia el contenido de enseñanza, ya que según los maestros y maestras éste va a condicionar el grado de motivación y significatividad que el contenido, en este caso los juegos tradicionales, genere en los alumnos y alumnas; evidenciándose también cierta preocupación por el uso de los espacios y los materiales desde el ámbito procedimental, existiendo una precariedad en la reflexión de su utilización enfocada a los aprendizajes conceptuales y actitudinales; quizás porque “*la realidad es que nos encontramos con unos profesionales que tienen una formación muy deficiente en aspectos de metodología*” (Rivera, 1999, p. 526) y esta inseguridad o desconocimiento les haga centrarse en aspectos más cercanos de su práctica diaria como el uso de los materiales y espacios, no produciéndose una reflexión sobre las estrategias a poner en marcha para el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

*H1.: ...vosotros habéis visto el juego ese de volar el molinillo, ¡oye pues es curioso!, con tres papelitos , se lo enseñé a los chiquillos, los ponía yo en un lado de la pista se ponía el papelillo aquí e iban corriendo y ¡oye daba esto un montón de vueltas, pues echamos una clase con el dichoso papelico y me lo he traído como testigo de lo que allí hicimos!, por eso te digo, lo que le decía antes a M4, antes de que empezáramos, que con H2, con dos vasos de yoghurt y dos pelotas de ping-pong desarrollamos una clase de E.F. ¡preciosa! y con ... que está allí también en el pueblo, en otro colegio, a partir de una hoja de periódico desarrollamos una sesión de E.F., entonces ¡olé la convivencia y olé los grupos de trabajo!, porque con una idea que cojas pues mira por lo menos te estás renovando...*

**(Grupo entorno rural, parr. 38)**

La interdisciplinariedad y el trabajo en equipo con otros compañeros y compañeras es algo que no se suele realizar, salvo en algunas ocasiones, cuando ha existido un segundo especialista de Educación Física en el Centro y se han puesto de acuerdo o han llevado a cabo algún trabajo en conjunto; aunque apuntan las conexiones que podrían tener los juegos tradicionales con otras áreas, fundamentalmente la de Plástica en la elaboración de materiales, no considerando el trabajo globalizado que el actual Sistema Educativo propugna y que debe presidir los aprendizajes en Educación Primaria.

Por último indicar en este apartado las reservas que muestran los maestros y maestras a la hora de exponer su trabajo ante otros compañeros, miedo que está estrechamente relacionado con la inseguridad de la que hablábamos anteriormente de estar o no haciéndolo bien, siendo lo más significativo que la evaluación de este proceso recaiga íntegramente sobre los alumnos y alumnas dependiendo exclusivamente del factor motivación y diversión.

*M4.: Sabes lo que pasa que yo pienso que tenemos miedo a no hacerlo bien, muchas veces mi miedo a decir: “ y si no lo estoy haciendo bien y si...” ¡y tienes hambre!, es el hambre de decir ¡madre mía! y luego dices “bueno esto parece que si lo hago bien, esto parece que no...”*

*H4.: ¿Por qué el miedo a no hacerlo bien? es la cuestión principal, tus alumnos, tus niños ¿están motivados por lo que tú les estás planificando, con lo que tú le estás planteando?...*

*M2.: Sí...pero...*

*H4.: ¡Entonces!, seguramente estas por el buen camino, otra cosa muy distinta es que tu forma sea muy distinta a la mía, que tu trabajes unos contenidos y otros o de cualquier otro compañero, pero lo fundamental, con la materia que tú estas trabajando son tus niños, si ellos están ilusionados, si ellos están motivados y tú lo estas haciendo coherentemente ¡perfecto!.*

*(Grupo entorno rural, parr. 224-227)*

### **3.5.4.3.- ¿Son significativos los juegos tradicionales para el alumno/a?**

Al respecto no hay ningún maestro/a que haya realizado un estudio con los alumnos y alumnas pero todos coinciden en que los juegos tradicionales es un contenido que goza de la aceptación del alumnado; unos porque consideran que es la actividad por excelencia que el niño/a realiza antes de ir a la escuela y sus alumnos/as a menudo se lo demandan, sobre todo los más pequeños, y otros porque ven motivados e interesados a los niños y niñas. No obstante, esto es un poco contradictorio, si tanto gustan los juegos tradicionales ¿por qué no los utilizan en los recreos y tiempos de ocio? Aunque ya vimos anteriormente que los tiempos de ocio en la calle son pocos, la respuesta de manera mayoritaria que dan los maestros y maestras es que no conocen juegos y que por eso siempre juegan a lo mismo, observando en algunas ocasiones que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos tradicionales realizado en la escuela ha tenido una cierta repercusión en el alumno que los ha integrado a su repertorio de juegos.

*M4.: ...los niños adolecen mucho de juegos, yo les he enseñado a veces, el quema, pues aquí se sabe jugar al quema de toda la vida, bueno pues trabajo un poco el quema en clase y están todos los recreos jugando al quema, les enseña a un jueguecillo de comba nueva y todos los recreos ya están...sí pero ahí se acaba y*

*dices: “¡me cachí en la mar!” tienen falta de juegos, y luego los ves y dices: “¡madre mía yo cuando...!” yo me he criado en un pueblo y se supone...yo jugaba de chica ¡a rabiar! pero ahora no, ahora tienen mucha falta... y más que no les guste o no...es que...*

*(Grupo entorno rural, parr. 52)*

¿Todos los juegos tradicionales gozan de la misma aceptación?, la respuesta es que no, que los juegos donde no existe o prácticamente no existe competición tienen un menor grado de aceptación que aquellos en los que hay un mayor nivel competitivo; incluso comentan que cuando no hay competición en un juego, los alumnos/as se las apañan para picarse entre ellos y competir. Otros juegos que también gozan de buena aceptación son los que conllevan un cierto riesgo, ante los cuales los maestros y maestras tienen que intervenir e incluso prohibir en el contexto escolar, porque consideran que los niños y niñas no son capaces de valorar este riesgo en su justa medida y en ocasiones los utilizan para “castigar” a algún compañero. Siendo los juegos tradicionales menos aceptados aquellos que van acompañados de canciones (juegos de comba o de pasillo) y aquellos que requieren de la realización de movimientos expresivos para su desarrollo, porque se mantiene una concepción sexista sobre este tipo de actividades, acrecentándose sobre todo en los niños y niñas de mayor edad.

*H1.: ... lo que yo muchas veces me he planteado: “¡vamos a hacer un juego, en el que nadie gane!”, y es un juego que muere antes que otro en el que está la agonía de yo voy a ser mejor que éste, voy a correr más que el otro, y eso para mí, la agresividad si se puede quitar trabajándola como dice M4, bien dicho, pero el agonismo, la verdad, el crío quiere ser líder, quiere ganar, quiere demostrarle al otro que ésta vez le ha ganado, aunque luego se de la revancha y me gane pero está vez le ha ganado.*

*(Grupo entorno rural, parr. 96)*

#### **3.5.4.4.- ¿Integrar o que no se desintegren las niñas y niños en los juegos tradicionales?**

Nuestro actual Sistema Educativo, preconiza que todas las personas deben ser formadas en un sistema de valores, comportamientos, normas y expectativas que no este diferenciado en función del sexo, cultura o características diferenciadoras:

*“c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas”.*

*(Artículo 2 de la LOGSE)*

Pero una cosa es lo que preconiza la Ley, y otra muy distinta es la realidad del aula como manifiestan los maestros y maestras de este grupo. Las percepciones de la realidad social en cuanto al tema de la coeducación es diferente según el color del cristal con que se mire, así algunos de los maestros opinan que la diferenciación y discriminación en función del sexo es algo que ya está desfasado, mientras las maestras, que probablemente han sufrido este tipo de discriminaciones, consideran que en absoluto es un tema superado, sino todo lo contrario, que queda un largo camino por recorrer.

*H1.: ...es que yo pienso que ya a estas alturas la palabra de coeducación está desfasada ¡estamos en la igualdad!...*

*M2.: ¡No, no, no en absoluto!*

*M4.: ¡Qué va, qué va!*

*H1.: ¡Estamos en la igualdad! yo es que educo, trato de educar en la igualdad...*

*M2.: No, no eso es lo que tú te crees, una cosa es lo que tú crees y otra cosa es la realidad ¿no? la coeducación hay que trabajarla siempre y los profesores, nosotros somos los que tenemos que, ¡además nosotros los de E.F.! además somos los que más deberíamos de trabajarla, porque es precisamente donde más incide y donde hay más rechazo por parte de alumnos y de alumnas...*

**(Grupo entorno rural, parr. 88-92)**

¿La coeducación supone una dificultad y una preocupación en el desarrollo práctico del currículum, en este caso centrado en los juegos tradicionales? La respuesta a esta cuestión es afirmativa en la totalidad de los participantes, y aunque algunos, como hemos visto con anterioridad, minimizaban el problema, reconocen tener algunas dificultades en la práctica, quizás porque la coeducación haya sido entendida erróneamente como la realización de las mismas actividades por parte de todos, y como recoge Rodríguez Fernández (1995, p.447) la coeducación no es sólo enseñanza mixta, ni enseñanza uniforme, ni solamente igualdad de oportunidades, ya que añade cuestiones como el autoconcepto, la convivencia entre géneros y la educación en valores y actitudes; por ello la solución no está en los agrupamientos obligados sino en hacer entender a los alumnos y alumnas que aunque haya diferencias entre unos y otras todos somos iguales.

*H1.: Una cosa es que los niños salten a la comba y otra cosa es que desaparezca el hábito y el sexo como dicen por ahí, ¡mira!, yo desde que cojo a los niños en la educación física una de las cosas que hago el primer día de clase es ponerlos parejas mixtas, entonces les concedo a las señoritas el honor de que escojan al chico que quieren tener como compañero, desde que los cojo en primero de primaria hasta que salen por segundo de ESO que todavía lo estoy dando, ¡joye! y no hay día que yo no tenga una guerra: “¡podemos escoger a los amigos, podemos escoger...!” ¡joye! que eso yo entiendo que va dentro...*

**(Grupo entorno rural, parr. 79)**

Sin embargo en otras ocasiones el problema no es la integración de las niñas, (porque sólo se cae en la cuenta de que los niños pueden ser los no integrados cuando una mujer realiza esta apreciación), integración que parece darse por hecho en el resto de actividades que no están relacionadas con el juego y en el resto de áreas del currículum, sino que no se produzca una desintegración en este tipo de actividades, fundamentalmente relacionadas con el rechazo a la agresividad por parte de las niñas y el cuestionamiento de la condición masculina por parte de los niños.

*H1.: Además, hay una cosa que tú has dicho y a mí me ha gustado mucho porque es que yo siempre ha sido mi caballo de batalla, que las niñas no se me desintegren, no integrarlas sino que no se me desintegren porque hay un montón de juegos en los que a lo mejor las niñas dicen: “es que son muy brutos, es que...”.*

*M2.: Pero eso también ocurre en el caso contrario, también los niños hay muchas cosas que no quieren jugar porque ese juego es de chicas.*

*M4.: La comba efectivamente...cuando llegan a secundaria en primaria...*

*H1.: En la comba tengo que ser yo el primero para que los niños se tiren detrás...*

**(Grupo entorno rural, parr. 42-45)**

Tanto los maestros como maestras de este grupo de Centros en entornos rurales, reconocen que la tradición sexista que ha existido y que todavía existe en los juegos tradicionales es difícil de superar por las influencias del entorno social, familiar y en algunos casos escolar, apuntando que en ocasiones lo que hay que hacer no es intentar que todos realicen el juego y tengan las mismas oportunidades, que parece estar bastante asumido, sino que lo que hay que hacer para vencer el sexismo en los juegos tradicionales es modificarlo y adaptarlo a las circunstancias sociales actuales, haciendo especial hincapié en los juegos con canciones en los que abunda una concepción de mujer desfasada con la que hay hoy en día; y que en el caso de utilizar estas canciones habría que concienciar a los niños y niñas del origen y procedencia de las mismas haciéndoles ver que eso pertenece a un momento histórico concreto, no obstante, a algunos esto les supone un doble esfuerzo y no creen que tenga una gran repercusión sobre sus alumnos, por lo que optan por cortar por lo sano y cambiar la letra de la canción, o directamente no utilizarla.

*M4.: Pero para eso estás tú..., hay juegos que hay que modificarlos... hay juegos tradicionales que a mí no me gustan absolutamente nada, no por ser tradicionales son buenos desde mi punto de vista, así hay que modificarles juegos que favorecen mucho el sexismo, que las niñas por un sitio y los niños por otro, entonces tú está ahí, que puedes readaptar ese juego, que tanto niñas y niños jueguen, que ahí estás tú para hacer ese tipo de determinadas cosas...*

**(Grupo entorno rural, parr. 41)**

*M5.: ...pero yo por ejemplo me he olvidado un poco de recuperar lo que son las letras de las canciones ¿no?, porque si yo lucho todos los días porque haya una coeducación y una igualdad, y ellos mismos también luchan ¿no?, porque si yo al dar la clase trabajo la coeducación también, desgraciadamente para ellos es un esfuerzo a veces ¿no?, pues sería doble refuerzo el intentar que ellos comprendieran que esa letra en una época posterior significaba una cosa y ahora no...porque actualmente desgraciadamente todavía se están, se llevan estos valores ¿no? de que la niña no es válida para esto, los niños para lo otro, ¿sabes? por eso me niego, a lo mejor estoy equivocada...*

*(Grupo entorno rural, parr. 85)*

### **3.5.4.5.- ¿Respeto a la multiculturalidad y/o respeto a los derechos humanos?**

Como ya apuntábamos en la primera aproximación que hicimos a partir de la **Tabla 14**, el tratamiento de la multiculturalidad es el tema con mayor presencia en el discurso generado por el grupo, ahora vamos a analizar en que sentido se manifiestan los maestros y maestras sobre la presencia de la multiculturalidad y los juegos tradicionales.

Comparten mayoritariamente la idea expuesta por Lluch y Salinas (1996, p. 81) de que resulta difícil hablar de interculturalidad en un mundo de dominación cultural, de marginación social y de prejuicio hacia las culturas sin prestigio; explicando así, que a menudo el contacto cultural adquiera un carácter problemático, conflictivo y establezca una dinámica de relaciones en términos destructivos: asimilación, segregación, marginación. Y en este sentido a los maestros y maestras se les plantean conflictos en torno a la cultura árabe y gitana, fundamentalmente por el papel que juega la mujer en ellas, papel que no es compartido por nuestra cultura, incluso algunos maestros en este sentido alegan que los derechos humanos como persona están por encima de las culturas.

*H2.: ...yo creo que está la persona con todos sus derechos y sus deberes, y supongo yo que un derecho será el de la coeducación que tanto hablamos, el de la igualdad que tanto hablamos, pues será un derecho y qué derecho prima más ¿el derecho cultural o el derecho de la persona que está reconocido?, yo creo que es el de la persona, y por otra parte también pienso que el deber de integrarse también existe ¿eh?, o sea ellos saben a que tipo de sociedad vienen y qué cultura tienen que asumir, no sólo es: “¡bueno tienen su cultura y hay que respetarla y tal!” ¡no, oye!, también tienen que estar inmersos dentro de su sistema cultural, entonces yo por encima el derecho a la persona y además hay que ver que uno sea feliz, de acuerdo, que intente ser feliz, que en un juego de un tipo no es feliz jugando, pues mira no le vas a obligar porque por encima de todo creo que hay que buscar la felicidad, ¡eh!, en la escuela los niños deben ser felices, estamos hablando del juego que siempre es para divertirse, y*

*entonces estoy de acuerdo contigo, que si la niña no quiere jugar por lo que sea, estamos hablando del juego, no del ejercicio, bueno pues se puede tener en cuenta el tema cultural ¿no?, pero que la niña esté condicionada u obligada por sus padres, a lo mejor quiera jugar y no le dejen es otra cuestión, entonces ya es su derecho como persona, ellos entonces pues ya veríamos el conflicto y a ver cómo se resuelve...*

**(Grupo entorno rural, parr. 85)**

Otro aspecto que maestros y maestras de este grupo consideran un escollo es la poca preparación que existe para abordar esta problemática en la escuela, el desconocimiento, y el desprecio, que en algunas ocasiones se tiene hacia otras culturas que no sea la nuestra; y quizás como un mecanismo de defensa piensen que los que se tienen que adaptar son ellos a nuestra cultura y no el resto a la suya, no creyendo que haya que tener un conocimiento de las culturas minoritarias. Queda patente que el acercamiento y la integración de culturas debe de realizarse en ambas direcciones, la receptora respetando la nueva cultura y la nueva cultura integrándose en el sistema cultural que la acoge sin perder su identidad, por ello como indican Granda, Sánchez y Mesa (1994,p.181) debería considerarse la multiculturalidad en la formación inicial de los futuros docentes para desarrollar capacidades para fomentar las preferencias más profundas y los valores, creencias y costumbres de los grupos con los que van a interactuar en su labor docente, valorando así el haber cultural de cada uno y de cada grupo o minoría.

*M4.: ¿Sabes qué pasa? que muchas veces ni los propios maestros estamos preparados para la multiculturalidad, ni nosotros mismos {...} que somos nosotros los que muchas veces transmitimos cosas que no deberíamos de transmitir a los críos, el año pasado teníamos una niña que era marroquí en clase, en el cole, ¡una!, y tenemos una que es gitana, “la gitana” y “la mora”, ¡joder!, ¡pues se llama Luisa y se llama no sé qué!, pero no es ni la gitana ni la mora, ¡pero somos los maestros!, entonces...*

**(Grupo entorno rural, parr. 118-122)**

Pero las influencias negativas o positivas hacia el respeto o no de otras culturas consideran que no sólo procede del entorno escolar, sino que fundamentalmente el entorno familiar es el que más incide en los niños y niñas para forjarse unas actitudes u otras, considerando que en la mayoría de ocasiones lo que fomentan son actitudes negativas y de racismo.

*M4.: Pero entiéndeme, los niños míos los adoro ¿por qué? porque me encantan, pero hay casos muy concretos yo lo he visto ¡pero enraizados!, ¡eh!, de decir: ¡un negro! me acuerdo un día, con una cinta, un compacto, siempre pongo música en clase, a mí me gusta y los niños además ya lo saben hacer con su...me llevé un compac y - ¿de quién era?- de Tracy Chapman “¡sí es negra!” y digo: “¡y qué!” “¡cuí nos pone la música de los negros!, ¡pues los negros son...no sé qué no sé cuanto!”*, en fin no le vas a decir a un niño, lo vas a coger y lo vas a tirar por la ventana, voy a jubilarme y te tiro por el...pero que te dan ganas de jubilarte ¿sabes?, dices: “¡madre mía si es con catorce años!”...

*(Grupo entorno rural, parr. 126)*

No solamente la pertenencia a un grupo cultural u otro les ha creado problemas de integración, la religión en algunos casos también ha sido fuente de conflictos procedentes más que del propio alumnado del entorno familiar por considerar que no iban a ser respetados en clase o por no dejar participar a sus hijos/as en actividades organizadas desde el marco escolar, y en estos casos los maestros y maestras no refieren problemas de integración o de rechazo con el resto de alumnos y alumnas. Pero también reconocen que no todo han sido problemas con el tratamiento de la multiculturalidad, y que en algunos ocasiones esto no ha supuesto ningún problema y sí un enriquecimiento para todos.

En cuanto al desarrollo práctico del curriculum referido a los juegos tradicionales ¿se tiene en cuenta la presencia de multiculturalidad? La respuesta es ambigua, por un lado si se tiene en cuenta la multiculturalidad y se utilizan los juegos tradicionales para facilitar la aculturación (proceso seguido por los pueblos en su incorporación a otra cultura), procurando así la asimilación pero no la integración de culturas; y por otro no se hace nada por dar a conocer juegos de la cultura minoritaria a la cultura dominante e integrar las diferentes culturas. Granda, Sánchez y Mesa (1994 p.181) consideran que a partir de los juegos tradicionales se puede educar para la convivencia porque el conocimiento de los diferentes juegos tradicionales favorece y potencia un clima de convivencia y comprensión entre grupos culturales; al respecto los maestros y maestras de este grupo de discusión, aunque reconocen que el juego tradicional puede ser una buena herramienta para facilitar la integración, piensan que ésta no es suficiente cuando el entorno social y el entorno familiar no la facilitan.

*H1.: Pero es lo que estamos diciendo si por ejemplo tenemos aquí la materia, un tema de debate que es el juego tradicional y a través de ese juego podemos hacer algo porque ese niño se integre en sociedad, yo tengo ahí un chaval de Andorra, el padre es portugués, la madre es española y el niño ¿es que no se*



*quiere integrar!, no hay manera y lo pongo como capitán de grupo y ya en la E.F. que es lo que más les gusta...¿.no?, quiero decirte que muchas veces, a lo mejor el juego que nosotros estamos discutiendo aquí, es la vía de poder ayudar a solucionar un problema, no es que lo llegues a solucionar del todo pero porque para eso tendría que cambiar mucho el chiquillo, incluso desde la propia casa se tendrían que cambiar algunos parámetros, pero que sí que pueden ir encarrilando...*

*(Grupo entorno rural, parr. 127)*

### **3.5.5.- Conductas y actitudes.**

Como señalamos en el Capítulo I, vivimos en una sociedad que cambia rápidamente, en la que los valores y las normas se modifican y en la que los medios de comunicación tienen un poder enorme para presentar y difundir esos cambios. No podemos olvidar que la escuela en este sentido debe jugar un papel relevante, así el actual sistema educativo atribuye mucha importancia a la educación en valores. A continuación, centrándonos en el tema que nos ocupa de los juegos tradicionales, vamos a analizar las posibles aportaciones que estos realizan a la educación en valores y los posibles antivalores que estos también pueden transmitir.

#### **3.5.5.1.- ¿Hay valores en el juego tradicional?**

Socialmente parece estar aceptado que los juegos y los deportes, como indica Gutiérrez Sanmartín (1995, p.13) constituyen un excelente medio de promoción y desarrollo de valores sociales y personales, analizando el discurso de este grupo en el que predominan los antivalores del juego tradicional sobre los valores, al igual que Martínez Hidalgo (1995, p.337) nos preguntamos ¿hay valores en el juego y en el deporte? Sobre el último no vamos a entrar por ser un tema que no es objeto de nuestra investigación y que requiere un tratamiento al margen del juego tradicional, pero sobre los valores y antivalores de los juegos tradicionales sí vamos a profundizar en lo que expresan los maestros y maestras.

Los valores otorgados al juego tradicional por este grupo de maestros/as, como acabamos de comentar ocupan poco espacio en su discurso a pesar de haber sido sugerido el tema siguiendo el guión previsto, y se concretan en torno a la sociabilidad, la competitividad y la transmisión de cultura. Como vemos, la solidaridad, participación,

democracia, igualdad, cooperación, autonomía, tolerancia y pluralismo, valores recogidos en el Diseño Curricular Base del área de Educación Física identificados por Martínez Rodríguez y Rivera (Coords.) (2000, p.34) no han sido contemplados por los maestros y maestras.

Los maestros y maestras consideran que la sociabilidad de los niños y niñas se puede potenciar a través de los juegos tradicionales y que por fortuna todavía se pueden contemplar grupos de niños y niñas manteniendo y ampliando sus relaciones sociales, ya sea en la calle o en la escuela, pero reconocen que es algo que también se está perdiendo con la desaparición de los juegos tradicionales y la influencia del marco social actual que está creando una sociedad cada vez mas individualista y un ejemplo de ello se encuentra en las actuales tendencias lúdicas con los ordenadores y las vídeoconsolas donde los niños y niñas juegan solos.

*H1.: ...es que cuando se juega al juego tradicional y consigues juntarte los chavales del barrio el ámbito social se forma un grupillo, una camarilla, que están todos muy identificados entonces se forman grupillos...vamos a llamarles sociales, no es que yo pretenda establecer un criterio, sino que forman camarillas y entonces esas camarillas dentro de los grupos tratan de lo mismo, ir a ganarle a los otros porque ellos a lo mejor tratan de...estamos en la escuela: "¡oye maestro porque no jugamos hoy a éste juego!", seguro que ya lo estuvieron jugando ayer y quieren meterlo hoy para ganarle a los compañeros, entonces digamos que la convivencia es más intensa en el...*

**(Grupo entorno rural, parr. 98)**

También nos llama la atención que frente a lo que suele ser habitual, la competición no se considere como algo negativo, sino que bien encauzada puede resultar bastante educativa, debiéndose aprovechar en la escuela por el alto grado de motivación que supone para los alumnos y alumnas. Compartimos la visión de Gutiérrez Sanmartín (1995, p.20) que considera que el juego limpio y honesto, el disfrute y la posibilidad de sentirse satisfecho con uno mismo, no está reñido con el triunfo en una competición, si bien hay que procurar que no sea tanto la recompensa en sí misma lo que satisfaga, sino el reconocimiento de la tarea bien hecha, aspecto éste último que en gran medida dependerá de la actitud que sobre la competición mantenga el maestro/a, sin olvidar la influencia del entorno familiar y social.

*M4.: Pero al día siguiente lo metes en otro equipo y pierde y...pues aprende a perder, aprende a ganar, aprende a encajar todos los golpes porque la vida es bien jodida como para que té de...tengo niños que se ponen a llorar porque*

*pierden y digo: "¡mira bonito! que la vida es bien larga y te van a dar de palos por todos lados como llores por un juego ¿y cuándo te enfrentes a otra cosa? y seas más grande y no sé qué..." pues...yo pienso que ahí está nuestra habilidad, que a veces somos más habilidosos y a veces soy más torpe que un cerrojo, pero intentas hacerlo de otra manera, y eso en los juegos tradicionales yo me dedico a eso.*

**(Grupo entorno rural, parr. 127)**

Respecto a los antivalores, los que se contemplan en el discurso son el sexismo y la agresividad. Las actitudes sexistas que se mantienen acerca de los juegos tradicionales, como ya hemos comentado en otras ocasiones, son difíciles de vencer por el fuerte arraigo social con el que cuentan, pero esta es una lucha en la que maestros y maestras consideran que no se puede desfallecer y que no es algo que se debe realizar puntualmente sino que tiene que ser una constante en todo su trabajo.

*M4.: Pero para eso estás tú... hay juegos que hay que modificarlos... hay juegos tradicionales que a mí no me gustan absolutamente nada, no por ser tradicionales son buenos desde mi punto de vista, así hay que modificarlos juegos que favorecen mucho el sexismo, que las niñas por un sitio y los niños por otro, entonces tú estás ahí, que puedes readaptar ese juego, que tanto niñas y niños jueguen, que ahí estás tú para hacer ese tipo de determinadas cosas.*

**(Grupo entorno rural, parr. 41)**

La agresividad generada en los juegos tradicionales también ha sido un tema abordado por los maestros y maestras, pero en este sentido, aunque reconocen que es un antivalor que se da en los juegos como algo en cierta medida inherente a ellos, hacen notar que el nivel de agresividad que se genera es menor que en otras actividades, donde no todos los que participan lo hacen en un nivel de igualdad respecto a las habilidades y destrezas y en la que el nivel de competición es mayor, indudablemente se están refiriendo a los deportes. Por último realizar una apreciación que los maestros y maestras hacen con bastante intensidad sobre la agresividad que generaban los juegos tradicionales en la calle, y que también se ha perdido, y aunque reconocen que esto no era bueno, por otro lado consideran que la agresividad que descargaban en la calle, ahora la descargan en la escuela.

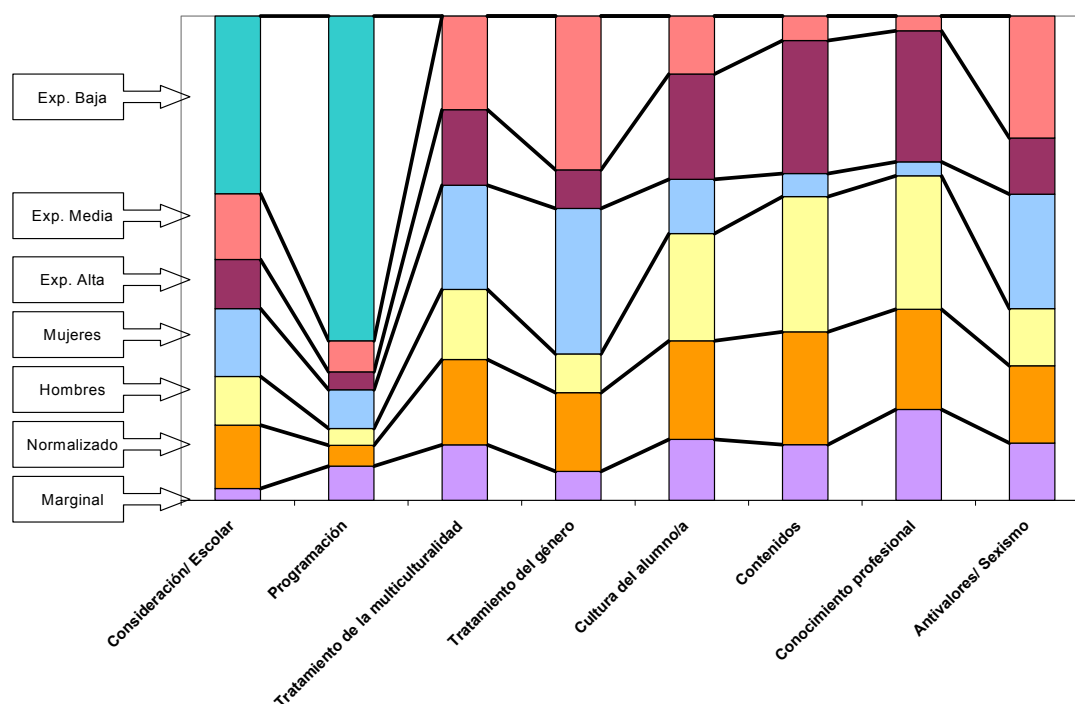
*H6.: Una situación también un poquillo diferente en el pueblo donde estoy ahora ¿no?, en el que yo veía que los críos no jugaban en la calle, yo me he acercado algunas veces días de fiesta y demás y he ido con el coche buscando calle por calle a ver dónde están los niños y los niños no los veías por ningún lado y yo veía una agresividad muy grande en la escuela, porque era ahí donde se veían...*

**(Grupo entorno rural, parr. 117)**

### 3.5.6.- Análisis del discurso en función de los atributos.

Para profundizar más en el análisis del discurso vamos a ver como se distribuye este en función de los atributos, lo que nos dará idea si las preocupaciones de los maestros y maestras de entornos marginales hablan con la misma intensidad o no de un tema que los maestros y maestras de entornos normalizados, si el discurso varía en función del género o del nivel de experiencia en el área. En este grupo no tendremos en cuenta el tipo de Centro (público/concertado), porque como ya comentamos al describir la composición del mismo grupo, todos los participantes son de Centros públicos.

**RELEVANCIA DE LOS DISCURSOS CON RELACIÓN A LOS ATRIBUTOS**



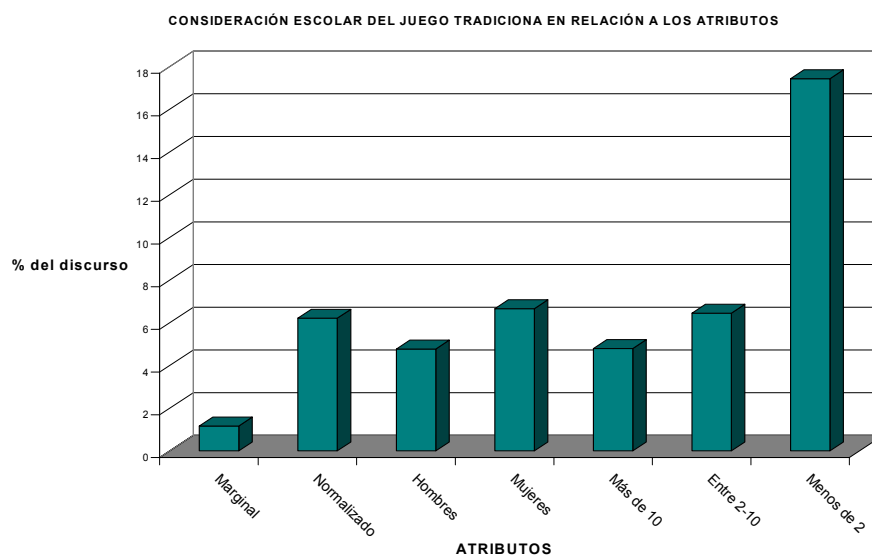
**Gráfica 41**

En la **Gráfica 41** tenemos una visión global de la distribución del discurso según los atributos, donde observamos que la mayor intensidad del discurso en los representantes de Centros marginales está en la influencia del conocimiento profesional, que los maestros de entornos normalizados tratan tres temas con la misma intensidad, la cultura del alumno/a, el conocimiento profesional y los contenidos.

También se observa que los hombres centran su atención en el conocimiento profesional y en los contenidos, mientras que las mujeres se preocupan fundamentalmente del tratamiento del género y el sexismo en los juegos tradicionales y por último cómo los maestros y maestras de baja experiencia centran su discurso sobre la programación y la consideración social de su trabajo, los de mediana experiencia lo hacen en torno al tratamiento del género y el sexismo, dándose la coincidencia que los representantes de este atributo son mujeres, y que los de mayor experiencia fundamentalmente hablan de la influencia del conocimiento profesional y los contenidos; para una mayor aproximación lo desglosaremos en cada uno de los nudos que más significatividad han tenido en el análisis de contenido, por lo que no hemos incluido todos los nudos de la **Tabla 14**.

### 3.5.6.1.- Consideración del juego tradicional en el marco escolar.

Como veíamos con anterioridad se trata de un tema que genera gran preocupación entre los maestros y maestras de éste grupo de discusión, pero vamos a analizarlo en función de la presencia de este nudo en cada uno de los atributos. Vemos en la **Gráfica 42**, cómo es un tema que es tratado con bastante representatividad en el discurso de los miembros de menor experiencia, recordemos que centraban el mismo en dos temas: la programación y la consideración en el ámbito escolar del trabajo de los juegos tradicionales y de la Educación Física en general.



**Gráfica 42**  
394

Disminuye la intensidad con la que es tratado este tema a medida que aumenta la experiencia; la explicación a este hecho se debe a que como indicábamos en el análisis de contenido, los maestros y maestras de mayor experiencia en la mayoría de los casos han conseguido el respeto de sus compañeros/as y si no, han llegado a un punto en que esto no les afecta tanto, mientras que los miembros más noveles se están enfrentando con esta realidad.

También se puede apreciar cómo los maestros y maestras de entornos marginales muestran muy poco interés por el mismo, quizás porque tengan mayores preocupaciones con sus alumnos y alumnas que “el que dirán”, y cómo las mujeres están más sensibilizadas con el tema, porque como indicábamos en el análisis del contenido, a la poca consideración que se le da al área de Educación Física en el caso de la mujer se agrava con concepciones machistas encontradas en su entorno laboral.

*M4.: ¿Y yo por ejemplo?, yo y me imagino que más mujeres, pues en verano hace calor, ¿sabes tú qué!, pues nos ponemos en manga corta, mis propias compañeras: “¡qué morenita estás!, ¡provocando! ¡estás provocando a los albañiles!”*

*(Grupo entorno rural, parr. 160)*

### **3.5.6.2.- La programación.**

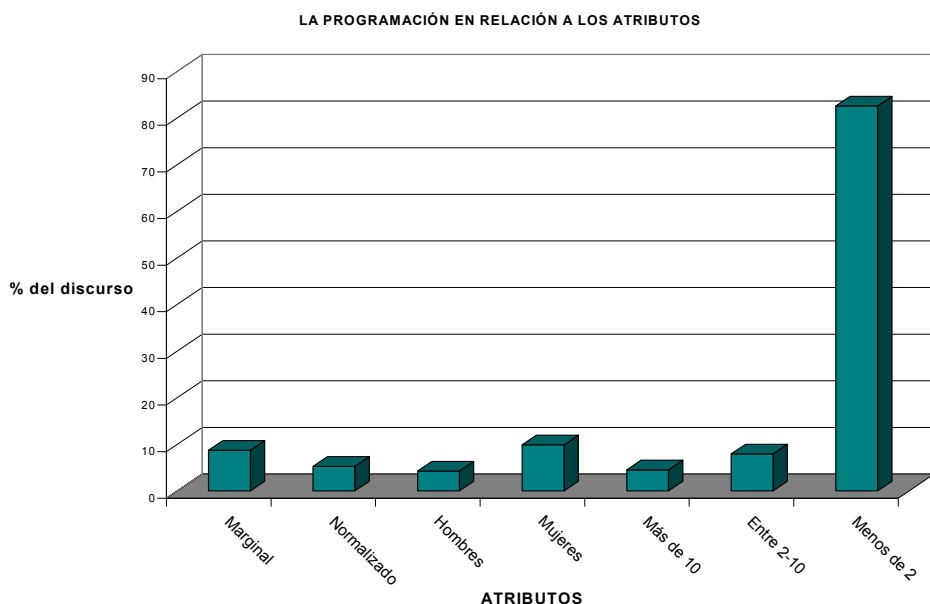
Apreciamos cómo en la **Gráfica 43** la programación tiene un porcentaje de discurso de un 80% en los miembros de menor experiencia del grupo, aclaramos que esto es debido a que su intervención es poca y cuando participan lo hacen fundamentalmente con este tema, pero que para el resto de participantes también es un tema de interés como vimos en el análisis del discurso.

También se puede observar cómo hay un mayor tratamiento del tema por parte de los miembros pertenecientes a entornos marginales sobre los maestros y maestras de entornos normalizados, y si recordamos el análisis del discurso vemos como coincide que los Centros de entornos marginales también tienen menos recursos espaciales y materiales valorando el juego tradicional como uno de sus mejores recursos.

*M5.: ...si no que la misma motivación o el ambiente de clase que he visto yo, me ha hecho que yo meta más o meta menos...otra razón, por la que trabajo juegos tradicionales y los juegos en general pues la falta de material e instalaciones*

*que tengo, entonces por ejemplo para trabajar cualquier otra unidad deportiva o cualquier otro contenido de E.F. a lo mejor necesito más aparatos, más instalaciones o balones o cosas más reglamentarias, casi siempre, o en los colegios que yo he estado desgraciadamente, pues no había ni pistas, ni balones, no he tenido ¡casi nada!...*

**(Grupo entorno rural, parr. 258)**

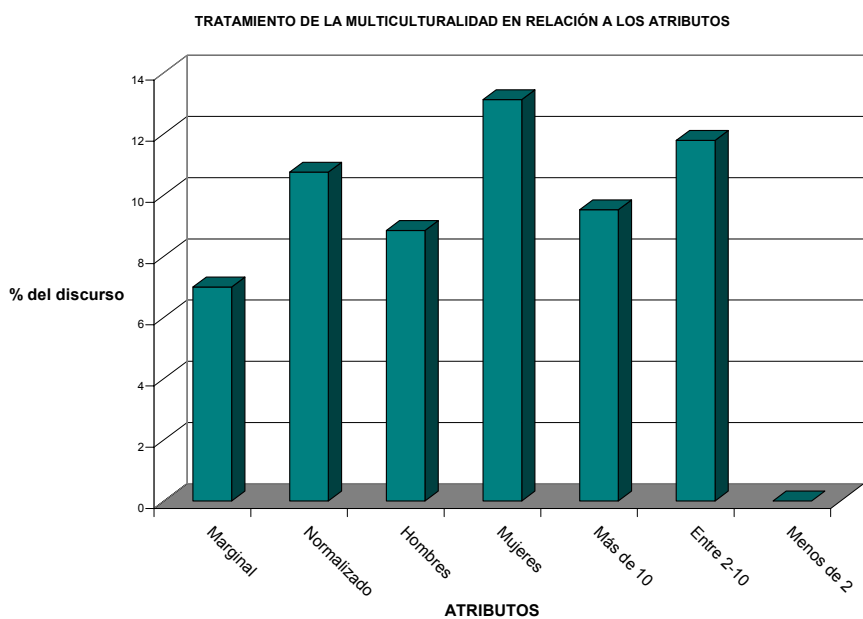


**Gráfica 43**

Las diferencias en la intensidad con que es tratado el tema de la programación entre hombres y mujeres no la encontramos en el discurso.

### **3.5.6.3.- Tratamiento de la multiculturalidad.**

Lo que más nos llama la atención en el estudio del tratamiento de la multiculturalidad en función de los atributos, como queda reflejado en la **Gráfica 44**, es la mayor relevancia que presenta el tema para los maestros y maestras de entornos normalizados frente a los de entornos marginales, aunque en ambos la presencia de la multiculturalidad suponga un problema como observamos en el discurso de M1 perteneciente a un Centro de entorno normalizado y el de M5 perteneciente a un Centro marginal.



Gráfica 44

*M1.: Pero eso no sólo en el juego popular sino en todos los aspectos...en todos los aspectos, en todos los contenidos que tratamos eso está ahí presente, yo en mi centro tengo nada más tres gitanillos y faltan mucho pero cuando vienen al colegio ¡nadie los quiere! Tengo problemas por eso pero que...*

*(Grupo entorno rural, parr. 101)*

*M5.: ¡No! yo tengo el caso de mis niños, yo tengo niños gitanos y niños payos, y hay unos ciertos niños que sí que están integrados y otros que no y los que no, no es por cuestión de higiene, vienen perfectamente como tú o como un payo, simplemente pues no están integrados y yo soy la primera que me gustaría saber por qué...que no es por ese tema.*

*(Grupo entorno rural, parr. 108)*

Sin embargo es curioso que a los miembros de menor experiencia el tratamiento de la multiculturalidad no les genere ninguna participación en el discurso en este sentido; también observamos que las mujeres acerca de este tema se pronuncian más que los hombres.

#### 3.5.6.4.- El tratamiento del género.

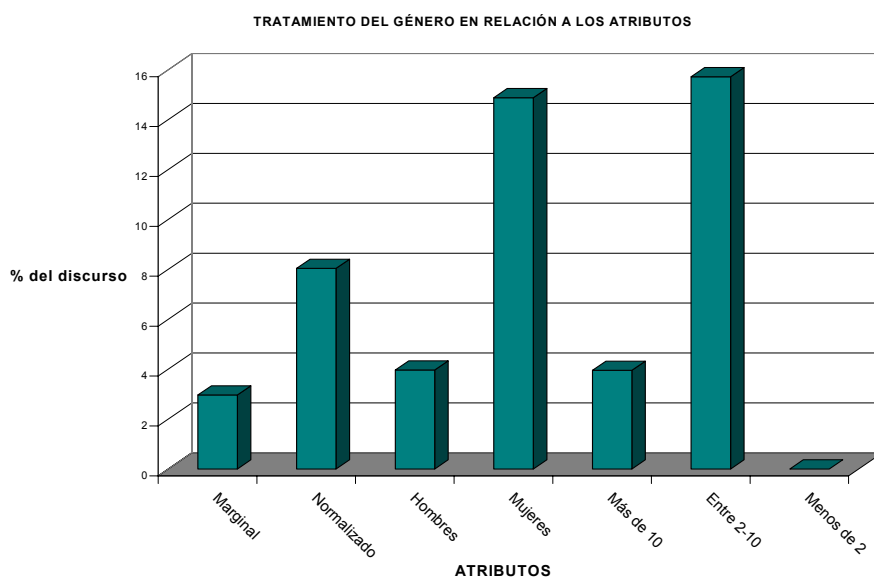
En cuanto al tratamiento del género es significativo que en la **Gráfica 45** aparezca que quienes más relevancia dan a este tema sean las mujeres, en este sentido la



explicación la apuntábamos en el análisis del discurso, al señalar que los maestros veían el tema de la coeducación como algo ya desfasado, mientras las maestras consideraban que seguían existiendo desigualdades dentro y fuera de la escuela y estaban muy sensibilizadas con el tema, incluso una de ellas manifestó abiertamente su condición de feminista.

*M2.: ...con la condición feminista que yo tengo, pues trabajaba mucho ese tema y sí he tenido problemas no con la raza, he tenido, pues eso, las chicas gitanas que tenían la “carrera así” y yo les decía que esa es mi forma de ver la vida, esa es mi forma de ver las cosas, eso es como yo pretendo que vosotros la veáis {...} y entonces no tienen derecho a cambiarme ¿no?, pero yo tampoco derecho a cambiarles a ellos.*

*(Grupo entorno rural, parr. 136)*

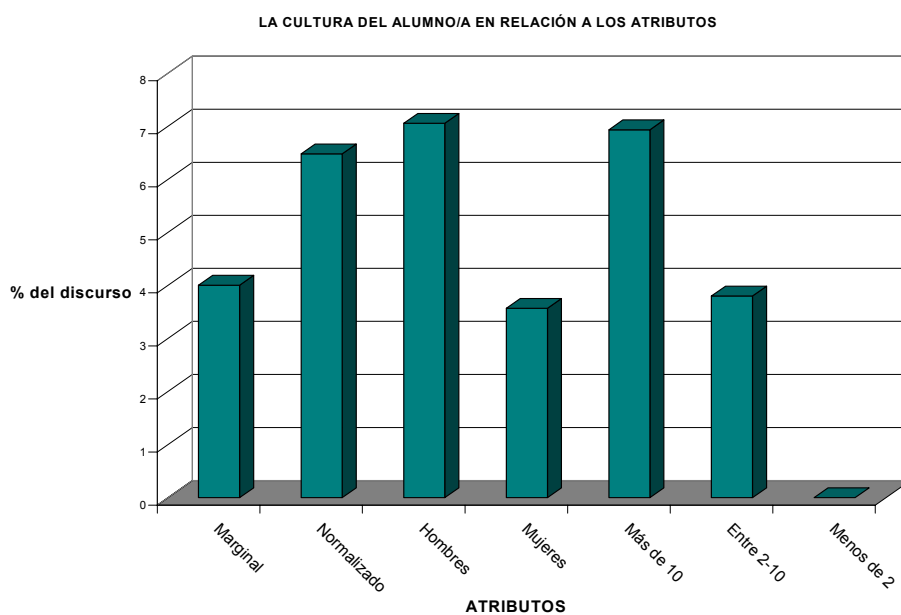


**Gráfica 45**

También se evidencia que los maestros y maestras de entornos marginales tratan el tema con menor intensidad que los de entornos normalizados, posiblemente porque tengan otras preocupaciones que les sean más relevantes. Así mismo observamos que los miembros sin experiencia no se pronuncian sobre el tema, mientras que ocupa más espacio en los maestros y maestras de mediana experiencia que en los de alta.

### 3.5.6.5.- La cultura de los alumnos y alumnas en torno al juego tradicional.

Las diferencias más acusadas se aprecian entre los Centros de entornos normalizados y los Centros de entornos marginales. El menor interés que manifiestan estos últimos por la cultura que sobre los juegos tradicionales puedan tener sus alumnos y alumnas se debe a que su discurso se centra más en temas relacionados con la influencia del conocimiento profesional.



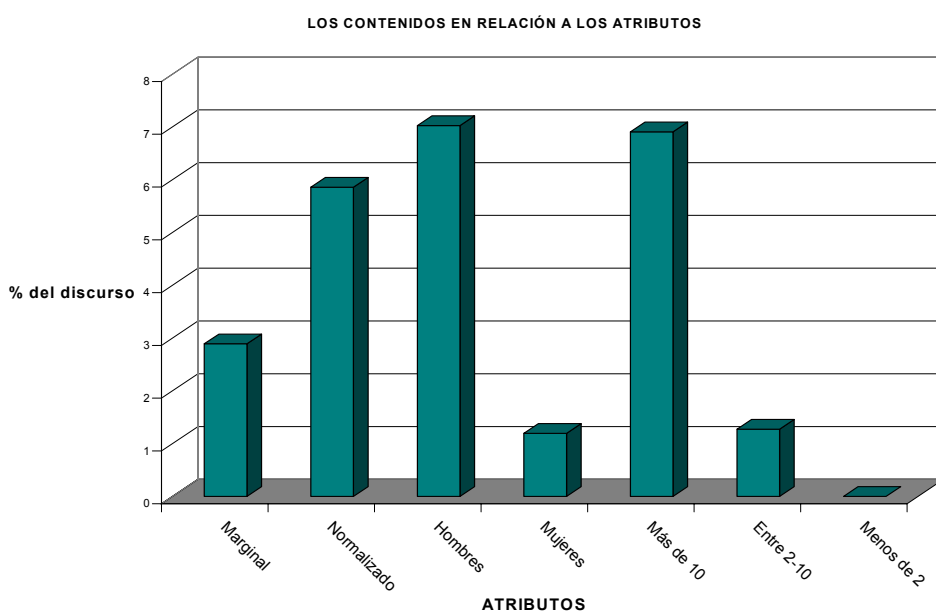
Gráfica 46

Se observa en la **Gráfica 46** cómo los maestros/as con experiencia alta y media tienen más en cuenta los intereses y los conocimientos que tiene el alumno/a, de aspectos relacionados con el juego tradicional que los maestros y maestras que tienen menor experiencia, quizás porque estos todavía tengan otras fuentes de preocupación que les condicionen en su trabajo como pueda ser la programación y el reconocimiento social de su trabajo como quedó reflejado con anterioridad.

El mayor tratamiento de este tema por parte de los hombres frente a las mujeres, se debe a que éstas centran su discurso en el tratamiento del género y el sexismo que existe en torno a los juegos tradicionales.

### 3.5.6.6.- Presencia del juego tradicional en la programación como contenido.

Nos encontramos en la **Gráfica 47** que es un tema que fundamentalmente aparece en los discursos de los hombres, en los maestros/as de más de 10 años de experiencia en el área (que en su mayoría son hombres), siendo un tema más significativo entre los maestros y maestras de entornos normalizados que entre los pertenecientes a Centros de entornos marginales, apareciendo con muy poca intensidad o ninguna entre los miembros con poca y baja experiencia; aunque en general hemos de decir al respecto que los discursos que hacen referencia al juego como contenido en la programación, se realizan denunciando la poca importancia que se les da a éstos en este sentido.

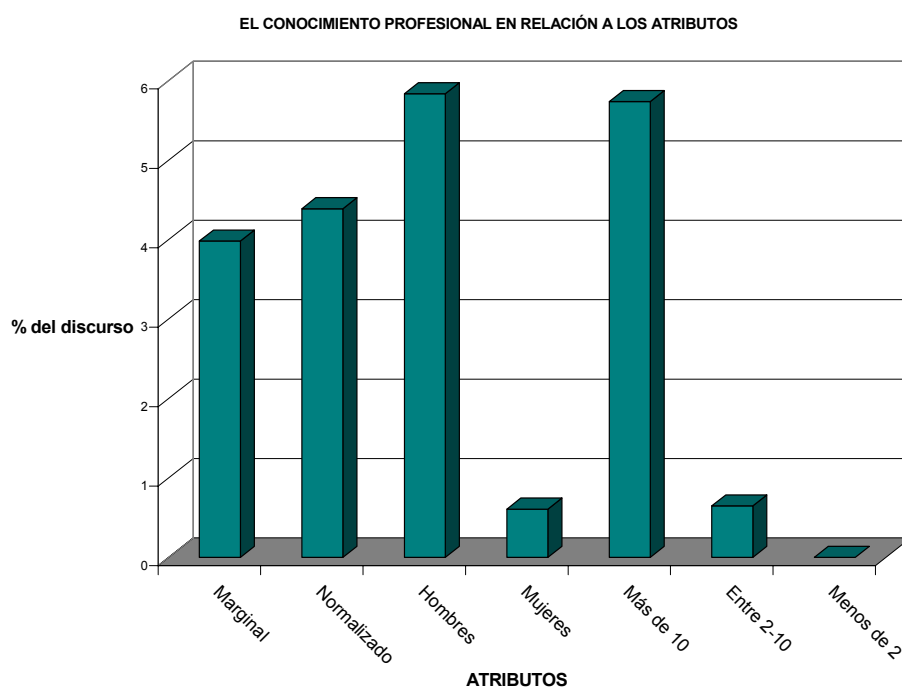


**Gráfica 47**

### 3.5.6.7.- La influencia del conocimiento profesional del maestro/a.

Éste ha sido un tema relevante para los maestros y que ha generado poco interés entre las maestras, en este caso se vuelve a dar la circunstancia de que la mayoría de los representantes de alta experiencia son hombres y los de mediana experiencia son mujeres. Entre los maestros y maestras de entornos normalizados y marginales, las diferencias son poco significativas.

La mayor presencia de este tema entre las personas de más experiencia, que coincide que son las de más edad del grupo, se debe a que los discursos hacen referencia a la influencia de sus experiencias lúdicas, que recordemos eran más significativas que en los miembros de menor edad, a la hora de realizar el desarrollo práctico del currículum relacionado con los juegos tradicionales.



Gráfica 48

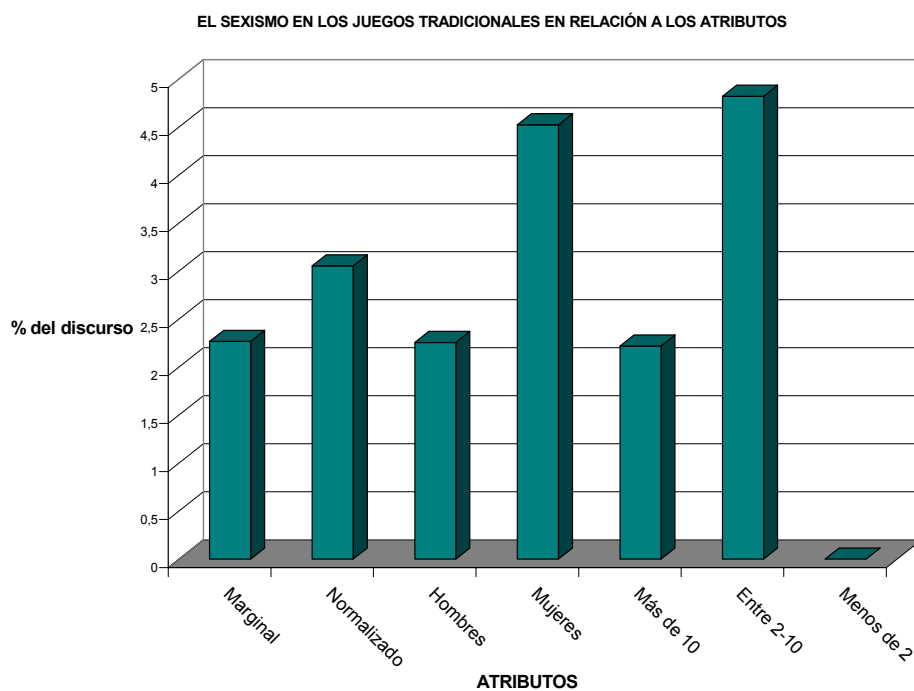
*H1.: Yo hay un juego tradicional que he recuperado y que está teniendo mucha aceptación, desde tercero para arriba, tercero incluso no es operativo, era coger el aro y con el hierrecito ese robar, el aro ¡oye!, yo en mis años mozos, bueno aquello era... echábamos carreras, nosotros estábamos picados también... un día cogí mis alicates y mis tenacillas e hice veinte hierros y con los aros que me hice de esos negros de PVC, ¡oye pues echan unos tientos allí en la pista con sus hierrecillos! y disfrutaban mucho con el juego...*

*(Grupo entorno rural, parr. 74)*

### 3.5.6.8.- El sexismo en los juegos tradicionales.

En la **gráfica 49** se hace patente que la presencia de este antivalor en los juegos tradicionales es un tema que interesa más a las mujeres que a los hombres, estando los discursos orientados a como eliminar el sexismo, que tradicionalmente se le atribuye a

los juegos tradicionales, a través de la intervención educativa del maestro/a y de la adaptación de juegos y canciones.



**Gráfica 49**

En la interpretación de la **Gráfica 49** también debemos hacer notar en esta ocasión, que la experiencia media del grupo está representada por mujeres, de ahí que los picos prácticamente estén al mismo nivel. Otra observación que podemos realizar a partir de ésta gráfica es que en los discursos de los maestros y maestras de entornos normalizados hay un nivel algo superior en el tratamiento de este tema, que en los maestros y maestras de entornos marginales. Como en ocasiones anteriores los miembros de menor experiencia no se pronuncian en este tema.

## **3.6.– NUEVOS SIGNIFICADOS DEL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

### **3.6.1.- Introducción.**

El presente informe final se elabora a partir de los efectuados sobre los tres grupos de discusión realizados con maestros/as de Centros de diferentes entornos. El objetivo es ayudar a una mejor comprensión de la realidad de los juegos tradicionales en el área de Educación Física en el contexto de la Educación Primaria, desde la concepción social y escolar de los juegos tradicionales manifestada por los maestros y maestras de entornos urbanos, urbano/rurales y rurales, en el que analizaremos las similitudes y diferencias de las distintas realidades. Al hilo de este gran objetivo marco o referencial, trataremos de abordar o dar respuesta a los siguientes objetivos que se plantearon al inicio de la investigación (reflejados en el Capítulo 1) y que recordamos a continuación:

- Analizar las teorías implícitas de los maestros y maestras del área de Educación Física en torno al juego tradicional y el valor que le otorgan al mismo en relación con el entorno educativo.
- Evidenciar la repercusión de los diferentes modelos de Educación Física en la cultura de los escolares de Centros de Educación Primaria de Granada.
- Identificar el modelo de cultura popular lúdica que los maestros y maestras otorgan a los escolares de Educación Primaria.
- Identificar el modelo de cultura tradicional que subyace en los maestros y maestras especialistas del área de Educación Física y su alejamiento o cercanía de la propuesta curricular planteada para el área.
- Reconocer la presencia de la cultura tradicional en el proyecto para el área y cómo se concreta en actuaciones puntuales dentro de las clases de Educación Física.
- Analizar las relaciones del área de Educación Física con el resto, a la hora de plantear actuaciones de interdisciplinariedad o tratamientos globalizadores de los contenidos de enseñanza relacionados con la cultura tradicional.

- Reconocer la presencia de la transversalidad y la Cultura Andaluza en el proyecto para el área y como se concreta en las actuaciones sobre el juego tradicional dentro de las clases de Educación Física.

Pretendemos así mismo realizar una evaluación de la investigación realizada evidenciando los posibles errores e incidencias con el fin de mejorar en futuras investigaciones.

### 3.6.2.- Primera aproximación.

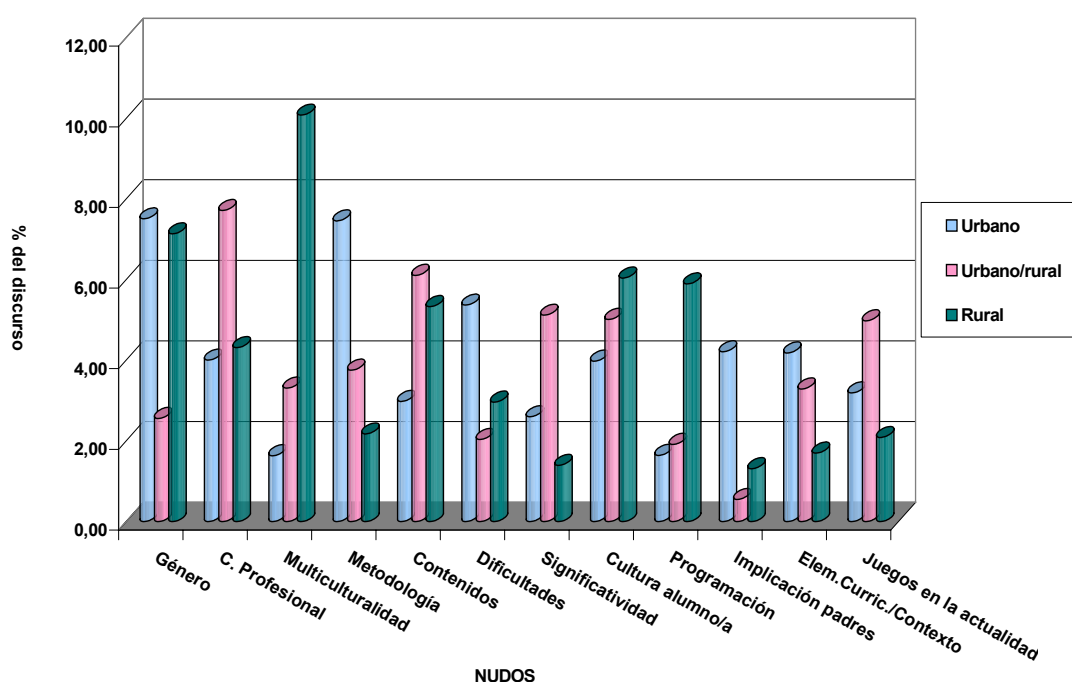
Para comenzar a situarnos en las distintas realidades vemos en la **Tabla 15**, que los temas que mayor relevancia han tenido en cada uno de los grupos de discusión han sido diferentes. Los únicos nudos que están representados en los tres grupos entre los diez más significativos dentro de sus discursos son: la presencia de contenidos relacionados con los juegos tradicionales dentro de la programación, la influencia del conocimiento profesional del maestro/a y la cultura del alumno/a.

NUDOS RELEVANTES					
ENTORNOS URBANOS	%	ENTORNOS URBANOS/RURALES	%	ENTORNOS RURALES	%
Tratamiento del género	7,5	Conocimiento profesional	7,2	Tratamiento multiculturalidad	10
Programación/ Metodología	7,4	Programación./Contenidos	6,1	Tratamiento del género	7,1
Dificultades	5,3	El alumno-a/Significatividad	5,1	El alumno-a/Cultura	6
Los padres	4,2	El alumno-a/Cultura	5	Elem. Curr./ Programación	5,9
Elem. curriculares/Contexto	4,1	Ahora/Est. de conservación	4,9	Programación./Contenidos	5,3
Conocimiento profesional	4,0	Antes/Estado de conservación	4,9	Consideración/Escolar	5,3
El alumno-a/Cultura	3,9	Programación/ Metodología	3,7	Maestro-a/Formación	4,7
El maestro-a/Implicación	3,8	Tratamiento multiculturalidad	3,3	El maestro-a/Implicación	4,5
Ahora/Est. de conservación	3,1	Elem. curriculares/Contexto	3,2	Conocimiento. profesional	4,3
Programación/Contenidos	2,9	Condicionantes/Entornos	3,2	Metodología/espacios	3,7

**Tabla 15**

Lo más significativo es que en los tres grupos los temas predominantes se centran en el nudo “**contexto escolar**” y dentro de éste en la información que hace referencia a la presencia del juego tradicional en los elementos curriculares y al desarrollo práctico del currículum centrado en los juegos tradicionales, recogiéndose escasa información sobre la utilización de los mismos en los recreos y en las actividades extraescolares. Igualmente, en los tres grupos, la principal información que se recaba en torno al nudo “**contexto social**” hace referencia al estado de conservación y los tipos de juegos tradicionales, estando poco representados los condicionantes de la sociedad actual que inciden en los mismos. Por último destacar que el nudo “**conductas y actitudes**” en los tres grupos no aparece dentro de los principales temas de preocupación ocupando en general muy poco espacio en sus discursos.

REPRESENTATIVIDAD DE LOS PRINCIPALES NUDOS EN LOS DISTINTOS GRUPOS DE DISCUSIÓN



Gráfica 50

De una forma más gráfica realizamos una comparación analizando los cinco temas más relevantes de cada grupo y la representatividad que tienen estos nudos en los otros grupos aunque en ocasiones no están representados en la tabla anterior.



Analizando la **Gráfica 50** vemos la disparidad que hay en los tres grupos de discusión en el tratamiento de los diferentes temas ya que en ningún caso un tema genera el mismo interés en los tres grupos, siendo la cultura del alumno/a el único que se encuentra en los tres en niveles no muy alejados. Es lógico que aparezcan diferencias en el discurso de los tres grupos de discusión, pero no quisiéramos dejar pasar por alto algunas reflexiones que nos sugiere la **Gráfica 50**, así nos llama la atención cómo fundamentalmente en los grupos maestros/as de Centros de entornos urbanos y rurales el tratamiento del género ocupa más o menos el mismo espacio en el discurso de grupo, mientras que en el grupo de Centros urbanos/rurales es un tema con poca presencia, no encontrándose, como hemos visto en la **Tabla 15**, entre los diez temas más relevantes, mientras que la influencia del conocimiento profesional ocupa el mayor volumen del discurso en el grupo maestros/as de entornos urbanos/rurales y tiene escasa importancia en los grupos de maestros/as de entornos urbanos y rurales. También nos parece muy significativo el tratamiento que se le da a la multiculturalidad en el grupo de Centros rurales, mientras que en los grupos de Centros en entornos urbanos y urbano/rurales se tiene en cuenta en menor medida.

### **3.6.3.- El juego tradicional, una actividad en vías de extinción.**

Como recoge Camacho (2000, p.23) la globalización cultural se está produciendo a nivel planetario mermando la singularidad cultural definitoria de cada uno de los pueblos y sus costumbres, y esto es algo que se manifiesta también en la desaparición generalizada de los juegos tradicionales; pero esta situación, lejos de ser reciente según Bravo-Villasante (1999, p. VI) tiene sus orígenes a finales del Siglo XIX, momento en que algunos folkloristas comienzan a recoger por escrito<sup>9</sup> la riqueza de los juegos infantiles para que no se pierdan, debido a que las tradiciones orales desaparecen como indicábamos en el Capítulo III. Analizando los discursos de los maestros y maestras de Centros de diferentes entornos, nos ha llamado poderosamente la atención cómo en función del tipo de población mantenían la esperanza de que en localidades con menor densidad de población a la que ellos pertenecían se mantuvieran los juegos tradicionales

---

<sup>9</sup> Aunque mucho antes existieran libros como *Días geniales o ludricos* de Rodrigo Caro en 1926 o *La educación de los niños* de Martín Sarmiento en 1768, entre otros, interesados en los juegos infantiles y sus orígenes.

en las calles, pero el resultado no puede ser más desalentador según los maestros y maestras, como vimos con anterioridad, en los pueblos ya no se juega.

*M2.: ...en los pueblos sí hay, si seguramente en las zonas rurales si juegan más en la calle pero en lo que es el niño de ciudad, del barrio de allí, pues no pueden, no pueden, ni sitio, ni coches, ni tiempo y luego los ordenadores y los videojuegos y todo eso...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 6)**

*H1.: Las causas pueden ser muchas y variadas, pero no hay espacios en los pueblos, los coches lo han invadido todo, no hay espacio para jugar, hay inseguridad ciudadana por llamarla de alguna manera, en mi pueblo por supuesto, quizás en pueblos más pequeños a lo mejor no la haya y se siga jugando...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 36)**

*H2.: ...o sea que lo que quería resumir es que hay juegos tradicionales que iban más como una cultura quizás más de campo, más ligada a la tierra y...se van a perder porque en el colegio no los estás haciendo y en la calle no se hacen.*

**(Grupo entorno rural, parr. 14)**

En esta línea consideran que la cultura lúdica de los niños y niñas, independientemente del entorno al que nos estemos refiriendo, es realmente pobre y no conocen prácticamente ningún juego limitándose a realizar siempre los mismos, el escondite, el pilla-pilla, la comba y poco más, salvo algunos realizados con materiales y juguetes, como las canicas o las peonzas que aparecen con carácter esporádico, sin realizar apenas variantes de los mismos. Las razones de esta situación, maestros y maestras la encuentran en que ninguna de las vías de transmisión de los juegos tradicionales se realiza; los padres y los abuelos ya no les enseñan juegos a los niños y niñas y como tampoco se realizan en las calles, salvo que se realicen en la escuela no hay posibilidad de aprenderlos. Así, conscientes de cual es la realidad de los juegos tradicionales en la actualidad, todos los maestros y maestras coinciden que la escuela, y más concretamente el maestro/a de Educación Física tiene un papel relevante en este sentido como agente transmisor para conseguir que el juego tradicional siga cumpliendo una función social de enculturación y socialización, dando respuesta a las necesidades de los niños y niñas en la sociedad actual.

Entienden en este sentido que la función del maestro/a no es sólo dar a conocer los juegos, sino facilitar un aprendizaje significativo y funcional, aunque reconocen que conseguir que sus alumno/as lo incorporen a su cultura es bastante difícil debido

fundamentalmente a la influencia y relevancia de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y el entorno familiar y social en el que se desenvuelven. Narganes (1999, p.297) considera que estas circunstancias deben hacernos pensar que la Educación Física del futuro deberá dirigirse a la búsqueda de estrategias que permitan compensar la pérdida de la motricidad natural que nuestros jóvenes han adquirido tradicionalmente mediante un permanente trabajo relacionado con la manipulación de objetos y la exploración de múltiples desplazamientos en espacios variados, cuestiones que habitualmente eran desarrolladas desde la práctica lúdica.

*H2.: Pero si ésta labor no la haces en la escuela pienso: en ningún sitio la vas a hacer...*

*H3.: ¡Exactamente...!*

**(Grupo entorno urbano, parr. 265-268)**

*M2.: Por eso se pierden...pero es que no se puede hacer otra cosa o sea la única solución sería pues eso... la escuela transmisión ¿qué se pierde?...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 67)**

*M2.: Si no lo hacemos, de verdad que por lo menos, lo que es donde yo trabajo se pierde, bueno están perdidos ¡eh!*

**(Grupo entorno rural, parr. 67)**

Y si los juegos tradicionales son actividades en vías de extinción, los maestros y maestras consideran que los rituales previos, formulas electoras o “echar suertes” realizadas tradicionalmente con canciones, retahílas o actividades de adivinación, están totalmente en desuso, limitándose su conocimiento y uso a “pares y nones”; y no solamente hay que lamentar la pérdida de tradición oral que ha supuesto la misma, sino las posibilidades de relación que estas generaban entre los niños y niñas, que en muchas ocasiones se organizaban al azar evitando así discriminaciones y favoreciendo la sociabilidad entre ellos.

*M4.: ...pues aquellas famosas canciones o metodología de sorteo e inicio también es una de las cuestiones que se está perdiendo, ahora ya del pares y nones no se sale...*

**(Grupo entorno rural, parr. 49)**

Las reflexiones realizadas sobre la pérdida del juego tradicional, ya hemos visto que también afecta a los rituales previos, pero ¿qué otras cosas consideran los maestros y maestras que se han perdido con los juegos tradicionales? Una de las pérdidas más

acusadas ha sido las relaciones sociales que fomentan estos juegos, no solamente entre los miembros de la misma generación, sino entre miembros de generaciones diferentes en las que destacan las relaciones entre niños y niñas de mayor edad con los de menor edad, sobre las de padres e hijos o de abuelos y nietos, entendiendo que los niños/as mayores eran los que enseñaban los juegos a los más pequeños, produciéndose relaciones de poder y determinadas jerarquías, siendo esta reflexión más intensa entre los maestros y maestras de entornos urbano/rurales y rurales que en los de entornos urbanos. Considerando que en la actualidad los niños y niñas están confinados en sus casas y que *“jugar al fútbol o traspasar los límites del territorio tribal resulta ahora una aventura impracticable, debido sobre todo a la dificultad para organizar pandillas {...} porque el uso de la calle como escenario de juegos es una actividad arriesgada o quimérica”* (Mata, 2000, p.19).

*H5.: ...es que era el niño llegaba nuevo al barrio te enterabas rápidamente de que un niño había llegado nuevo al barrio pero el niño que llegaba nuevo al barrio pues su madre lo echaba un poquillo para la esquina y el niño se paraba ahí en la esquina y viendo jugar a los demás y ya según la talla que fuera y endeble decías: “¿quieres jugar?, ¡vale!” y entonces tú le metías, en cambio hoy en día por culpa de no haber éstos juegos hay menos sociabilidad en todos los sitios sobre todo con los críos pequeños.*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 87)**

*H7.: ...yo les decía: “¡pero bueno si salís de la escuela y parece que vayáis a misa!” van todos con su libros “¡ti,ti, ti, po,po, po pá su casa!” ¡oye no salía nadie!, entonces luego llegaban allí y terminaban su libritos y...¿qué pasa?, entonces se han perdido, se pierde mucho, en algunos lugares se pierde esa relación, ese jugar que teníamos antes en la calle y ¡claro!*

**(Grupo entorno rural, parr. 117)**

La imaginación y creatividad que un niño/a derrochaba elaborando sus propios materiales de juego y la posibilidad de explorar y comprender el mundo físico que les rodea manipulando los objetos del entorno y transformándolos hasta convertirlos en materiales para sus juegos o en juguetes, es algo que también echan en falta los maestros y maestras influenciados por la sociedad de consumo en la que nos encontramos y la compensación afectiva, que en muchos casos, los padres realizan “en especies” debido a la falta de tiempo que dedican a sus hijos e hijas, porque como nos indican Piñango y Martín (1996, p.44), los materiales y juguetes que se emplean no son neutros, sino que lleva en sí muchas connotaciones y transmite gran variedad de mensajes en estrecha relación con los valores y modelos sociales.

*MI.: ...pero yo creo que también por eso, por lo que tú dices porque lo tienen todo,  
es que: “yo quiero... ¡toma niño!”...  
H1.: Y eso sin que lo pidan ...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 171-172)*

Señalar, no sin cierta tristeza, que de todos los aspectos relacionados con el juego tradicional, los maestros y maestras en ningún momento han hecho referencia explícita acerca del papel que puede tener el juego tradicional para la conservación de nuestra cultura y nuestras tradiciones, sobre todo tradiciones orales y por qué no decirlo, motrices, dejando patente que para ellos el aspecto más relevante de los mismos es el lúdico, el entretenimiento, la diversión, aspectos que por otra parte no consideramos incompatible, como indicábamos con anterioridad.

¿Las causas de la pérdida del juego tradicional son las mismas en los distintos entornos? Prácticamente todos coinciden en la influencia de la globalización que hemos comentado anteriormente, aunque concretando más las causas se advierten diferencias entre las que apuntan los maestros y maestras de Centros en entornos urbanos y urbano/rurales que se centran en la falta de espacios, la influencia de la televisión, los ordenadores y las videoconsolas, mientras que los maestros/as de entornos rurales reconocen que el juego tradicional no se ha perdido por falta de espacios, sino porque los niños y niñas ya no salen a la calle, reconociendo también la influencia de la televisión y los ordenadores, haciendo bastante hincapié en el cambio que ha producido esto en la socialización de los niños y niñas.

*H3.: Sí ¡pero es que no hay juegos nuevos!...porque no tienen dónde jugar, no tienen espacios...*

*MI.: ¡Ese es el tema!, es el espacio.*

*H3.: Me refiero aquí, en la zona rural es distinto...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 226-227)*

*H4.: ...cuando sale a la calle a jugar, cualquiera puede jugar en la calle, más los niños de las zonas rurales que los de la ciudad, el niño no juega a la lima, no juega a nada...*

*(Grupo entorno rural, parr. 37)*

En esta línea, es curioso observar que todos los maestros y maestras de los distintos entornos consideran que el enemigo público número uno de los juegos tradicionales es el fútbol, actividad que por excelencia practican los niños en sus tiempos

de recreo y ocio en detrimento de los juegos tradicionales, lo que no deja de llamarnos la atención cuando todos reconocen abiertamente que esta es una actividad que realizan generalmente los niños, entonces ¿qué ocurre con las actividades lúdicas de las niñas? Vimos en el Capítulo III, como Rüsell (1970, p.242) y Vicente Pedraz y Brozas (1996, p.818) consideraban que el estilo de vida deportivo, en tanto manifestación de cultura física dominante, se caracterizaba por reflejar el prototipo masculino imperante en esta sociedad. El análisis realizado refuerza la afirmación anterior, dejando con claridad en un segundo plano lo que realicen las niñas en sus tiempos de ocio y recreo.

*M1.: El fútbol...*

*M3.: El fútbol en mi caso, todos los niños juegan al fútbol, no es pasivo y ese es un juego que se ha comido todos por desgracia pero se lo está comiendo...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 9-10)**

*H4.: ¡Eso es inevitable! ¿no? o sea como le dices a una niña que está viendo todos los días partidos de fútbol que ese deporte es de niñas...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 119)**

Como ya hemos comentado en otras ocasiones, no compartimos esta idea de que el fútbol sea un enemigo para los juegos tradicionales, ya que entendemos que el fútbol que niños y niñas practican en los recreos y en las calles, lejos de ser considerado un deporte caracterizado por su reglamentación y estructura organizativa, es un juego tradicional, puesto que son muchas ya las generaciones que lo juegan en la calle, es una actividad en la que los participantes se ponen de acuerdo en la utilización de espacios y normas, siendo ellos mismos los que velan por el cumplimiento de las mismas, teniendo estas un carácter bastante permisivo y quedando, generalmente, alejadas de las impuestas por el reglamento existente para el deporte como tal.

Por último señalar que en todos los grupos, pese a que reconocen la realidad de los juegos tradicionales en la actualidad, mantienen la esperanza de que los mismos perduren a lo largo de los años, porque como indica Mata (2000, p.18), facilitar el recreo infantil no es un antojo, ni un ejercicio de nostalgia, ni un manifiesto contra el progreso, sino el simple reconocimiento de los niños y niñas como miembros de una comunidad.

*M3.: Pero los niños siguen jugando, yo pienso que juegan, incluso aunque haya circunstancias tan fuertes como las que estamos hablando el juego subsiste, seguro, seguro porque es una necesidad pero no de los niños sino de todos...porque nosotros necesitamos seguir jugando muchas veces...¿ o no?, vamos yo por lo menos pienso así...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 445)*

*H3.: ...porque yo creo que no se pierden, se transmitan por el camino que se transmitan porque lo hacemos en la escuela los maestros, porque lo hemos aprendido en la calle pero son juegos que siempre...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 26)*

*H1.:...le hemos ido preguntando: “¡haber juegos tradicionales!” tanto de donde estoy de maestro como en el pueblo donde yo vivo, los que yo he jugado y los que he visto... y realmente es que los críos juegan a eso y las niñas muchas veces, {...} y yo creo que todavía los siguen pidiendo...*

*(Grupo entorno rural, parr. 4)*

### **3.6.4.- El tratamiento del juego tradicional en el desarrollo práctico del currículum del área de Educación Física. ¿Un contenido o un recurso metodológico?**

El primer punto de toma de contacto con este espacio se ubica en la necesidad de recordar qué contempla al respecto el Diseño Curricular Base establecido por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en el Decreto 105/92 de 9 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, así sobre el juego en general indica:

*“La actividad lúdica debe entenderse no sólo como un núcleo de contenidos o aspectos de la realidad que el alumno debe aprender, sino también como una estrategia metodológica que afecta al resto de los contenidos y les confiere un tratamiento determinado”.*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

Pero una vez más, como expresa Rivera (2000, p.37), se evidencia el eterno divorcio, que existe entre la teoría y la práctica y el verdadero valor que le otorgan a este documento ya que en un porcentaje muy alto los maestros y maestras de Centros de entornos urbanos, urbano/rurales y rurales sólo han visto en el juego tradicional un buen

recurso metodológico que facilita el aprendizaje, no se sabe muy bien de qué, pero fundamentalmente encaminado al desarrollo de habilidades y destrezas procurando una Educación Física divertida, sin cuestionarse siquiera, en la mayoría de los casos, que el alumno/a deba realizar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con los juegos tradicionales.

*M3.: Pero es que a lo mejor el objetivo no es que se, que se...si no que lo conozca y ¡qué no podemos cubrir nosotros esquema corporal, la lateralidad y un mogollón de cosas se pueden cubrir!.*

*M1.: ¡Qué se cubren!*

**(Grupo entorno urbano, parr. 47)**

*H2.: ...porque quizás muchas veces pues el tema de los contenidos, vamos con ejercicios y muchas sistemática y muchas historias y a lo mejor no lo pasan tan bien como una sesión dónde lo fundamental vuelvo a insistir que es pasárselo bien ¿no?, que se diviertan entonces el juego tradicional pues cumple muy bien esa función y sí se contempla, vamos yo tengo como sesiones y lo contemplo...*

*H1.: Como juegos tradicionales, sinceramente, no tengo ninguna unidad ninguna sesión preparada...*

**(Grupo entorno rural, parr. 255-256)**

Esto, lejos de ser una excepción que ocurre sólo con los juegos tradicionales es algo bastante generalizado en el área, lo expresábamos con anterioridad citando a Kirk (1990, p.82) que nos planteaba que la Educación Física en Primaria seguía sin tener claros cuales eran sus objetivos y sin saber qué se esperaba lograr con la Educación Física en las escuelas.

Teorías implícitas que los maestros y maestras mantienen sustentadas desde el modelo técnico en el que está inmersa el área de Educación Física, en el que como nos indica Rivera (1999, p.129), los maestros y maestras rara vez programan desde el objetivo, siendo los contenidos los que al final guían su trabajo, en donde la cuestión está en enseñar muchas cosas, aunque no se sepa para qué, sin dejar al margen, la concepción recreativa que se tiene de esta asignatura. En esta línea, estamos plenamente de acuerdo con Rivera (1999, p.359) cuando afirma que la significatividad de los aprendizajes del área de Educación Física no puede sustentarse tan sólo en que sean divertidos para los niños y niñas, sino que se debe ir más allá y dotar de sentido educativo a todas las propuestas realizadas en el área, sin renunciar para ello a la vertiente lúdica que de por sí ya poseen.



Como acabamos de ver el juego, en el que se incluyen los juegos tradicionales, sigue siendo la “*metodología estrella*” o “*la panacea*” para las clases de Educación Física, como es denominada por Rivera (1999, p.481) y Mateos Carreras (1998, p.243) respectivamente, llegando a ser un recurso metodológico que eclipsa en exceso el resto de actividades del área, porque la cultura imperante entre el profesorado es que para que exista motivación es necesario el empleo del juego como principal medio de aprendizaje, llegando esto a convertirse en un principio educativo básico para la Educación Física en Primaria como nos proponen Giménez Fuentes y Sáenz-López (1999, p.261).

*M2.: ...entonces la única forma que yo he encontrado después de un tiempo de experiencia, de poder conseguir mucho de los objetivos de la E.F. en primaria es haciendo juegos y juegos tradicionales, entonces casi, casi el 80% de mis clases ¿eh? son juegos, juegos tradicionales porque los juegos tradicionales, con mi edad sé yo algunos ¿no?, entonces yo, para mí, desde mi punto de vista es fundamental...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 3)**

Pero si importante es la motivación del alumno/a para la adquisición de los aprendizajes, no menos importante consideran que es la motivación de los maestros y maestras que proponen los aprendizajes, porque el nivel de entusiasmo que muestra el maestro/a hacia el contenido de enseñanza condicionará el grado de significatividad que el contenido, en este caso los juegos tradicionales, alcanzará en su alumnado; pero en este sentido hay que ser realistas y pensar que lo que a nosotros nos puede parecer significativo a los alumnos no, y para salir de la duda nada mejor que preguntárselo directamente a los protagonistas del proceso, los alumnos y alumnas.

*M1.: ...lo hago con mucha motivación, posiblemente ellos los reciban, entonces ese juego que a ti te gusta y que te gusta practicar quieres...no sé te gusta transmitir qué es ese juego, es una cosa que te sale de dentro y la transmites mucho mejor...*

**(Grupo entorno urbano, parr.171)**

*H1.: ...también depende mucho todo en función con la alegría que el profesor le presente la materia que le vas a dar, porque tú estas diciendo esto, los ves ilusionados tú lo has hecho..., lo has hecho ilusionado, entonces el niño que su líder es el profesor...*

**(Grupo entorno rural, parr.53)**

A pesar del divorcio entre teoría y práctica que acabamos de analizar, algunos comienzan a tener la necesidad de programar el juego tradicional, manifestándose esta

circunstancia con mayor intensidad en el grupo de discusión de entornos urbanos, aunque a veces se olvide que el contexto y la cultura del entorno en la que se encuentran inmersos los alumnos y alumnas deben ser el punto de partida de las intervenciones educativas, siendo una necesidad aún poco presente entre el profesorado de Educación Física en Primaria, que en ocasiones es más que algo real, una declaración de buenas intenciones que bien podría estar plasmada en el Proyecto Curricular pero que luego no es concretado y puesto en práctica en el aula, mientras que otros ya lo experimentan en la práctica, y algunos, los más osados incluso globalizan a partir de él.

*H4.: ...evidentemente este tipo de juegos están inmersos en la propia cultura de donde nos estemos moviendo y lógicamente a nosotros como profesionales de la E.F. nos van a servir como punto de partida para cualquier propuesta que posteriormente nosotros **podamos** realizar, es decir, vamos a establecer muchas veces a través de ese tipo de juegos tradicionales los propios centros de intereses desde los cuales **deberemos** de partir en algunas situaciones y lógicamente a este tipo de juegos habrá que añadirle todo lo que se contempla a nivel teórico sobre ellos ¿no?, son juegos de alto carácter socializador, sirven para la recreación, sirven para cualquier tipo de intervención docente que nosotros **podamos** realizar.*

*(Grupo entorno rural, parr. 5)*

*H1.: Y volviendo a eso, de cómo he hecho las unidades, la primera ya la digo los motive, los enganché con los juegos populares, los juegos tradicionales, vimos las tres variantes: moderno, popular y tradicional si la segunda Unidad que la he hecho hace poco, han pasado dos meses, lo que he hecho ha sido a lo que es segundo un trabajo de investigación...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 199)*

*M3.: Yo tengo unidades didácticas que parten de la E.F. del juego tradicional, y globalizo, tú sabes que en mi centro, en primer ciclo, se globaliza y globalizo con la E.F...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 64)*

Sobre este aspecto de la globalización, hemos de indicar que los maestros y maestras de los diferentes entornos, en su gran mayoría opinan que es una labor difícil, porque la cultura de colaboración y trabajo en equipo en los Centros no está instaurada y siempre existe la posibilidad de poner la excusa de falta de tiempo para reunirse y la dificultad que supone poner en sintonía a un colectivo con intereses y creencias diversas. Así, cuando se globaliza es porque la figura del tutor coincide con la del maestro/a especialista. Cuando no se produce esta circunstancia, a lo único que se suele llegar es a realizar actividades interdisciplinares (o reconocer que se podrían realizar), más que con los tutores, con los maestros y maestras especialistas en Música y en Plástica, sobre todo

con estos últimos que colaboran en la elaboración de materiales necesarios para el desarrollo de los juegos tradicionales.

*H1.: ...nosotros no hemos llegado a esa clase pero hay compañeros que sí, en clase de Plástica por ejemplo pues hacen zancos de madera o unos zancos con un palo y una cuerda o hacen eso que tú dices, aprovechar esa clases de Plástica para hacer esos...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 155)**

*M4.: Yo pienso que porque no nos hemos puesto, porque un día te puedes poner y sirve perfectamente para tener una relación con el profe de tecnología “y vamos a meter, vamos a hacer unas cuantas...” puedes hacer un taller perfectamente, con el de música...*

**(Grupo entorno rural, parr. 239)**

Así, generalmente el juego tradicional no se programa, porque en la mayoría de los casos es utilizado como un recurso metodológico y no como un contenido específico del área y porque como nos indica Castro (1996b, p.882) las programaciones de Educación Física se encuentran ocupadas por los juegos deportivos institucionalizados como el fútbol, el baloncesto, el voleibol, etc. siendo éstos los que el niño/a realiza en sus ratos de ocio que antes eran ocupados por los juegos tradicionales. Y evidentemente si es tenido poco en cuenta en la programación, está totalmente ausente de la evaluación, tema que pese a ser suscitado en los tres grupos de discusión no fue abordado por ninguno de los maestros/as, y, si importante son las referencias explícitas e implícitas que han proporcionado los maestros/as, no menos importantes son las ausencias que siguen reforzando la concepción recreativa del área que todavía se mantiene y el momento de confusión en el que se encuentra tratando de adaptarse e integrarse en este nuevo sistema educativo que propugna la LOGSE.

Y si bien es cierto que hay referencias a la metodología utilizada en el desarrollo práctico del currículum relacionado con los juegos tradicionales, éstas son siempre abordadas desde la tímida y breve descripción del trabajo que se realiza o desde la puntual solución a un determinado problema planteado que ha requerido de ciertas adaptaciones, pero nunca se entra en detalles sobre la utilización de estilos de enseñanza, estrategias de participación, organización y control o las estrategias a poner en marcha para facilitar los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con los juegos tradicionales. En este sentido los aspectos actitudinales y conceptuales

aparecen como ámbitos secundarios al aspecto procedimental, que no sólo caracteriza el tratamiento de los juegos tradicionales sino el del área de Educación Física en general, marcada por la fuerte tradición que ha existido a lo largo de la historia donde lo importante ha sido practicar y experimentar olvidándose del “qué” y el “para qué”. Los únicos intentos realizados en esta línea por algunos de ellos, relacionada con los aprendizajes conceptuales, se limitan a la utilización de una ficha para la recopilación de juegos por parte de los alumnos y alumnas a través de la información recabada de padres y abuelos, no planteándose otro tipo propuestas conceptuales reflexivas escritas, la elaboración de un cuadernillo o la explicación “teórica” de algunos aspectos del juego tradicional, sin que esto tenga que ir en detrimento de la práctica y vivenciación.

*M2.: La verdad es que yo a la hora de ponerme a los niños el juego no me siento y les digo: “¡mirar esto es a lo que jugaba yo, ni lo que jugaban mis padres, mira voy a enseñar un juego que...!” yo no les digo exactamente: “¡mira, esto es a lo que jugaban nuestros padres, nuestros abuelos!”, ¡no!, los planteo, se lo digo, les gusta, les parece bien y trabajamos y no le digo exactamente: “¡mira éste es un juego tradicional!”, eso sí que es cierto.*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 51)**

*H1.: ... lo que he hecho ha sido una ficha, una ficha muy simple, el nombre del juego, cómo se juega, dibujo,...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 201)**

También nos preocupan las escasas intervenciones que los maestros y maestras de los tres entornos hacen a los contenidos actitudinales como algo planificado y reflexionado, sino que esto se ve como algo inherente al juego, que en caso de ser trabajado se realiza de forma improvisada, salvo raras excepciones, que se centran más en los recreos que en el trabajo de aula. En cierto modo los procedimientos y los conceptos en Educación deben ser los medios para alcanzar lo verdaderamente importante, educar “en” y “desde” los valores.

*M3.: Yo pienso que se trabajan todos los valores.*

**(Grupo entorno urbano, parr. 367)**

*H1.: Nosotros como es un centro bastante grande tenemos un problema con los recreos que había bastantes peleas mucha...incluso suciedad hemos utilizado el juego tradicional como una forma de que de... ¡atajar esos problemas! hacemos pintar el suelo las rayuelas, les dejamos gomas, hemos pintado circuitos de chapas, hemos pintado cuatro esquinas y vemos que por lo menos en el recreo pues siempre hay ocho o diez críos jugando en cada uno de esos... lo hemos utilizado como un recurso para antiviolencia por así decirlo*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 33)**

*H7.: ...entonces claro todo eso lógicamente habría que...se puede utilizar emplearlo pero claro ahí está la labor nuestra de modificar y emplearlo quitándole y eliminándole el factor agresivo o el factor que nosotros **en un momento determinado** lo veamos que no es procedente, o sea el factor de riesgo como hablábamos...*

*(Grupo entorno rural, parr. 94)*

Señalar que, si poco se explicitan las estrategias para llevar a cabo el desarrollo práctico del curriculum relacionado con los juegos tradicionales, las adaptaciones y estrategias para facilitar la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en los juegos tradicionales, es un tema que prácticamente no se ha abordado desde los distintos grupos de discusión, existiendo una única referencia al tema realizada por los maestros y maestras de entornos urbanos al considerar que los juegos tradicionales en sí mismos facilitan la integración por su sencillez, tanto de sus reglas como de los niveles requeridos para la ejecución de las habilidades necesarias.

*H3.: Se potencia mucho la sociabilidad, mucho...la integración del niño que no puede que no tiene actitudes, el niño en este tipo de juegos sí participa, sí puede participar, en el momento en que lo pongas a competir lo marginan totalmente, en ese tipo de juegos el niño que tiene algún tipo de deficiencias, que no sea muy profundo por supuesto, que puede participar, y aunque sea profundo, porque nosotros no tenemos profundos, profundos pero que nosotros llegamos a veces: “¡huy, con este niño no puedo hacer nada!”, pues en este tipo de juegos participan, no es marginado...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 364)*

Sin embargo, el juego tradicional utilizado como vía de acercamiento entre la escuela y los padres sí ha sido un aspecto reconocido y valorado por los maestros y maestras de los diferentes entornos, siendo los maestros/as de Centros de entornos urbanos los que más han destacado la participación e implicación activa de los padres en la educación de sus hijos, en este caso a través de los juegos tradicionales, mientras que los maestros/as Centros urbano/rurales se quejaban de que los padres respondían a las demandas de la escuela con poca intensidad, existiendo división de opiniones en el grupo de maestros y maestras de entornos rurales.

Entendemos que esa relación entre la familia y la escuela debería cimentarse en la confianza recíproca y en la cooperación, porque no olvidemos que los padres también forman una parte importante de la comunidad educativa; que con su autorización o descrédito sobre el trabajo realizado por los maestros/as acerca de los juegos

tradicionales podrán influir decisivamente en la repercusión que éste pueda tener en la cultura de los alumnos/as, por la gran influencia que el entorno familiar, junto con el entorno social, ejerce en los niños y niñas.

*M3.: ... los padres que tengo pues son menos competitivos, en ese aspecto y me puedo permitir el lujo, lo uso como recurso para llegar a ellos y funciona, fundamental, vamos, para mí es muy agradable además que un niño venga porque bueno, porque son padres que un poco la importancia de la escuela no la tiene todavía muy asimilada y es de la manera en que yo conecto con ellos*  
**(Grupo entorno urbano, parr. 62)**

*H3.: ... ¡los zancos de lata! tú le dices a uno de los niños que tenemos hoy que le haga sus padres unos zancos y el padre te manda a freír espárragos, yo he recortado la lata y yo he ido haciendo los zancos hasta hacer 20 pares de zancos, ahí tienes, tienes...pero por otro lado paso, paso porque no dependes de nadie...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 154)**

*H1.: Yo estoy un poquito en contra de lo que de lo que estáis manteniendo, porque es que nosotros hemos hecho allí en el seminario de E.F. en el colegio, una recopilación de juegos y precisamente han sido los padres y hemos puesto quién da el juego y qué entra en el juego, quién te ha dicho ese juego y la canción que acompaña y todos son los padres.*

**(Grupo entorno rural, parr. 32)**

### **3.6.5.- El niño/a juega, el maestro/a juega... y la sociedad crítica. La jerarquización curricular.**

Acabamos de analizar cómo el juego tradicional es un contenido marginado dentro del área de Educación Física, pero a esto debemos sumarle la escasa consideración social, familiar y escolar que tienen la Educación Física en general y el juego tradicional en particular. En este sentido estamos de acuerdo con Evans (1999, p.70), en que el tipo de Educación Física que nosotros queremos en las escuelas va a depender en gran medida de lo que aquellos con autoridad para definir los textos políticos, conciben que sean para la sociedad, así desgraciadamente en este país no se puede aspirar a una buena consideración de la Educación Física, y por ende de los contenidos que la integran, por parte de la sociedad, la familia y la escuela, cuando los poderes políticos no hace mucho opinaban, en este caso encarnados en la figura de la Ex-Ministra de Educación y Ciencia Dña. Esperanza Aguirre, en una entrevista televisiva con relación al Decreto de Humanidades: “*en argot estudiantil, menos Marías y más fundamentales*”, refiriéndose a la Educación Física y a la Educación Artística.

M3.: *Entonces muchas veces se piensa: “juego tradicional: ¿pues no ves la Señora como pierde el tiempo jugando a la comba!” y si estoy saltando con un niño y cuantos aspectos de ese niño, motores...estoy trabajando con él, entonces pienso que es que estamos en un tema un tanto por ver...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 49)**

M4.: *... porque mi patio no es un patio ¿es la plaza del pueblo! {...} ¿es incómodo dar las clases! y encima te dicen: ¡cuchí, ya está la discoteca y encima salta a la comba, pues vaya tonterías que hace!, es el desprecio que sienten por la labor que haces, porque no saben ni siquiera lo que estás haciendo, porque piensan que estás saltando a la comba por pasar el rato, no saben ni lo que estas haciendo.*

**(Grupo entorno rural, parr. 160)**

H3.: *... yo creo que es lo que merecería la pena dedicarse prácticamente todo el tiempo por lo menos en primaria, pues choca uno con que parece que estas haciendo cosas que los chiquillos pueden hacer en la calle ¿no?, parece como que no está uno haciendo lo que tiene que hacer, no sé...a veces tiene uno esa sensación así...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 30)**

En estas circunstancias no es de extrañar que prácticamente todos los maestros y maestras coincidan en que en alguna ocasión se habían sentido infravalorados por la sociedad, los padres y el resto de compañeros de sus Centros. Los maestros y maestras también son conscientes que algunos compañeros de profesión han ayudado a dar esa imagen negativa del área, porque tradicionalmente han accedido a la docencia de la Educación Física muchos maestros y maestras a través de una habilitación para mantener el Centro de destino y no tener que ser desplazados, y maestros y maestras sin formación suficiente (recordemos que los estudios de la especialidad son de reciente creación); a lo que hay que añadirle el escaso valor que la Administración Educativa sigue dando al área que en muchas ocasiones es asumida por los tutores y que sigue sin exigir la presencia de maestros y maestras especialistas en los Centros concertados en el nivel de Educación Primaria, o no proporciona los recursos e instalaciones necesarias para el desarrollo práctico del currículum.

H2.: *Sí ¡claro!, las clases de E.F. era muy diferente a la realidad...*

M3.: *¡Hay todavía “con las manos en el bolsillo”! ¡eh!...*

H3.: *¡Menos ya!, ¡gracias a Dios menos!...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 337-339)**

M5.: *Eres el tipo del chandal, de la gorra, de su periódico...*

M4.: *Llegan y dicen: “estos niños juegan al fútbol y las niñas a la comba”...*

*M1.: Pero eso sería antes cuando no existían los especialistas y a cualquiera le daban la gimnasia como...*

*M5.: ¡Pero todavía! existe gente que opta por un balón y una goma...*

*(Grupo entorno rural, parr. 192-195)*

En esta crítica social del trabajo realizado por los maestros y maestras del área de Educación Física, las maestras se sienten más perjudicadas que los maestros, al considerar que se mantienen ciertas actitudes machistas en la sociedad que les afectan directamente, cuando hemos de tener claro, como indican Barragán, Pérez y Moreno (1999, p. 68) que una actividad profesional no implica prestigio por el hecho de ser desempeñada por un hombre o una mujer, sino por su relevancia para el bienestar, el progreso, la realización personal o los servicios que preste a la comunidad; y que los alumnos y alumnas en la escuela no sólo aprenden conocimientos sino que hay todo un currículum oculto del que maestros y maestras tienen que tomar conciencia porque refuerza una serie de valores sociales, asumiendo así su responsabilidad como agentes de cambio social no solamente a través de lo que dicen sino de sus actuaciones.

*M4.:...y lo que te jode es que las propias mujeres sean las que digan esas cosas, o llega el típico maestro babeando y diciendo tonterías...¡es incómodo dar las clases! y encima te dicen: ¡cuchí, ya está la discoteca y encima salta a la comba pues vayas tonterías que hace!, es el desprecio que sienten por la labor que haces, porque no saben ni siquiera lo que estás haciendo, porque piensan que estás saltando a la comba por pasar el rato, no saben ni lo que estas haciendo.*

*(Grupo entorno rural, parr. 160)*

### **3.6.6.- A falta de formación, buenas son las experiencias personales y grupales.**

El Decreto 105/92 en el que se establecen las enseñanzas correspondientes para la Educación Primaria en el área de Educación Física se expresa la necesidad de fomentar, promocionar y consolidar las actividades físicas propias de nuestra cultura:

*“Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y*



*tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra Comunidad”.*

*(Decreto 105/92, BOJA 20/6/92)*

Pero ¿los maestros y maestras se encuentran preparados para acometer esta labor? La respuesta es rotunda en los tres grupos de discusión, reconociendo que su formación inicial es escasa o nula en este tema, influyendo en la forma de integrarlos en el desarrollo práctico del currículum y no teniendo claro como abordarlos como un contenido específico del área. Poniendo de manifiesto que *“la formación inicial no proporciona todo el saber necesario para la docencia”*(Castejón, 1995, p.143). Falta de formación que se suplen con las vivencias personales, imágenes y teorías implícitas que los maestros y maestras poseen en su conocimiento profesional.

Habitualmente se considera que la formación inicial es determinante en la actuación docente, olvidándonos que los futuros maestros y maestras vienen con unas experiencias y creencias previas que tiende a ser auto-perpetuadas y muy poco vulnerables al cambio según Dootlittle, Dotts y Placek (1993) citados por Martínez Álvarez (1994, p.227) lo que provoca la reproducción de modelos tradicionales ya superados con otros más actuales. Compartimos lo expresado por Martínez Álvarez (1994, p.227) en cuanto a que la formación inicial se hace necesaria para hacerles conscientes de las propias creencias y promover la reflexión crítica como elemento clave para la transformación de la acción docente.

*H4.: Pues eso, que a colación de lo que ha dicho usted, yo creo que va a ser la experiencia personal de cada maestro lo que luego influye a la hora de llevar a la práctica con tus niños, entonces, entre usted y yo seguro que hay una diferencia, también por edad y por eso, los juegos que ha dicho ¡a mí no me sonaban para nada!, a mí culturalmente, yo vengo del Norte, de Lérida y geográficamente influye, después pues la edad también influye, o sea que influyen un montón de matices ¿no?, que luego tú a la hora de llevar a la práctica, pues también, lógicamente te influyen ¿no?...*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 17)*

*H7.: Yo creo lo que tú decías, o sea, en la formación nuestra inicial no se ha contemplado casi como contenido, como el bloque de los juegos populares y la mayoría pues partimos de eso, de los conocimientos nuestros de los juegos que hemos aplicado, y en la calle lo que sea y luego las que hemos ido incorporando a través de experiencia o contactos como estamos teniendo ahora, yo voy algunas veces al seminario*

*(Grupo entorno rural, parr. 251)*

Ante esta situación gran parte de ellos reconocen que sus lagunas las resuelven con la formación permanente que les proporciona la pertenencia y asistencia a Seminarios Permanentes y/o grupos de trabajo e investigación; y con los contactos informales que mantienen con otros compañeros del área; reconociendo que muchos de los cursos a los que han asistido, ya sean organizados por la propia Administración Educativa o no, no les han servido para mucho, considerando que una experiencia práctica transmitida por otro compañero vale más que mil palabras de un cursillo. La Consejería de Educación y Ciencia a través del Centro de Profesorado de Granada, según Codina (2000, p.264) trata de fomentar al autoformación a través de los Grupos de Trabajo y la Formación en Centros que suponen un proceso de reflexión grupal que se lleva a cabo por expreso deseo del profesorado interesado, aunque reconoce que en la formación permanente en Educación Física cada vez surgen más modelos de un claro enfoque instrumental que dan lugar a un concepto de profesor técnico-aplicador de conocimientos elaborados e incuestionables, siendo necesario repensar la formación permanente del profesorado de Educación Física.

*H1:... luego escucharse uno a ver que has contado tú y esta experiencia ¿cómo lo has hecho?, eso, eso también entra dentro de la formación del profesorado, en este caso del profesorado de E.F. ¿eh?, contar nuestras experiencia no es muchas veces ir a los cursos del CEP o los cursos esos que nos sueltan ahí el rollo sino ¿cómo tú? en tú realidad, en tú colegio, ¿qué llevas a cabo?, tal o cual cosa, en este caso el problema de los Juegos tradicionales, ¿eh? ¿cómo lo llevas tú a cabo?, pues yo es que no sé esto como va, ¡pues yo sí!, pues yo tengo esto, pues yo le he dicho a los niños, eso nos enriquece a todos ¿eh?*

*(Grupo entorno urbano, parr. 73)*

### **3.6.7.- Romper con el juego tradicional como transmisor de estereotipos sexistas.**

Hemos visto en el análisis de los tres grupos de discusión, sobre todo de los configurados por maestros y maestras de Centros en entornos urbanos y entornos rurales, que el tratamiento del género es una constante en su trabajo con los juegos tradicionales. Pretenden romper con los estereotipos sexistas de la sociedad que se han visto reflejados en los juegos tradicionales, porque recordemos que *“los juegos proporcionan un medio excelente de aprendizaje de los valores culturales de la sociedad, los cuales son representados de manera simbólica: en las reglas del juego y mediante el empleo de*

*motivos decorativos tradicionales*” (Raabe, 1980, p.17), por lo que el juego en sí no es sexista, sino las sociedades en la que se han creado y posteriormente recreado.

En primer lugar cabe destacar que existe un consenso en cuanto a que niños y niñas generalmente no juegan juntos y generalmente realizan juegos diferentes, aumentando todavía más el rechazo cuando hay contacto corporal de por medio, referenciando que a medida que va aumentando la edad de los niños y las niñas van siendo mayores los problemas a la hora tratar de integrar a los niños y niñas en los juegos; pero esta preocupación no se reduce al marco de sus clases, sino que es más una preocupación a nivel social.

Algunos maestros y maestras siguen teniendo la duda cuando se plantean el tema del género en los juegos tradicionales, si la participación o no de un género u otro en un juego es un problema de competencia motriz o de pertenencia a un determinado género, decantándose la mayoría por esto último, considerando que la discriminación en función del género se debe a los distintos roles y valores que tienen unos y otras dentro de la sociedad, donde la influencia del entorno familiar juega un papel relevante, haciendo especial mención a la tradición sexista que existe en las actividades físicas, en este sentido Rodríguez y Chacón (1999, p. 327) en la **Tabla 16** recogen los valores atribuidos al sexo masculino y al sexo femenino dentro de las actividades físicas, que en general todavía están vigentes en nuestra sociedad, actividades físicas en las que podemos incluir los juegos tradicionales. Es curioso observar que en los maestros y maestras de los tres entornos consideran que el primer valor atribuido al género masculino siempre es rechazado en los juegos tradicionales por parte del género femenino.

<i>Valores atribuidos al sexo masculino</i>	<i>Valores atribuidos al sexo femenino</i>
<b>AGRESIVIDAD</b>	<b>AFECTIVIDAD</b>
<b>DOMINACIÓN</b>	<b>SENSIBILIDAD</b>
<b>PROTAGONISMO</b>	<b>TERNURA</b>
<b>FUERZA</b>	<b>PASIVIDAD</b>
<b>VALOR</b>	<b>SOLIDARIDAD</b>
<b>COMPETITIVIDAD</b>	<b>COOPERACIÓN</b>
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>EXPRESIVIDAD</b>
	<b>FLEXIBILIDAD</b>

**Tabla 16**

H2.: “¡esto no!, ¡que eso es muy bruto!...”, las niñas: “¡esto no que eso se cae...y se dan los niños...!”, ¡mira que es de esta forma y...se resistían bueno, hay que imponerse: “¡no!, vamos a jugarlo y si nos gusta...”

**(Grupo entorno urbano, parr. 154)**

H5.: ...ahora a partir de sexto, ya en sexto, ya las niñas el desarrollo muscular que empiezan a tener los críos y todo esto pues ya empiezan a decir que: “son muy bestias, que son muy esto...”

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 104)**

H1.: Además, hay una cosa que tú has dicho y a mí me ha gustado mucho porque es que yo siempre ha sido mi caballo de batalla, que las niñas no se me desintegren, no integrarlas sino que no se me desintegren porque hay un montón de juegos en los que a lo mejor las niñas dicen: “es que son muy brutos, es que...”.

**(Grupo entorno rural, parr. 42)**

Ante esta problemática ¿qué actitudes adoptan maestros y maestras? Nos encontramos con diferentes posturas, siendo quizás la más extendida la de obligar a realizar agrupamientos mixtos, aunque con poca labor de concienciación; como vimos con anterioridad, la solución no está en los agrupamientos obligados sino en hacer entender a los alumnos y alumnas que aunque haya diferencias entre unos y otras todos somos iguales.

M1.: A la hora de tu clase es fácil como lo tienes con la historia de la coeducación, tú dices: parejas, parejas mixtas, el primer día no puedes, el segundo también y el tercero también, pero el cuarto como saben que es por narices, lo van a hacer al menos por narices parejas mixtas, no hay más historias, pero después claro lo que tu dices ¡que eso trascienda!

**(Grupo entorno urbano, parr. 97)**

H1.: ...¡mira!, yo desde que cojo a los niños en la educación física una de las cosas que hago el primer día de clase es ponerlos parejas mixtas, entonces les concedo a las señoritas el honor de que escojan al chico que quieren tener como compañero, desde que los cojo en primero de primaria hasta que salen por segundo de ESO que todavía lo estoy dando, ¡oye! y no hay día que yo no tenga una guerra: “¡podemos escoger a los amigos, podemos escoger...!”

**(Grupo entorno rural, parr. 79)**

Otros consideran que hay que hacer para vencer el sexismo en el juego tradicional es modificarlo y adaptarlo a las circunstancias sociales actuales, así algunos en un intento de integración, creemos que no adecuada, hacen lo que se suele denominar una discriminación positiva hacia las niñas, ya que además de considerarlas inferiores encima esto se hace público ante los niños que son considerados como mejores o

superiores a ellas; también se hace especial hincapié en la adaptación de los juegos con canciones en los que abunda una concepción de mujer desfasada con la de hoy en día.

*H1.: ...entonces ¿cómo juego con las niñas? le...a los niños les modifico las reglas...los niños como siempre juegan y el fútbol es su animación, pues ellos están todo el día jugando y las niñas no, entonces cuando juegan juntos les modifico las reglas, y a los niños les digo: “cada tres veces que llegue uno a portería, de las tres veces dos tiene que lanzar las niñas y una el niño”...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 191)**

*M5.: ... yo por ejemplo me he olvidado un poco de recuperar lo que son las letras de las canciones ¿no?, porque si yo lucho todos los días porque haya una coeducación y una igualdad, y ellos mismos también luchan, porque si yo al dar la clase trabajo la coeducación también, desgraciadamente para ellos es un esfuerzo a veces ¿no?, pues sería doble refuerzo el intentar que ellos comprendieran que esa letra en una época posterior significaba una cosa y ahora no... porque actualmente desgraciadamente todavía se están, se llevan estos valores ¿no? de que la niña no es válida para esto, los niños para lo otro, por eso me niego, a lo mejor estoy equivocada...*

**(Grupo entorno rural, parr. 85)**

El tratamiento del género se ha visto relacionado con el tema del tratamiento de la multiculturalidad, porque en muchas ocasiones el problema de la coeducación se agrava con la concepción de la mujer que tienen algunas culturas, fundamentalmente nos referimos a la cultura árabe y gitana, cada vez más presentes en nuestra sociedad y en nuestros Centros educativos, existiendo una confrontación entre el marco social en el que habitualmente se desenvuelven y el marco escolar, confrontación que los maestros y maestras ven de difícil solución.

*M3.: Y como los demás temas se agudiza también dependiendo de las zonas ¿verdad?, porque por ejemplo, en mi zona, la mía se sacan muy pronto, dejan de ir a la escuela y todo eso, pero tampoco...ellas son participativas y el papel de la mujer gitana pues todos sabemos cuál es pero bueno, pero dependiendo de la zona digo, zona centro donde las niñas, el tipo de alumnado es de una familia más de esmerarse...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 415)**

*M2.:... y sí he tenido problemas no con la raza, he tenido, pues eso, las chicas gitanas tenían la “carrera así” y yo les decía que esa es mi forma de ver la vida, esa es mi forma de ver las cosas, eso es como yo pretendo que vosotros la veáis, y sí tienen una cultura muy diferente y además tienen derecho a tenerla...*

**(Grupo entorno rural, parr. 136)**

### **3.6.8.- Cultura única versus multiculturalidad.**

La educación debe dar respuesta a las culturas minoritarias, como recoge Morales (1996, p.27) porque de lo contrario se estará realizando una formación cultural incompleta y no sólo seguirá habiendo un desconocimiento de los aspectos y valores más significativos de esas culturas, sino que lo que es peor la omisión, el desinterés o la indiferencia hacia esos contenidos etnicoculturales estará facilitando una educación parcial, homogénea y unidireccional, o como hemos apuntado en el título de este apartado sólo contemplará una única cultura, la cultura dominante, que acaba por asimilar al resto de culturas creyendo según recoge Juliano (2000, p.46) que poseen el único modelo válido, cuando en realidad las otras culturas tienen el mismo derecho y hay que respetarlas.

Queremos reflexionar sobre la concienciación o no de este hecho de los maestros y maestras de Educación Física en la parcela de los juegos tradicionales, que como hemos repetido en múltiples ocasiones son unos excelentes transmisores de valores culturales. Después de analizar los discursos generados por los maestros y maestras de los distintos grupos de discusión, hemos de decir que mayoritariamente es un aspecto que se reconoce, pero que no es tenido en cuenta, coincidiendo con lo que indicábamos en el Capítulo I: *“tradicionalmente, las escuelas han sido organizadas para transmitir el saber convencional, casi siempre el saber de una elite educada que ignora el conocimiento, la cultura y la sabiduría de grupos más amplios que representan el género, las razas, las lenguas y los grupos étnicos menos poderosos”* (Goodman & Goodman citados por Lacasa, 1994, p. 19), privando así a los alumnos y alumnas del enriquecimiento que supondría el intercambio cultural y de valores, que como nos indican Granda, Sánchez y Mesa (1994, p.181) y Morales (1996, p.27), podrían suponer conocer, reconocer, apreciar y aceptar el haber cultural de cada uno ayudando a formar una sociedad multicultural.

*M3.: ...Tenemos que tener cuidado porque el alumno se da cuenta, aunque esté en primer ciclo el respeto que puedas tenerle a su ideología, a su forma de pensar, a su raza y a su cultura...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 120)*

H4.: *¿Nunca le has preguntado a ellos directamente a qué juegan ellos allí?, por curiosidad simplemente...*

M1.: *A lo mejor yo les explico alguna regla y me han dicho: “¡ah sí pues este se parecía a un juego que teníamos nosotros allí!”, sí, pero que nunca los he visto yo realizar ninguna actividad o juego típico de la zona de ellos, no se tienen porque directamente dicen: “¡yo que sé!” que es lo más fácil y se adaptan a lo que hay.*

**(Grupo entorno urbano/ rural, parr. 147-149)**

M2.: *Yo creo que ahí está el sentido común de nosotros, tampoco creo yo que tengas que preparar o sentir mal porque no sepa muy bien su cultura...*

**(Grupo entorno rural, parr. 136)**

Pero si como acabamos de analizar, los maestros y maestras en el desarrollo práctico del currículum relacionado con los juegos tradicionales no tienen en cuenta la presencia de las distintas culturas en sus aulas, no es menos cierto que en ocasiones tampoco se da respuesta a la cultura próxima del alumno/a y que la cultura lúdica que impera y se trata de transmitir es la del maestro/a, sin tener en cuenta si se adapta o no al entorno social en el que se desenvuelve el niño/a para que así pueda ser un aprendizaje significativo y arraigar en su cultura porque “*para que la cultura del maestro se convierta en parte integrante del mundo del niño es preciso que previamente la cultura del niño sea parte integrante del mundo del maestro*” (Bernstein, 1986, p. 216). Por ello, de acuerdo con Sicilia (1999, p.3) consideramos que en esta situación de crisis cultural, es necesaria la educación del pensamiento crítico del profesor, que permita cuestionar los influjos que han recibido del exterior y los efectos que han tenido en su desarrollo profesional y personal.

H1.: *... y le he tratado de poner alguno de los que yo jugaba de niño y unos más aceptación y otros poca aceptación, no sé si es que a nosotros incluso el juego nos parecía bien y luego ya a ellos esto no les dice nada...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 14)**

H7.: *...porque tu también jugabas cuando eras un crío, yo les he enseñado algunos niños juegos que yo jugaba,*

**(Grupo entorno rural, parr. 43)**

El problema respecto a la multiculturalidad no radica en dar a conocer o no las otras culturas, el problema más acuciante para los maestros y maestras de los diferentes entornos es como integrar a niños y niñas de diferentes culturas en sus aulas, en las que generalmente se produce una discriminación que en algunos casos va más allá

convirtiéndose en la manifestación de actitudes racistas; Juliano (2000, p.48) nos indica que los niños y niñas en líneas generales, antes de haber interiorizado las pautas de los adultos, dándonos idea así de la influencia que ejerce el entorno familiar y social en este tema, no suelen considerar “peligroso” al que es diferente, al contrario, les parece atractivo. Maestros y maestras manifiestan sentirse impotentes ante estas influencias de los entornos familiares y sociales, a las que ellos mismos añaden las del entorno escolar, que en la mayoría de ocasiones lo que fomentan son actitudes negativas y de racismo; estando asociadas en algunas ocasiones a cuestiones de higiene y otras al simple hecho de ser “diferente”.

*H2.: No es que los otros, es que ellos mismos no quieren relacionarse, y es que si yo fuera niño yo tampoco me querría relacionar con ellos, porque el chava se quita la camisa y es que está comido de mierda, es que tiene boquetes y todo y dice: “¡maestro no le dejes hacer E.F., que mira los boquetes que tiene la camiseta!” y es que está lleno y además que se le ve los piojos y todo ¿por qué?, porque cuando llega un juego: ¡maestro a mí no me pongas con ese que mi madre me ha dicho que no juegue, y que si no, que me quede sin hacer E.F.! ¿y qué hago yo ante eso?, ¡si es que le ves al chiquillo por aquí corriendo los piojos! ¿hay discriminación? pues no sé de dónde a dónde, si esos niños fueran limpios, si quisiera relacionar a nivel de discriminación ¡ninguna!, no es por la raza es por la higiene...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 128)**

*M5.: ¡No! yo tengo el caso de mis niños, yo tengo niños gitanos y niños payos, y hay unos ciertos niños que sí que están integrados y otros que no y los que no, no es por cuestión de higiene, vienen perfectamente como tú o como un payo, simplemente pues no están integrados y yo soy la primera que me gustaría saber por qué...que no es por ese tema.*

**(Grupo entorno rural, parr. 108)**

También, vimos como a algunos se les plateaban dudas a la hora de dar respuesta a la multiculturalidad existente en sus aulas, no tanto por cuestiones étnicas como religiosas, que en algunos casos chocaban frontalmente con los derechos que como persona debían tener sus alumnas y alumnos, refiriéndose fundamentalmente al derecho a la igualdad que está recogido en la constitución en sus artículos 9.2 y 14 que establecen que los poderes públicos deben promover las condiciones para la libertad y la igualdad de los individuos así como facilitar la participación de todos los ciudadanos/as en la vida social y política y que en el nuevo Sistema Educativo se refleja en el artículo 2 de la LOGSE: “c) *La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de*



*discriminación y el respeto a todas las culturas*”. Artículo que en la práctica resulta difícil de llevar a cabo según los maestros y maestras.

*M5.: Yo tengo un caso de uno que es moro y se ve claramente la influencia del padre y lo que él vive, y en el recreo pues ahora les ha dado por hacer club de lectura, club de...entonces había formado un club y en su club no podía entrar niñas, entonces no entendía porque en un club podía haber niños y niñas y decía: “¿es que mi padre me ha dicho que los niños con los niños y las niñas con las niñas...!” y tú ¿cómo le haces entender que su padre está equivocado?...*

*M3.: Eso te iba a decir...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 117-118)*

*H2.: ...yo creo que está la persona y entonces con todos sus derechos y sus deberes y supongo yo que un derecho pues será el de la coeducación que tanto hablamos, el de la igualdad que tanto hablamos pues será un derecho y qué derecho prima más, ¿el derecho cultural o el derecho de la persona que está reconocido?, yo creo que es el de la persona {...} entonces estoy de acuerdo contigo, que si la niña no quiere jugar por lo que sea, estamos hablando del juego, no del ejercicio, bueno pues se puede tener en cuenta el tema cultural ¿no?, pero que la niña esté condicionada u obligada por sus padres, a lo mejor quiera jugar y no le dejen es otra cuestión, entonces ya es su derecho como persona, ellos entonces pues ya veríamos el conflicto y a ver cómo se resuelve...*

*(Grupo entorno rural, parr. 85)*

### **3.6.9.- Sexismo y agresividad ¿dos antivalores inherentes al juego tradicional?**

El tema de los valores y antivalores en el juego tradicional tuvo que ser propuesto en los tres grupos de discusión siguiendo el guión previsto para los mismos porque no emergía de forma espontánea en el discurso de los maestros y maestras, aunque el señuelo tuvo poca aceptación en general y los temas estrella en este ámbito, en los tres grupos, fueron los antivalores: sexismo y agresividad, lo que hace cuestionarnos si estas conductas son inherentes al juego tradicional.

La agresividad en los juegos tradicionales se revela como un antivalor masculino, que es rechazado por las niñas, quizás porque como indica Rovira (1999, p.60) en la sociedad en la que nos encontramos no saber responder al juego peleándose, respondiendo verbalmente o no demostrar cierta brutalidad implica salir de la norma de lo que se defiende como masculino, pudiendo existir el peligro de ser excluido del grupo con etiquetas sexistas (“eres un gallina”, “eres maricón perdido”, etc.), por lo que la

agresividad se soporta como algo habitual. Maestros y maestras reconocían que el hecho de que los juegos tradicionales no se practicaran en la calle tenía sus ventajas y sus inconvenientes, por un lado esta agresividad desaparece de la calle, pero por otro se traslada a la escuela que es el único sitio donde se relacionan los niños y niñas. Reconociendo así mismo que el nivel de agresividad generado de este tipo de actividades era menor que el que se genera en otras actividades deportivas, fundamentalmente refiriéndose al fútbol, por lo que algunos lo han llegado a utilizar como recuso antiviolencia en entornos marginales; y que los conflictos que se producen en esta clase de juegos son susceptibles de ser solucionados por los propios protagonistas, mientras que en otras actividades tienen que recurrir al adulto.

*H3.: Por eso digo, en el juego, pienso yo, lo suelen arreglar entre ellos, ahora cuando ya hay competición, cuando ya es un deporte ¡ya es más difícil! ¡no se arreglan entre ellos!, lo que les hacen es agresividad, normalmente...eso es lo que les hace.*

**(Grupo entorno urbano, parr. 388)**

*H1.: Nosotros como es un centro bastante grande tenemos un problema con los recreos que había bastante peleas mucha...incluso suciedad hemos utilizado el juego tradicional como una forma de que de... ¡atajar esos problemas! hacemos pintar el suelo las rayuelas, les dejamos gomas, hemos pintado circuitos de chapas, hemos pintado cuatro esquinas y vemos que por lo menos en el recreo pues siempre hay ocho o diez críos jugando en cada uno de esos... lo hemos utilizado como un recurso para antiviolencia por así decirlo*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 33)**

*H7.: Una situación también un poquillo diferente en el pueblo donde estoy ahora ¿no?, en el que yo veía que los críos no jugaban en la calle, yo me he acercado algunas veces días de fiesta y demás y he ido con el coche buscando calle por calle a ver dónde están los niños y los niños no los veías por ningún lado y yo veía una agresividad muy grande en la escuela, porque era ahí el sitio donde se veían...*

**(Grupo entorno rural, parr. 117)**

Maestros y maestras consideran que tradicionalmente se ha considerado que existían juegos de niños y juegos de niñas y en la actualidad, como opina Soto (2000, p.1), esto es algo que no nos gusta, pero que se da producto de la cultura en la que se insertan, y ante esto lo único que se puede hacer es comenzar a cambiar ciertos juegos, que se los transmitan así a otros y que empiece a cambiar la tendencia contribuyendo a la transformación social que se busca actualmente en este aspecto. No debemos olvidar tampoco, que existen juegos tradicionales mixtos en los que se produce una infravaloración de las niñas respecto a los niños, porque el papel que se les reserva es el

de víctima (prisionera, herida, etc.) o de objeto pasivo que normalmente es utilizado para resaltar la figura masculina.

*H5.: El juego tradicional era niños y niñas, en algunos juegos se dejaban jugar a las niñas, pero lo normalmente eran las niñas las que decían los juegos y un niño decía: “¡déjame jugar en el juego de las niñas!”, porque eran juegos diferentes, no sé, si por las circunstancias si por educación o por la fuerza que se aplicaba a los juegos, o si las niñas podían, eran distintos...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 104)**

Con referencia a estos antivalores del juego tradicional, el sexismo y la agresividad, difíciles de vencer por el fuerte arraigo social con el que cuentan, maestros y maestras consideran que es una lucha que se debe de realizar en la escuela, en la que no se puede desfallecer siendo una constante de su trabajo, aunque las estrategias sean diferentes unos optan por intervenir antes de que la sangre llegue al río, otros optan dejar que sean ellos los que los solucionen por la vía del razonamiento, que aunque más lenta, la consideran más educativa coincidiendo con Puig Rovira (1997, p.58) que propone la resolución cooperativa de conflictos para evitar posturas agresivas que desembocan en una espiral de violencia; en este sentido maestros y maestras entienden que cuando hay agresividad de por medio, todos lo tienen claro, hay que intervenir.

*M3.: Es verdad que los niños chicos tienden a venir: “seño...” pero lo que dice él, además es que es muy interesante, porque si no lo resuelven ellos uno de los objetivos nuestro debe de ser precisamente el que lo resuelvan, entonces yo se lo hago saber: “¡vamos a ver! cuando ya veáis que no hay solución y que de verdad estáis ya... entonces vale, pero sino intentan resolverlo”, porque probablemente la forma de resolverlos de ellos sea incluso más eficaz que la tuya porque entre ellos pasa como cuando se pelean, ellos se pelean y a los cinco minutos son amigos... Las madres son las que guardan rencor, los niños no... ¡Las madres: pues mi hijo no se pelea...!, entonces todo lo que sea...primero los estás haciendo críticos, les estás ayudando a ser independientes, los estás...entonces aunque tengan esa tendencia yo siempre intento que sean ellos los que lo solucionen y el juego tradicional es ideal para eso...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 147)**

*M4.: Pero para eso estás tú... hay juegos que hay que modificarlos... hay juegos tradicionales que a mí no me gustan absolutamente nada, no por ser tradicionales son buenos desde mi punto de vista, así hay que modificarlos juegos que favorecen mucho el sexismo, que las niñas por un sitio y los niños por otro, entonces tú estás ahí, que puedes readaptar ese juego, que puedes que tanto que niñas y niños jueguen, que ahí estás tú para hacer ese tipo de determinadas cosas ¿entiendes?,*

**(Grupo entorno rural, parr. 41)**

Respecto a los valores aparecidos, la sociabilidad que potencian los juegos tradicionales surgió en todos los grupos en mayor o menor medida, y cómo la pérdida de estos también se deja notar, como comentamos con anterioridad. La competitividad es otro valor tenido en consideración, en los entornos urbanos y urbano/rurales como un aspecto negativo de las actividades lúdicas y deportivas, mientras que en los entornos rurales era entendida como algo positivo si estaba bien encauzada. El resto de valores no fueron coincidentes en los discursos de los maestros y maestras, y se mencionan con muy poca intensidad.

### **3.6.10.- Análisis de participación en función de los atributos.**

No hemos buscado recoger una muestra significativa de Centros en cada uno de los grupos de discusión realizados, pero sí hemos procurado tener presentes algunas realidades en función del tipo de Centro (público/privado) y entorno (marginal/normalizado), toda vez que nos parecía interesante que hubiera representación de maestros y maestras con distintos niveles de experiencia docente y que hubiera un equilibrio entre hombres y mujeres.

La utilización del programa *Nudist Vivo* nos ha facilitado el trabajo mecánico, para ello la utilización del mismo árbol de indización en los tres grupos de discusión realizados, concretado al inicio de este Capítulo, ha jugado un papel relevante y nos ha permitido correlacionar categorías, al tiempo que nos ha ayudado en la creación y comprobación de nuevas teorías a partir de los resultados obtenidos mediante la comparación, correlación e intersección de los nudos más relevantes y su cruce con los atributos establecidos (tipo de Centro, entorno, género y experiencia).

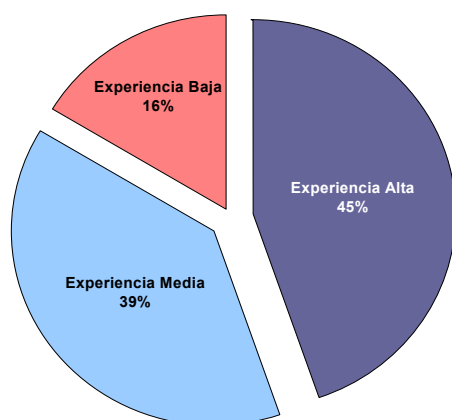
Es importante realizar una valoración de la participación de los maestros y maestras de Centros de los distintos entornos en función de los atributos, porque esto nos puede dar pistas sobre las diferentes inquietudes que poseen los maestros/as en función de la experiencia en el área de Educación Física, el género, el tipo de entorno y la tipología de Centro en el que desarrollan su trabajo, y nos ayudará a identificar posibles errores cometidos en la formación de los distintos grupos orientándonos sobre cómo formar nuevos grupos de discusión para potenciar la participación y mejorar en futuras investigaciones. El análisis lo hemos realizado teniendo en cuenta el número de maestros

y maestras que representan cada atributo para hacerlo de una forma proporcional al mismo evitando las descompensaciones por la mayor o menor presencia de representantes.

### 3.6.10.1.- Distribución del discurso en relación a la experiencia docente en el área de Educación Física.

En primer lugar vamos a analizar la participación en la construcción del discurso en función del nivel de experiencia docente en el área de Educación Física. En la **Gráfica 51** observamos como los maestros y maestras que presentan un mayor grado de participación son los que tienen más de diez años de experiencia en el área, seguidos de los que tienen entre 2 y 10 años de experiencia y muy alejados de ambos, con un escaso nivel de participación, los maestros y maestras con menos de dos años de experiencia. En alguna ocasión al terminar la sesión de trabajo, a estos miembros con escasa

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

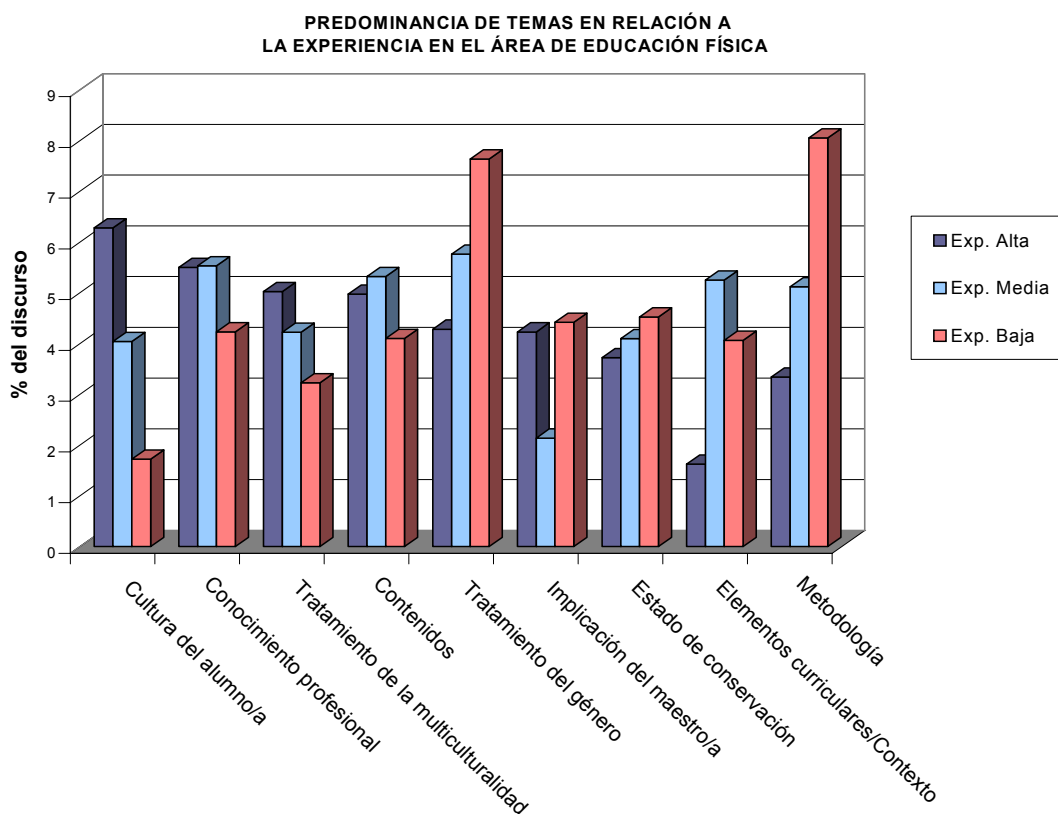


**Gráfica 51**

participación se les preguntó por la causa de la misma, respondiendo que ellos tenían poco que aportar y que preferían aprender de los que más experiencia tenían. En este sentido creemos que la composición de futuros grupos de discusión deben tener un nivel más homogéneo de experiencia docente para potenciar la participación de todos y que unos miembros no se encuentren inseguros frente a otros.

Pero ¿les preocupan a todos los mismos temas independientemente del nivel de experiencia? La respuesta es que los temas por los que se interesan los maestros y maestras de mayor experiencia, en su mayoría no son coincidentes con los que centran la atención de los que tienen menos experiencia, y lo mismo ocurre con los que tienen entre 10 y 2 años de experiencia, como podemos analizar en la **Gráfica 52**.

Para realizar este análisis hemos cogido los cinco nudos con mayor indexación en cada uno de los niveles de experiencia (más de 10 años, entre 2 y 10 años y menos de 2 años) y como han sido contemplados estos nudos en las tres categorías establecidas en función de la experiencia. Así vemos como no hay ningún tema que interese por igual a los maestros y maestras independientemente de la experiencia, siendo curioso observar que la metodología y el tratamiento del género preocupan a las maestras y maestros noveles y cómo la importancia de estos temas decrece con el aumento de la experiencia.



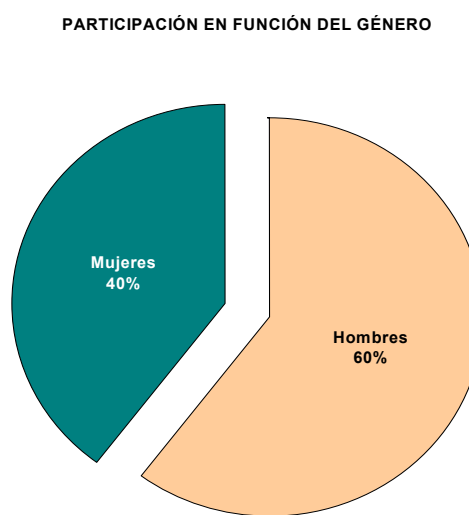
**Gráfica 52**

Los maestros y maestras más experimentados se centran en la influencia que pueda tener su trabajo acerca de los juegos tradicionales en la cultura de sus alumnos/as, mientras este tema decrece con la disminución de experiencia, evidenciando que los jóvenes no tienen esa preocupación que tienen los mayores por los juegos tradicionales. En el discurso de los maestros y maestras con una experiencia intermedia, se observa que entre los cinco temas que presentan más relevancia para ellos, el tratamiento del género, los contenidos, el conocimiento profesional, la influencia del contexto y la

metodología, no existiendo prácticamente diferencias en la intensidad con la que son tratados, por lo que su discurso es bastante más disperso que el que presentan el resto de los maestros/as.

### 3.6.10.2.- Distribución del discurso en relación al género.

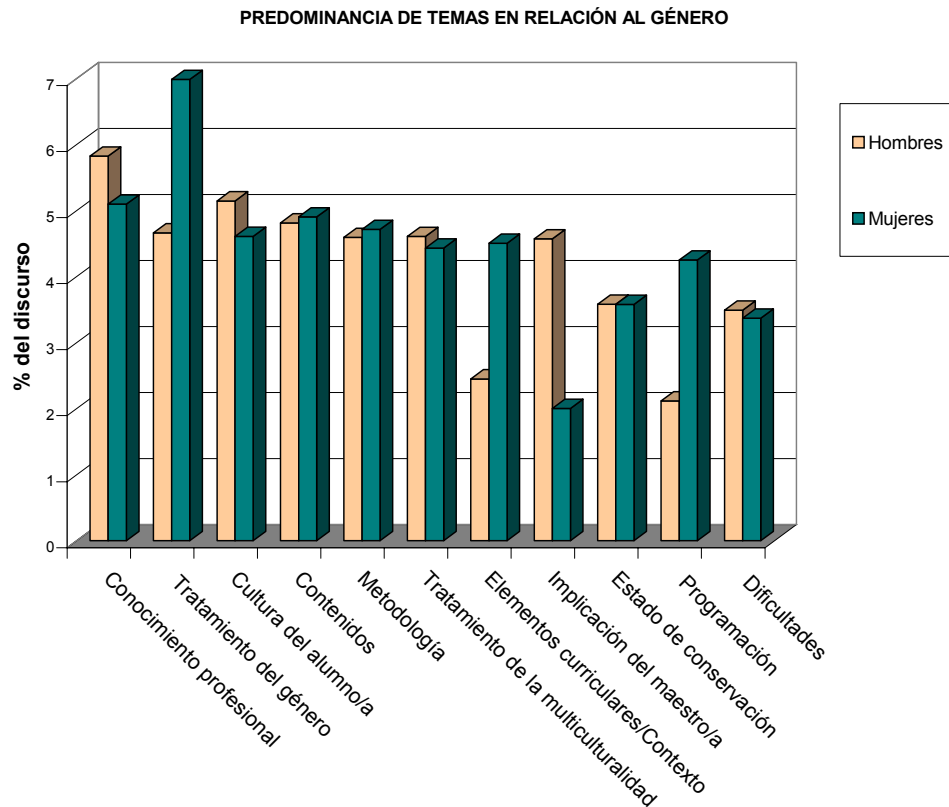
La participación en relación al género se evidencia mayor por parte de los maestros que de las maestras, como podemos apreciar en la **Gráfica 53**, con una diferencia considerable, un 60% del discurso es generado por parte de los hombres frente a un 40% de las mujeres. Esta descompensación en la participación puede deberse a que los hombres, en general, tiene mayor nivel de experiencia docente que las mujeres, estando una gran mayoría de ellos por encima de los diez años



**Gráfica 53**

de docencia, mientras que el grueso de las mujeres se encuentran entre diez y dos años de experiencia en Educación Física, lo que como indicábamos antes puede dar mayor seguridad a la hora de expresarse ante otros compañeros de profesión. En este caso creemos que para futuras investigaciones debemos cuidar más el reparto del nivel de experiencia en función del género para equilibrar más las posibilidades de participación.

En relación a los temas que son abordados por los hombres y mujeres observamos en la **Gráfica 54** que hay diferencias significativas en el tratamiento del género: en la influencia del contexto y en la programación, temas que son tratados con más intensidad por las mujeres que por los hombres, también se evidencia que a los hombres la implicación del maestro/a en la labor de recuperación de los juegos tradicionales les preocupa más que a las mujeres, estando muy igualados el resto de temas predominantes en los discursos en función del género.

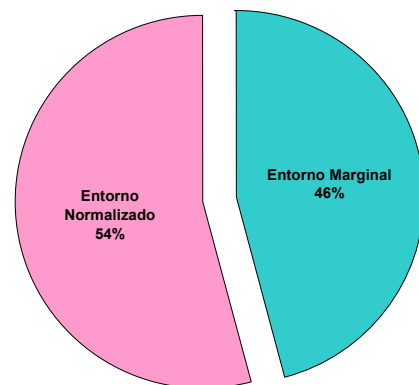


**Gráfica 54**

**3.6.10.3.- Distribución del discurso en relación al contexto del Centro.**

En la **Gráfica 55**, observamos como el discurso de los maestros y maestras de entornos normalizados predomina sobre el discurso de los maestros/as de Centros ubicados en entornos marginales, aunque no con una excesiva diferencia entre ambos. Lo que sí nos parece bastante significativo es la diferencia existente entre los temas predominantes de unos y de otros. En la **Gráfica 56** se aprecia como el único tema que es tratado con la misma intensidad por

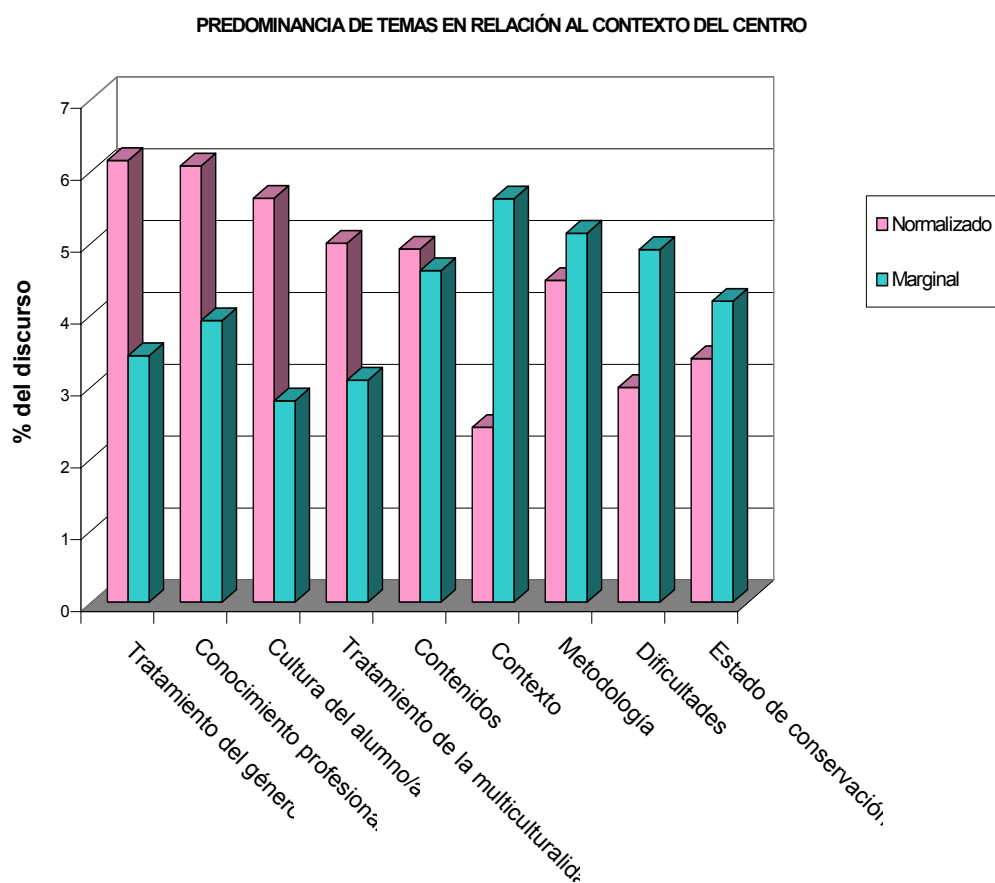
**DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO EN FUNCIÓN DEL ENTORNO DEL CENTRO**



**Gráfica 55**



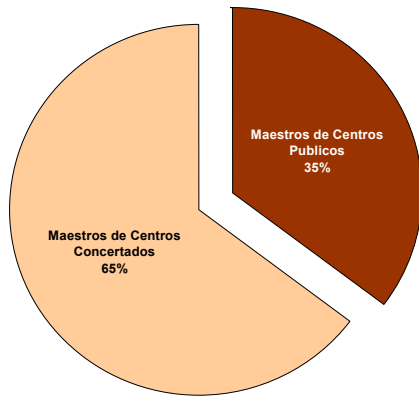
maestros y maestras de Centros de distintos contextos hacen referencia al contenido. En los maestros y maestras de Centros en entornos normalizados los temas que aparecen con mayor intensidad son el tratamiento de la multiculturalidad, la influencia del conocimiento profesional, la cultura del alumno/a y el tratamiento del género; mientras que en los maestros y maestras de entornos marginales los temas que generan mayor interés son los relacionados con la influencia del contexto que les mediatiza su trabajo, la metodología a utilizar en esas circunstancias y las dificultades encontradas para el desarrollo práctico del currículum fundamentalmente centrado en los juegos tradicionales. Esta diferencia en el tratamiento de los temas en función del contexto, refleja las diferencias y dificultades existentes entre realizar la labor docente en un Centro de entorno marginal y un Centros de entorno normalizado.



**Gráfica 56**

### 3.6.10.4.- Distribución del discurso en relación a la tipología del Centro.

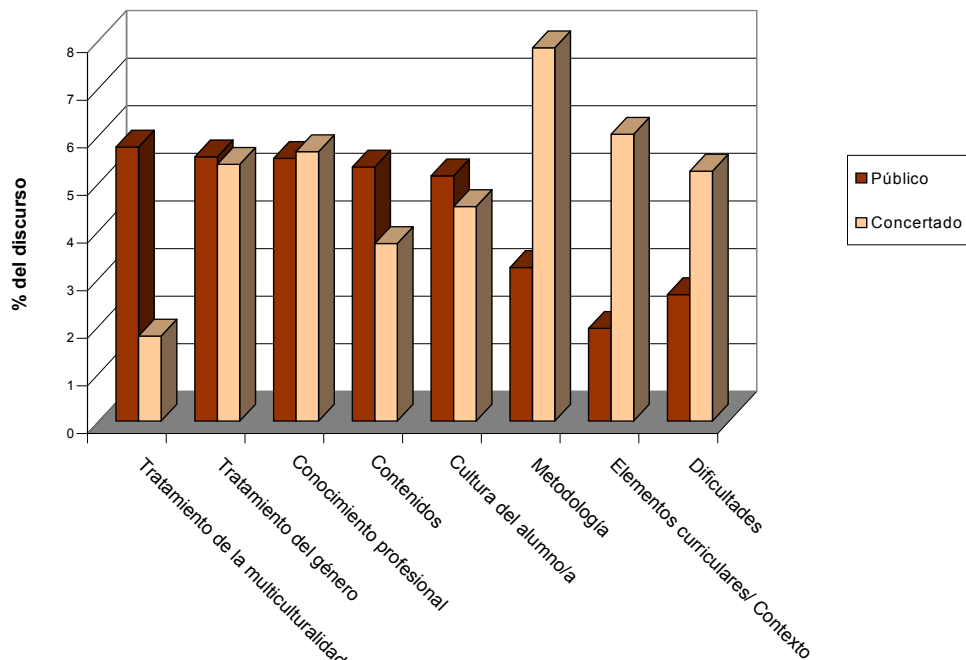
DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO EN FUNCIÓN DE LA TIPOLOGÍA DEL CENTRO



Gráfica 57

La participación de maestros y maestras de Centros concertados es mayor que la que realizan los representantes de los Centros públicos, **Gráfica 57**. En este caso entre los maestros y maestras de Centros públicos y concertados existía una distribución equilibrada entre representantes de todos los niveles de experiencia docente en el área y entre hombres y mujeres, siendo menor la representatividad de los entornos marginales en los Centros concertados que en los públicos.

PREDOMINANCIA DE TEMAS EN RELACIÓN A LA TIPOLOGÍA DEL CENTRO



Gráfica 58

En la **Gráfica 58** observamos los temas abordados con mayor intensidad, por los miembros de Centros públicos, en la mayoría de las ocasiones no son coincidentes con los temas predominantes en los discursos de los maestros/as de Centros concertados, salvo en la importancia otorgada al tratamiento del género y la influencia del conocimiento profesional.

Nos parece importante destacar cómo en los participantes de Centros públicos el tratamiento de la multiculturalidad ocupa un volumen considerable de su discurso, en tanto que en el discurso de los maestros y maestras de Centros concertados prácticamente no tiene relevancia, lo que nos lleva a pensar que la presencia de la multiculturalidad en los Centros públicos se da con más intensidad y genera mayor problemática que en los Centros concertados. Igualmente son muy significativas las diferencias en el tratamiento de temas como la influencia del contexto, la metodología y las dificultades.

### **3.6.11.- Síntesis e ideas para la reflexión.**

- El primer punto que queremos significar después de la realización de los tres grupos de discusión con maestros y maestras de Centros ubicados en contextos urbanos, urbano/rurales y rurales, a priori con diferencias significativas respecto al juego tradicional en cuanto a ser considerados entornos desfavorables, neutros y favorables respectivamente; es que los diferentes contextos, apenas mediatizan las teorías creencias y significados del juego tradicional de los maestros/as del área de Educación Física, debido a que la influencia de la globalización tiende a hacer cada vez más semejantes los diferentes entornos sociales en los que se realizan los juegos tradicionales.
- Otro aspecto a destacar es la falta de sensibilidad hacia la pérdida de tradiciones de transmisión oral y vivencial por parte de toda la comunidad educativa en general. Maestros y maestras, mayoritariamente, han opinado reiteradamente que tanto los padres/madres, compañeros/as del Centro y en algunos casos los propios alumnos/as no valoran su trabajo dentro del área de Educación Física, y sobre todo aquel relacionado con los juegos tradicionales, al entender que es un contenido sin relevancia social. Así mismo en algunos casos (no mayoritarios) han referido quejas

sobre los padres/madres que no colaboran todo lo que sería de esperar en la recopilación de los juegos tradicionales; quizás estas actitudes puedan ser indicativas de una falta de sensibilidad hacia la pérdida de las tradiciones lúdicas de una cultura, pero lo que más nos preocupa es que los maestros y maestras tampoco se muestran sensibilizados en este sentido. Después del análisis de los discursos hemos constatado cómo los maestros y maestras señalan con insistencia que hay que recuperar los juegos tradicionales en nuestras calles, pero no hay ninguna alusión a los aspectos culturales que conllevan los mismos, y generalmente sus justificaciones para la recuperación giran en torno a aspectos relacionados con la socialización y el entretenimiento activo que conllevan, entendiendo que existe una falta de sensibilización relativa a la consideración de los juegos tradicionales como transmisores de cultura oral y motriz. Pensamos que el primer paso para la conservación de los juegos tradicionales pasa por la toma de conciencia del valor cultural de los mismos.

- Es una opinión generalizada en maestros y maestras de los distintos entornos que la cultura lúdica de los niños y niñas de hoy en día es muy reducida, enfrentándonos a la inexorable realidad de la progresiva pérdida de los juegos tradicionales de nuestras calles influenciados por la globalización, el poder de los medios de comunicación y todos aquellos condicionantes de la sociedad postmoderna en la que nos encontramos. Ante esta situación los maestros y maestras consideran la escuela un marco ideal para dar a conocer los juegos tradicionales y se ven en la obligación (o compromiso) de tener que hacer algo al respecto, más aún cuando esto es sugerido desde el propio Diseño Curricular Base del área de Educación Física y se afanan por incluir los juegos tradicionales en sus clases tratando de mejorar y aumentar las distintas capacidades y cualidades físicas a la par que el repertorio lúdico de sus alumnos y alumnas.
- Pero estos juegos que de forma natural pasaban de una generación a otra por transmisión oral y la práctica, ¿tienen alguna posibilidad de supervivencia cuando el agente transmisor es la escuela? Pensemos que esta labor de recuperación y transmisión desde la escuela tendrá sentido si parte desde los intereses de sus protagonistas, los niños y niñas, realizándose desde el respeto al contexto social y cultural de los mismos, propiciando que su tratamiento no sea realizado como un

contenido más, sino como una cultura que puede ser acercada al alumnado no sólo desde el aula, también desde la familia y el propio marco social en el que se desarrolla. Entendemos que para que la escuela pueda erigirse como agente transmisor, los maestros y maestras no sólo deben jugar y divertir en sus clases y en los tiempos de recreo, sino que esta labor pasa por hacer partícipes a los alumnos y alumnas de que los juegos tradicionales forman parte de su patrimonio cultural y lúdico, que merece la pena conservarlos y que pueden transformarse en excelentes opciones para ser utilizados en sus procesos de socialización desarrollados fuera del contexto del aula. El punto final es lograr que se conviertan en aprendizajes significativos y funcionales y no un contenido más impuesto desde las motivaciones del maestro/as.

- Los maestros y maestras de los tres grupos de discusión realizados denuncian la infravaloración del juego tradicional en el currículum del área de Educación Física. Nos enfrentamos a un contenido excesivamente diluido dentro del marco global del juego en el área de Educación Física, y el protagonismo que debieran asumir los juegos tradicionales como referente de una cultura, la Andaluza, y de una identidad propia, no queda perfectamente reflejado en el currículum específico, que se concreta en una propuesta curricular “abanico” excesivamente amplia y poco específica, con una clara orientación hacia la cultura lúdica predominante, los deportes. Quizás sea ésta una de las causas de que maestros y maestras participantes en los grupos de discusión no consideren el juego tradicional como un contenido relevante dentro del área, y este quede relegado a ser el mejor recurso metodológico existente, y una actividad de poco valor tradicionalmente adquirida por los niños y niñas fuera del centro escolar, sin tomar conciencia de su valor en sí mismo.
- Se evidencia dificultad para identificar el valor del juego tradicional de cara a la consecución de los objetivos del área. Enmarcado en un modelo técnico, el colectivo de maestros y maestras no está concienciado de su tratamiento como un contenido específico y se plantean en escasas ocasiones la adquisición de capacidades por parte de sus alumnos y alumnas relacionadas directamente con el juego tradicional. Emerge un juego tradicional centrado en el procedimiento, pensado como estrategia para la mejora de cualidades y habilidades, pero escasamente se vislumbra una orientación del mismo para cubrir aspectos actitudinales o conceptuales.

Desaparecen elementos claves del juego: la negociación de las reglas, las estrategias de elección de los equipos, la resolución consensuada de los conflictos provocados desde su desarrollo, etc. En definitiva, se olvida la riqueza del aprendizaje actitudinal, pensando que lo verdaderamente significativo se encuentra en la cualidad física que mejora o las habilidades motrices que se aprenden.

- Existe una inquietud por vencer los estereotipos sexistas en el juego tradicional. Maestros y maestras entiende que la escuela debe ser un agente de cambio social y no un transmisor de los valores culturales dominantes, por ello una de sus principales preocupaciones se centra en eliminar los estereotipos sexistas que habitualmente se le han otorgado al juego tradicional, pero su arraigo cultural es tan grande que es difícil de vencer, más aun si esto se sigue potenciando desde los medios de comunicación y la publicidad que tanto poder ejercen en la sociedad actual. Hemos de reconocer que en muchas ocasiones las estrategias utilizadas por los maestros y maestras no son las más adecuadas optando por la imposición de determinados comportamientos y no por fomentar un espíritu crítico y una concienciación respecto a la igualdad en función del género.
- La excelente conexión con el contexto de estos contenidos hacen que faciliten un desarrollo de los aprendizajes desde la globalización. Los maestros/as consideran que los juegos tradicionales pueden ser ejes del trabajo interdisciplinar desde su alta significatividad y funcionalidad, otorgando al alumnado la posibilidad de ser ellos mismos quienes construyan el conocimiento. Aprender a jugar a la “comba” es una oportunidad para rescatar la cultura próxima de sus antepasados, las costumbres y tradiciones, su música, sus canciones, pero una cosa es la teoría, y otra es la práctica habitual de los Centros en donde no existe una cultura colaborativa entre el profesorado, siendo escasos los esfuerzos que se realizan en este sentido y generalmente desde la individualidad y no del trabajo en equipo... Tender el puente entre la cultura popular y la cultura académica no es tan complejo, si se tiene claro que el punto de partida ha de ser la motivación inicial del alumnado para su adquisición.
- Maestros y maestras consideran el juego tradicional un contenido que facilita la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Su sencillez en

las normas y bajo nivel competitivo frente a otras actividades como el deporte, los convierten en espacios aptos para provocar la inclusión de este alumnado en las tareas del aula. A pesar de todo se evidencia que la sensibilización hacia el tema es escasa.

- El juego tradicional, entendido como actividad lúdica libre, precisa de unos espacios que en la gran mayoría de Centros escolares, barrios o localidades se encuentran más ausentes que presentes. Los docentes expresan desde los grupos de discusión su malestar por la gran falta de espacios y/o el mal estado de los mismos, no solamente en referencia a los espacios escolares, sino también a la insuficiente dotación en las ciudades de parques y zonas de recreo donde de forma natural poder desarrollar el juego tradicional. Si al problema anterior sumamos el riesgo de accidente presente en la práctica de algunos juegos tradicionales, el resultado final es un colectivo de maestros y maestras reticentes a la inclusión de los mismos en el desarrollo práctico del currículum, lo que supone una dificultad añadida en la labor de recuperación y mantenimiento de los mismos.
  
- Maestros y maestras se encuentran con vacíos en su formación inicial y permanente relacionada con el juego tradicional. La mayoría de las quejas tienen su arranque en una deficiente formación inicial realizada, para una gran parte del actual colectivo de maestros especialistas en Educación Física, a golpe de cursillo de especialización, y desde la precaria preparación de oposiciones a un cuerpo por parte de estos maestros y maestras que más que anhelar un patio o un gimnasio para desarrollar su vocación, iban en busca de un simple puesto de trabajo del que huir a la menor ocasión. Si a esto le sumamos una insuficiente intervención desde la formación permanente (basada fundamentalmente en la diseminación de doctrina desde cursillos) escasamente construida desde los intereses de los maestros y maestras (demanda una formación basada en el intercambio de experiencias y en relación directa con su práctica diaria huyendo de marcos teóricos o conceptuales), el resultado final es altamente desalentador.
  
- Existe un sentimiento de falta de preparación para abordar el tratamiento de la multiculturalidad. Dentro de la mundialización en la que estamos inmersos la presencia de diferentes culturas en la escuela comienza a ser algo cada vez más

habitual, debido sobre todo al aumento de inmigrantes. Culturas que deben ser respetadas y valoradas por lo que se suele denominar cultura acogedora. Multiculturalismo que hasta hace poco no se había planteado en la escuela y que actualmente no saben como abordar los maestros y maestras, subsistiendo más un modelo de asimilación de la nueva cultura que de interculturalismo. En el campo del juego tradicional los únicos juegos que se enseñan y se transmiten desde la escuela son los de la cultura dominante sin reparar que el resto de culturas también tienen su repertorio lúdico reflejo de su sociedad.

- A pesar de otros escollos del camino: la lucha contra la cultura dominante del alumnado que condiciona el desarrollo práctico, la influencia de las tendencias actuales de práctica de actividad física, de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, entre otros, hace que en ocasiones el alumnado ofrezca resistencia hacia estos contenidos, que los ven alejados de sus intereses lúdicos y ajenos a un marco social y televisivo que para nada hacen mención de ellos; maestros y maestras tienen inquietud por mejorar su formación respecto a los juegos tradicionales y realizar una labor educativa que tenga presente los mismos.



# CAPÍTULO 4

## INFORME DE INVESTIGACIÓN. PERCEPCIONES Y VIVENCIAS DEL ALUMNADO SOBRE EL JUEGO TRADICIONAL

---

### INTRODUCCIÓN

PROCESO SEGUIDO PARA EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A NIÑOS Y NIÑAS Y OBSERVACIONES DE RECREOS EN CENTROS DE ENTORNOS URBANOS, URBANO/RURALES Y RURALES

- Sistema de indización del proyecto: “Percepciones y vivencias del alumnado en torno al juego tradicional”.

### ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES Y VIVENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO A LOS JUEGOS TRADICIONALES

- Primera aproximación: La cultura lúdica de los niños y niñas de hoy.
- El desarrollo práctico.
- ¿Los niños con los niños, las niñas con las niñas?
- Tiempos para el juego tradicional.
- La utilización de espacios “para” el juego tradicional y “en” el juego tradicional.
- ¿Saben los niños y niñas qué es un juego tradicional?
- ¿Cómo aprenden los juegos tradicionales los niños y niñas?
- El juego tradicional en la clase de “gimnasia”.
- Anécdotas y curiosidades.
- Síntesis e ideas para la reflexión.



## **4.1.– INTRODUCCION**

Llegar a un buen conocimiento de la realidad del juego tradicional desde los discursos de maestros y maestras de Centros de diferentes entornos lo consideramos una excelente estrategia para nuestra investigación, pero al mismo tiempo pensamos que ésta quedaría incompleta si simplemente nos limitamos a analizar e interpretar lo que manifiestan los docentes. Por ello, consideramos fundamental observar lo que ocurre en un espacio de esa realidad descrita, los recreos, sin olvidarnos del resto de implicados de la realidad estudiada, los niños y niñas, sujetos que tienen sus propias percepciones y pensamientos sobre el juego tradicional en el contexto social y en el contexto escolar, y que por ello deben tener también su espacio de expresión.

Una vez analizada la concepción social y escolar que los maestros y maestras de diferentes entornos tienen sobre el juego tradicional obtenida desde los distintos grupos de discusión, vamos a confrontarla con la información aportada desde las entrevistas a alumnos y alumnas y la observación de recreos en Centros de entornos urbanos, urbano/rurales y rurales como espacios socioculturales donde se ponen de manifiesto, en parte, las teorías y creencias expresadas por los maestros/as y los alumnos/as y la realidad del juego tradicional en los diferentes contextos.

Desde este informe también queremos aportar conocimiento acerca de la importancia que le otorgan al juego en sus vidas y la consideración que dentro de éste les merecen los juegos tradicionales a los alumnos/as de Educación Primaria, dando respuesta a dos objetivos de nuestra investigación planteados en el Capítulo 1, concretamente pretendemos:

- Evidenciar la repercusión de los diferentes modelos de Educación Física en la cultura de los escolares de Centros de Educación Primaria de Granada.
- Identificar el modelo de cultura popular lúdica de los escolares de Educación Primaria.

## **4.2.- PROCESO SEGUIDO PARA EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A NIÑOS Y NIÑAS Y OBSERVACIONES DE RECREOS EN CENTROS DE ENTORNOS URBANOS, URBANO/RURALES Y RURALES**

Las entrevistas se han realizado en tres Centros (de entornos urbano, urbano/rural y rural), que estaban trabajando en el área de Educación Física una Unidad Didáctica sobre el juego tradicional. Recordemos que las entrevistas se han efectuado a alumnos/as de una misma clase: los pertenecientes al Centro de entorno urbano son de tercero de Primaria y los de entornos urbano/rurales y rurales son de sexto de Primaria. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en grupos reducidos de tres-cuatro niños/as agrupados entre ellos por amistad<sup>1</sup>, con una duración entre los quince y veinte minutos siguiendo el guión orientativo elaborado previamente.

Las observaciones de los recreos pertenecen a los mismos Centros en los que se llevaron a cabo las entrevistas y en cada uno de ellos se observaron 5 recreos en distintos momentos del curso (unos coincidiendo con el trabajo del juego tradicional en el área de Educación Física y otros posteriormente al mismo) en los que estaba presentes todo el alumnado de Educación Primaria, recordemos así mismo que los Centros de entornos urbano y rural eran de línea uno, y el Centro de entorno urbano/rural era un línea dos.

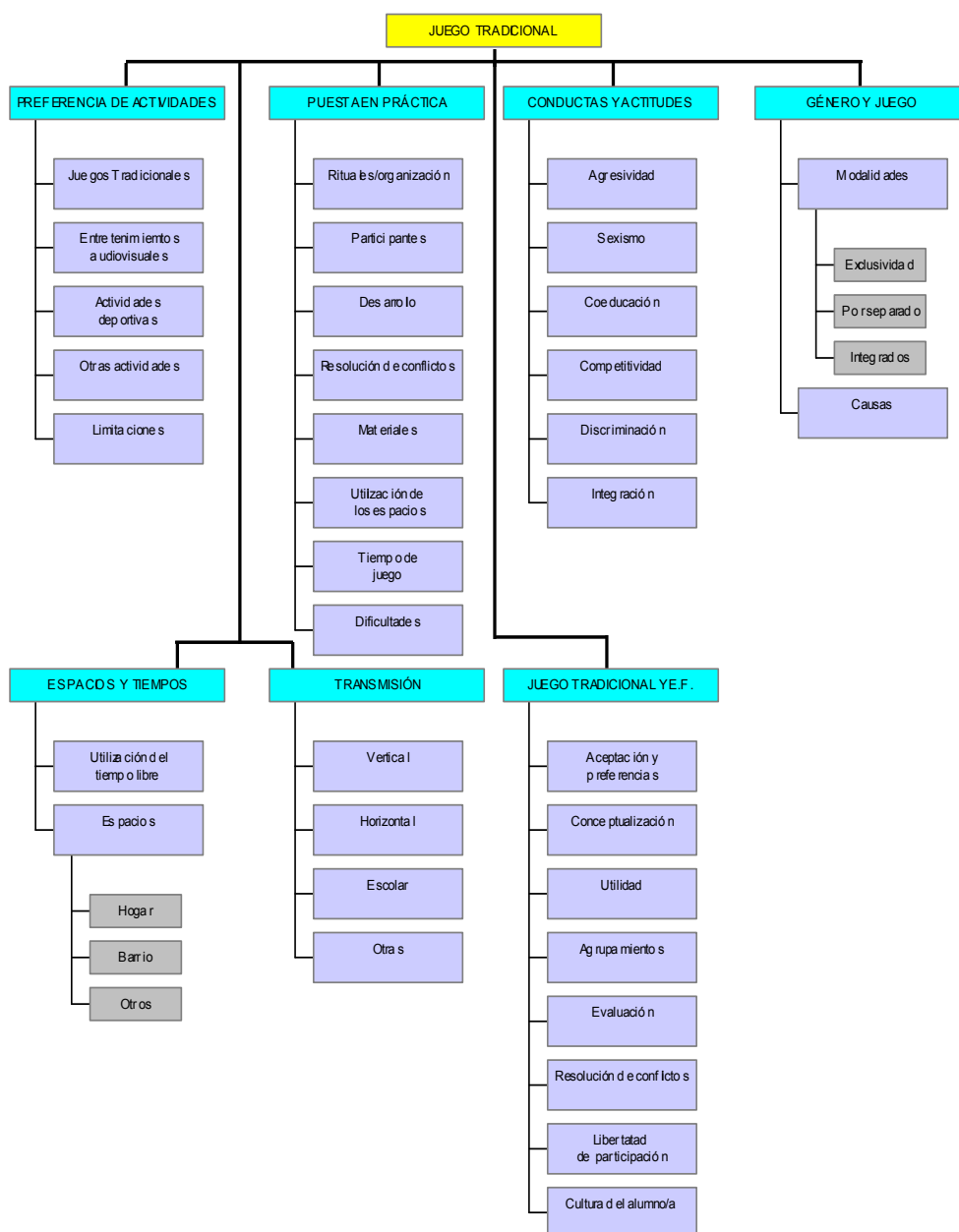
### **4.2.1.- Sistema de indización del proyecto: “Percepciones y vivencias del alumnado en torno al juego tradicional”.**

Toda la información recabada de las entrevistas a alumnos/as y de las observaciones de los recreos ha sido tratada con el programa de análisis de datos cualitativos *Nudist Vivo*, que nos ha permitido organizar la información en nudos relevantes para su posterior examen. Para establecer las categorías o nudos donde identificar la información partimos del guión orientativo realizado para las entrevistas y de una lectura de todas las ellas y de las observaciones realizadas de los recreos, y tras

---

<sup>1</sup> Rivera (1999, p.206) considera que la agrupación de niños y niñas realizada por criterios de afinidad afectiva trata de garantizar la confidencialidad de lo expresado.

varios esbozos llegamos al árbol de indización que aparece en el **Gráfico 1**, enriquecido posteriormente desde el propio desarrollo del proceso, permitiendo la inclusión de nuevos nudos según la demanda generada desde el análisis y que nos ha permitido almacenar toda la información. Señalar que para la indización de la información obtenida de las observaciones de los recreos sólo se utilizarán las ramas superiores del mismo, como posteriormente concretaremos.



**Gráfico 1**

### Identificación y definición de los nudos de indización utilizados.

Como se puede apreciar en el **Gráfico 1**, hemos definido siete nudos padre o categorías principales (preferencias de actividad, puesta en práctica, conductas y actitudes, género y juego, espacios y tiempos, transmisión y juego tradicional y Educación Física) que agrupan a su vez a varias categorías o nudos hijos que aglutinarán en torno a ellos toda la información relevante. Hemos de señalar que para las entrevistas se utilizarán los siete nudos padre y sus nudos hijos, mientras que para la indización de las observaciones de los recreos sólo se utilizarán los cuatro primeros nudos padre y sus nudos hijos: preferencias de actividad, puesta en práctica, conductas y actitudes y género y juego. A continuación pasamos a definir cada uno de los nudos que integran este árbol de indización.

**Nudo 1.- “Preferencia de actividades”:** Recogemos en él toda la información recabada sobre las preferencias de actividades que los alumnos y alumnas tienen para ocupar sus tiempos de recreo y ocio, así como las limitaciones que puedan encontrarse para la práctica de las mismas.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
1	PREFERENCIAS DE ACTIVIDADES	Tipo de actividades que a los alumnos/as les gusta practicar en sus tiempos de recreo y ocio.
1.1	Juegos tradicionales	Práctica de juegos tradicionales en los tiempos de recreo y ocio.
1.2	Entretenimientos audiovisuales	Realización de actividades lúdicas con ordenadores, videoconsolas y entretenimiento televisivo.
1.3	Actividades deportivas	Práctica de deportes, de forma organizada o no, en el tiempo de recreo y ocio.
1.4	Otras actividades	Referencias a otros tipos de actividades con las que cubrir el tiempo libre.
1.5	Limitaciones	Causas que impiden la práctica de actividades lúdicas en sus tiempos de recreo y ocio.

**Tabla 1**

**Nudo 2.- “Puesta en práctica”:** Este nudo padre va a agrupar toda la información que aportan los niños/as sobre la forma de desarrollar y llevar a cabo los juegos tradicionales en la calle y en los recreos.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
2	PUESTA EN PRÁCTICA	Información relativa al desarrollo de los juegos tradicionales en sus tiempos de recreo y ocio.
2.1	Rituales/Organización	Estrategias previas al juego para la organización de los equipos o jugadores.
2.2	Participantes	Identificación de las características de los jugadores.
2.3	Desarrollo	Información referida a la realización del juego y sus variantes.
2.4	Resolución de conflictos	Referencias a la solución de problemas que se puedan producir durante el desarrollo del juego.
2.5	Materiales	Información relacionada con los útiles empleados en la realización de los juegos tradicionales.
2.6	Utilización de espacios	Utilización de los espacios en el desarrollo de los juegos en sus tiempos de ocio y recreos.
2.7	Tiempo de juego	Tiempo dedicado a la realización del juego.
2.8	Dificultades	Referencias a los obstáculos encontrados para el desarrollo práctico de los juegos tradicionales.

**Tabla 2**

**Nudo 3.- “Conductas y actitudes”:** En este nudo identificamos las conductas y actitudes, tanto positivas, como negativas, que se presentan en la práctica de los juegos tradicionales desarrollados en los tiempos de ocio y recreo. Así mismo se identifican las conductas y actitudes que se producen en las clases de Educación Física relacionadas con este contenido. Hemos de indicar que aunque existen sistemas de observación, cómo el utilizado por Parten recogido en Martínez Criado (1998, p.96), estos no se ajustan a nuestra investigación.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
3	CONDUCTAS Y ACTITUDES	Identificación de actitudes y comportamientos positivos y negativos en los juegos tradicionales.
3.1	Agresividad	Comportamiento violento hacia otros.
3.2	Sexismo	Actitudes de superioridad, desigualdad y rechazo de un género sobre el otro.
3.3	Coeducación	Comportamientos que se realizan evitando la discriminación basada en diferencias de género.
3.4	Competitividad	Manifestación de gran rivalidad en las acciones.
3.5	Discriminación	Comportamientos negativos encaminados hacia el rechazo de los distintos individuos.
3.6	Integración	Comportamientos positivos encaminados hacia la aceptación de los distintos individuos.

**Tabla 3**

**Nudo 4.- “Género y juego”:** Después de realizar una lectura en profundidad de las entrevistas a los alumnos y alumnas y de las observaciones de los recreos, consideramos interesante clasificar de forma aislada la información relativa al género, recogiendo las distintas modalidades de participación que otorgan y se observan en los juegos tradicionales en función del género y las causas de las mismas.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
4	GÉNERO Y JUEGO	Teorías, actitudes y comportamientos relativos al tratamiento del género en los juegos tradicionales.
4.1	Modalidades	Identificación de diferentes posibilidades de participación en los juegos tradicionales en función del género.
4.1.1	Exclusividad	Juegos con participación exclusiva de un sólo género.
4.1.2	Por separado	Realizados por ambos géneros de manera diferenciada.
4.1.3	Integrados	Se realizan con la participación de ambos géneros simultáneamente.
4.2	Causas	Razones que señalan para la realización de las agrupaciones en función del género.

**Tabla 4**  
454



**Nudo 5.- “Espacios y tiempos”:** En el se recoge la información relativa a los espacios donde se desarrollan las actividades realizadas y los tiempos dedicados a los mismos. Los nudos “Tiempos” y “Espacios” se pueden identificar como nudos organizadores, ya que físicamente no recogen información puntual, salvo raras excepciones en las que la indización es tan genérica que no se identifica claramente con alguno de sus nudos hijos.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
5	ESPACIOS Y TIEMPOS	Identificación de los espacios utilizados en las actividades lúdicas y del tiempo dedicado a las mismas.
5.1	Utilización del tiempo libre	Preferencias y tiempo dedicado a las actividades lúdicas en tiempos no organizados.
5.2	Espacios	Identificación de los lugares donde se desarrollan las actividades en los tiempos de ocio.
5.2.1	Hogar	Utilización del hogar como espacio de juego.
5.2.2	Barrio	La calle, los parques, plazas y otras instalaciones del barrio para el desarrollo de las actividades.
5.2.5	Otros	Utilización de otros espacios e instalaciones.

**Tabla 5**

**Nudo 6.- “Transmisión”:** Creemos importante saber cual es el proceso de adquisición de los juegos tradicionales por parte de los niños y niñas, de manera que nos pueda aportar luz sobre cual es la forma de transmisión más adecuada para intentar que el juego tradicional no desaparezca de nuestras calles, por ello en este nudo recogemos toda la información aportada por los niños y niñas en este sentido.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
6	TRANSMISIÓN	Identificación de la forma de aprendizaje de los juegos tradicionales
6.1	Vertical	Transmisión generacional y familiar, en la que los juegos van pasando de padres a hijos o de abuelos a nietos, etc.

6.2	Horizontal	Aprendizaje de forma espontánea, en la calle, siendo los propios jugadores/as los que lo divulgan.
6.3	Escolar	Aprendizaje desde el ámbito escolar realizado de manera intencionada por los maestros/as.
6.4	Otras	Referencias a otras formas de transmisión del juego

**Tabla 6**

**Nudo 7.- “Juego tradicional y Educación Física”:** Al ser entrevistas realizadas a alumnos y alumnas que estaban realizando un trabajo específico sobre los juegos tradicionales en el área de Educación Física, creímos conveniente recabar toda la información posible acerca del mismo, concretándola en los siguientes nudos:

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
7	J. TRADICIONAL Y EDUCACIÓN FÍSICA	Información relacionada con la presencia, utilización y significados del juego tradicional en Educación Física.
7.1	Aceptación y preferencias	Preferencias de actividades en E.F. y grado de aceptación de los juegos tradicionales.
7.2	Conceptualización	Conocimientos adquiridos acerca de los juegos tradicionales.
7.3	Utilidad	Utilidad percibida de los aprendizajes realizados sobre los juegos tradicionales.
7.4	Agrupamientos	Organización de grupos y posibilidad de participación en la formación de los mismos.
7.5	Evaluación	Referencias a la evaluación de los aprendizajes realizados en E.F. sobre los juegos tradicionales.
7.6	Resolución de conflictos	Referencias a la solución de problemas que se puedan producir durante el desarrollo de los juegos en las clases.
7.7	Libertad de participación	Grado de libertad para participar o no en los juegos tradicionales propuestos en las clases de Educación Física.
7.8	Cultura del alumno/a	Cultura lúdica del alumno/a y vinculación del trabajo de juegos tradicionales con la misma.

**Tabla 7**

### **4.3.– ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES Y VIVENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO A LOS JUEGOS TRADICIONALES**

#### **4.3.1.- Primera aproximación: La cultura lúdica de los niños y niñas de hoy.**

En este primer apartado trataremos de acercarnos a través de las entrevistas y observaciones realizadas, a las preferencias lúdicas que niños y niñas tienen para ocupar sus tiempos de recreo y ocio, lo que a su vez nos reflejará cuál es la cultura lúdica de los mismos y las influencias que esta recibe fundamentalmente de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Cultura, que por otra parte recordemos que los maestros y maestras de los diferentes entornos valoraban como nula o muy pobre, sin que existieran diferencias entre los contextos urbanos, urbano/rurales y rurales.

*H5.:...no conocen absolutamente juegos, ninguno, no sabemos si el ordenador se habrá hecho cargo de todos los juegos de los críos, pero no los conoce nadie  
(Grupo entorno urbano/rural, parr. 14)*

*M1.: Y si practican algunos siempre los mismos: el pilla pilla, el quema, la comba, el elástico...¡y punto!.*

*(Grupo entorno rural, parr. 28)*

Sin embargo, la mayor sorpresa de esta investigación ha sido descubrir que los niños y niñas de la sociedad actual mantienen en los recreos los juegos tradicionales en su cultura lúdica, quizás no con la misma intensidad que tiempos atrás, y en algunos casos adaptada a las circunstancias actuales, evidenciándose un mayor repertorio en los niños y niñas de entornos urbano/rurales y rurales. Tenemos que indicar que en las observaciones realizadas en los tres Centros en los distintos momentos, generalmente se aprecia a los mismos niños y niñas jugando siempre a los mismos juegos y que los juegos de los tres entornos son prácticamente los mismos que se concretan en el quema, el “burro” (ó 1, X, 2), el fútbol, el elástico, “pica-pica” (o los patitos de la feria según el entorno), juegos de palmas y de pasillo realizados exclusivamente por las niñas, el escondite, “lata-lata”, pilla-pilla con distintas variantes (pies en alto, pilla-pilla, por las

aceras, etc.) y la comba, este último con más intensidad en el Centro de entorno rural que en los urbanos y urbano/rurales, variando poco de actividades en ese espacio sociocultural que es el recreo.

*Por ultimo indicar que me ha llamado la atención la utilización de los juegos tradiciones y juegos inventados por ellos en el recreo como parte de su cultura y la no exclusividad de las actividades deportivas.*

**(Observación recreo 1, entorno urbano, parr. 11)**

*Como todos los días, los grupos se van organizando para jugar, parece que los espacios y actividades son bastante estables. Hoy las niñas del grupo de los mayores de fútbol, se ven más activas.*

**(Observación recreo 5, entorno urbano/rural, parr. 5)**

*A pesar de que está lloviendo y todos los niños y niñas están repartidos en el porche y el pequeño salón, en muy poco espacio, se observan muchos juegos tradicionales: pillla-pilla, que no caiga, juegos de palmas, juegos de pasillo, etc. además de muchos niños y niñas “jugando” a pelearse.*

**(Observación recreo 5, entorno rural, parr. 33)**

En las entrevistas, niños y niñas destacan, en su mayoría, que los juegos tradicionales son actividades de su agrado y mencionan la utilización de los mismos en sus tiempos de ocio y recreo tanto dentro de la escuela como fuera de ella, pero prácticamente con la misma intensidad con la que aparece la práctica de actividades deportivas (generalmente realizada de forma no organizada), excepto en los niños y niñas de entornos urbanos, que al ser de menor edad se decantan por la utilización de los juegos tradicionales, apareciendo con menor intensidad la preferencia por entretenimientos audiovisuales. Posteriormente las preferencias en cuanto tareas para la ocupación del tiempo libre se decantan hacia otras actividades relacionadas con la utilización de la bicicleta y los patines.

*P: Bueno, me vais a decir cuáles son vuestros juegos favoritos.*

*R1: pues..., el mío es el elástico y... el misifú, uno que jugamos*

*P: ¿ese cual es?*

*R1: uno que jugamos en nuestra clase algunas veces con los niños.*

**(Entrevista 2, entorno urbano, parr. 5-8)**

*P: ¿Me contáis a qué es lo que más os gusta jugar?*

*R1: Pues a mí me gusta más al voleibol, al quema, al pillla y al pillla por las aceras...*

*R2: A mí al balonmano, a voleibol un poco y al pillla-pilla y juegos de mover las piernas y las manos...*

*R3: Pues a mí me gusta el Tulipán, el pillla-pilla, el voleibol, el balonmano, y ya está.*

**(Entrevista 2, entorno rural, parr. 6-10)**

Profundizando más en las preferencias de actividades lúdicas hemos de diferenciar entre niños y niñas, ya que aunque algunas niñas reconocen que el fútbol es una actividad que les gusta, el porcentaje es mínimo si se compara con el de los niños, que en su gran mayoría señalan que el fútbol es el “juego<sup>2</sup>” al que más les gusta practicar, lo que se constata también en las observaciones realizadas en los recreos. En esta línea, también hemos podido verificar en las observaciones, que el nivel de implicación de las niñas, cuando lo hay (aspecto que se da sobre todo en el Centro de entorno urbano/rural) es bastante menor que el de los niños, aunque no por ello se producen conflictos.

*P: Bueno, quiero que vosotros me contéis a lo que más os gusta jugar.*

*R1: Al fútbol.*

*R2: Al fútbol*

*R3: Al fútbol*

**(Entrevista 3 y 4, entorno urbano, parr. 6-10)**

*Son muy pocos los niños y niñas que no están activos durante el recreo. En otros espacios del patio también se han puesto los niños a jugar al fútbol y en total hay cuatro grupos numerosos jugando al fútbol y en muchos caso hasta compartiendo parte del espacio, pero parece no importarles.*

**(Observación recreo 2, entorno urbano, parr. 14)**

*En uno de los dos espacios que hay jugando al fútbol sólo hay niños, las niñas da la impresión que están observando desde la parte de las bandas, se puede ver un arbitro, las niñas no están observando, se supone que están jugando, pero apenas se desplazan.*

**(Observación recreo1, entorno urbano/rural, parr. 12)**

*P: Sí, ¿y a qué jugáis fuera de la escuela?....*

*R3: ¡Al fútbol!...*

*R2: ¡Al fútbol!*

*P: Al fútbol...*

**(Entrevista 1, entorno rural, parr. 19-22)**

Si nos sorprendió bastante la influencia de los medios de comunicación sobre todo de la televisión presente en todos los hogares, quedando esta cultura televisiva reflejada en los juegos de niños y niñas, que en los recreos reproducen programas de televisión, ensayan coreografías de cantantes famosos o cantan canciones de los

---

<sup>2</sup> Entrecorrimos juego porque niños y niñas se refieren a él no como un deporte, sino como un juego que realizan con un grupo de amigos y amigas, lo que nos hace afirmarnos más en lo que decíamos en el Capítulo anterior al justificar que el fútbol que practican niños y niñas es un juego tradicional y no un deporte.

anuncios. Dentro de los entretenimientos audiovisuales los niños y niñas manifiestan que los ordenadores y las vídeoconsolas no siempre están a su alcance, aunque la mayoría de ellos manifestaban que eran actividades de su agrado, para algunos son “imprescindibles”; incluso pudimos observar cómo determinados niños y niñas en el recreo jugaban con una vídeoconsola, siendo ésta una actividad pasiva, individual y poco socializadora.

*Me llaman la atención unas niñas, que pegadas a la valla del colegio, están jugando a algo parecido al espejo y que de vez en cuando interactúan con otro grupo de tres o cuatro niñas que están situadas cercanas a ellas; después de observarlas durante un buen rato, me vence la tentación y les pregunto que a que están jugando y me cuesta trabajo ocultar mi sorpresa cuando me dicen que están jugando a “gente con chispa”, (programa-concurso de televisión, de emisión nocturna); una vez más se ve reflejada la influencia de los medios de comunicación en las actividades lúdicas, en este caso de las niñas.*

**(Observación recreo 1, entorno urbano, parr. 9)**

*R3: yo me paso el día jugando al ordenador o viendo la tele*

**(Entrevista 2, entorno urbano, parr. 113)**

*Dos niñas pequeñas, cerca de la canasta ensayan una coreografía, es de una canción de Chayanne.*

**(Observación recreo 1, entorno urbano/rural, parr. 15)**

*Como siempre en el porche hay varios niños sentados, en esta ocasión con una Game-boy, con la que una niña juega mientras tres niños y otra niña la observan, algunos todavía comiendo el bocadillo, no charlan entre ellos ni se relacionan.*

**(Observación recreo 4, entorno rural, parr. 4)**

Estas influencias han modificado las tendencias relacionadas con las actividades lúdicas y es sorprendente la fuerza con la que arraigan en la cultura de niños y niñas, desde los entornos urbanos, hasta los rurales, pasando por los urbano/rurales, así “los Pokémon” causan furor en forma de juegos de ordenador, vídeoconsola y en actividades de coleccionismo que ocupan el tiempo de ocio y recreo de todos los niños y niñas; porque amparadas por una fuerte campaña de publicidad y marketing es difícil no sucumbir a ellas desde los más pequeños a los más grandes, y salvo en raras excepciones se les da a los cromos un uso como juego tradicional y no como objeto de consumo e intercambio. En este sentido nos resulta curioso lo que niños y niñas de diferentes entornos comentaron al respecto, y que después se evidenció en las observaciones de los recreos.

P: Bueno, hemos hablado de las video-consolas, de la tele ¿y de los Pokémon?  
R1: Yo sí  
R3: Yo sí  
R2: Yo sí tengo  
P: ¿Todas tenéis pokémon?.  
R2: Sí, pero unos niños me han robado los míos.  
P: ¿Sí, te han quitado los tuyos?  
R2: Sí  
R3: Y mi hermano me da bastante dinero y me los voy comprando, y ahora tiene que pegar las pegatinas.

**(Entrevista 5, entorno urbano, parr. 188-196)**

En otro espacio tres niños y dos niñas charlan y desayunan mientras intercambian cromos de Pokémon. Fundamentalmente son los niños los que cambian y una niña, la otra observa.

**(Observación recreo 5, entorno urbano, parr. 6)**

En el patio de tierra, donde más pequeños hay, dos niños mayores se intercambian cromos de Pokémon.

**(Observación recreo 1, entorno urbano/rural, parr. 20)**

P.: y...ahora mismo vosotros estáis también enganchados con los Pokemon.

R1: ¡Sí!, ¡yo sí!

P: ¿Por qué te gustan a ti los Pokemon?.

R1: Porque son unos dibujos muy guapos.

P: ¿Y los cromos, las estampas también?, en álbum.

R1: No me gusta pegarlos.

P: No te gusta pegarlos.

R1: No, me gustan para jugar a los cromos

**(Entrevista 2, entorno rural, parr. 126-133)**

Las niñas que estaban con los Pokémon comienzan a jugar con ellos tirándolos desde el bordillo para ver si caen boca arriba o boca abajo, aunque al poco tiempo una de ellas se va y sólo quedan dos jugando.

**(Observación recreo 2, entorno rural, parr. 8)**

Por último, queremos indicar que nos ha llamado bastante la atención, al analizar la cultura lúdica de los niños/as, que muy pocos mantienen un vocabulario específico de los juegos, evidenciándose una mayor utilización del mismo en los entornos rurales, estando esto quizás condicionado porque a su vez su lenguaje es bastante más cerrado que el de los niños y niñas de entornos urbanos y urbano/rurales. En las dos primeras citas podemos ver como una misma situación es descrita por niños de entorno urbano y por niños de entornos rurales.

R1: y el niño porque dice, ¡ah!, ¡eso no vale, eso no vale!

R3: cuando lo pillan al escondite, se pone ¡no me has pillado! ¡eres un tramposo!

**(Entrevista 3, entorno urbano, parr. 149-150)**

R3: *El escondite si rompe la olla que no la ha visto y dice: “cúchi, allí puede haber uno y lo dice pues le ponemos: ¡has roto la olla! y ¡chás! se la vuelve a quedar otra vez”...*

P: *¡Ajá!...*

R1: *Sí hubiese dos niños y dice un nombre “¿has visto a Francisco?” y está Pepito...pues ¡ha roto la olla!..., entonces se vuelve a quedar*

*(Entrevista 1, entorno rural, parr. 121-123)*

P: *¿Cómo juegas a los cromos?*

R1: *¡Mira!, pones aquí uno y aquí otro ¿no?*

R2: *En un tranco.*

R1: *Entonces lo tiras, un niño en cada “lao” se sienta y tira ¿no? y que cuando tire el cromo que cae encima del otro se lo lleva el que ha tirado y se ha caído encima del otro se lo lleva el cromo...y así.*

P: *¿Y, os gustan más los cromos para eso, no?*

R1: *Y yo, anteaayer estuve jugando con mi hermano y le gané diez, le gané, pero si caes muy poquillo, un piquillo “ná” más es pico y se repite, pico-repito.*

*(Entrevista 2, entorno rural, parr. 134-139)*

### **4.3.2.- El desarrollo práctico.**

En primer lugar vamos a analizar cómo niños y niñas se organizan en sus juegos, (independientemente del género que será abordado posteriormente) y la utilización de formulas electoras o rituales previos al mismo. Recordemos que este era un aspecto que maestros y maestras de los diferentes entornos consideraban que se estaba perdiendo, si cabe más aún que los juegos tradicionales.

M4.: *...pues aquellas famosas canciones o metodología de sorteo e inicio también es una de las cuestiones que se está perdiendo, ahora ya del pares y nones no se sale...*

*(Grupo entorno rural, parr. 49)*

En las entrevistas y en las observaciones de los recreos pudimos constatar que la situación no es tan grave, y si bien es cierto que no siempre se utilizan, en muchos casos la organización de los participantes se realiza recurriendo a las formulas electoras, siendo las más frecuentes aquellas en que dos capitanes eligen a sus respectivos equipos, no empleándose fórmulas que dependen del azar evitando así posibles discriminaciones. La utilización de este tipo de fórmula electora o ritual previo también nos da indicios de quienes son los líderes del juego, que posteriormente en el desarrollo del mismo adquieren mayor protagonismo y generalmente son los que más empeño ponen en el



cumplimiento de las normas. En otras ocasiones hemos de reconocer que los equipos son estables por lo que no utilizan estas fórmulas electoras.

*P: Decidme cómo hacéis vosotras los equipos, que utilizáis.*

*R2: pues...*

*P: os ponéis por amigas o algún sorteo.*

*R2: pues pares o nones, la chinita, lo de algo pegajoso*

*P: ¿cuál es la que más os gusta, ¿la que utilizáis cuando estáis con los amigos?*

*R3: chinita y la de algo pegajoso*

*P: ¿algo pegajoso?*

*R2: sí, tiras una cosa, y si se queda aquí (demostración), ya no se puede elegir esa, porque ya está pegado*

**(Entrevista 2, entorno urbano, parr. 194-02)**

*P: ... y cuando estáis en la calle y vosotros hacéis los equipos ¿qué utilizáis, cómo lo hacéis?.*

*R2: Mucha gente a tijera y papel.*

*R1: Otros a los que se pone las manos...*

*P: Pares y nones...*

*R1: ¡Eso pares y nones!.*

**(Entrevista 5, entorno rural, parr. 92-96)**

*... a su alrededor hay niños y niñas organizándose con la formula de la "china", van a jugar al escondite y eligen al que "paga", mientras, algunos que se han librado, cantan la canción de un anuncio.*

**(Observación recreo 4, entorno urbano/ rural, parr. 16)**

*Un grupo muy numeroso, delante del porche, utilizando dos capitanes eligen equipos para jugar al quema. Los grupos están integrados por niños y niñas, que parecen de un segundo ciclo.*

**(Observación recreo 2, entorno rural, parr. 11)**

Al estudiar la utilización de formulas electoras, nos parecía que no podíamos dejar pasar por alto la oportunidad de preguntar sobre cuales son sus preferencias a la hora de elegir compañeros y compañeras de juego, y en este sentido nos encontramos que niños y niñas, por encima del nivel de habilidad de los compañeros priman la amistad que existe entre ellos, mientras otros y otras prefieren dejar al margen la amistad y elegir a los que ellos y ellas consideran mejores para el juego, porque tienen bastante claro que en esa situación su objetivo es ganar. También pudimos comprobar como hay compañeras y compañeros de sus respectivas clases que son rechazados por la mayoría de ellos a la hora de realizar sus juegos quedándose en ocasiones discriminados en los recreos; los motivos para estas discriminaciones más que por el género suelen responder a criterios de pertenencia a otra cultura, fundamentalmente la gitana y la árabe (aunque

no lo manifiesten abiertamente) y a razones relacionadas con problemas de conducta o de integración de determinados niños y niñas.

*P: Solamente esos dos, ¿y luego los equipos como los elegís?*

*(Silencio)*

*R2: pues a los mejores amigos*

*P: ¿a los mejores amigos a los que mejor lo hacen?*

*R1: a los mejores amigos*

*R2: a los mejores amigos*

**(Entrevista 1, entorno urbano, parr. 27-32)**

*P: ¿Y cuando los hacéis porque elegís a la gente?*

*R3: Porque nos interesa, hacemos pares y nones y los elegimos.*

*R2: Para ponernos con los más bueno, los elegimos.*

*P: A los que sean más buenos, ¿no a los amigos?.*

*R1: A los amigos más que nada.*

*R2: ¡Hombre!, si tú tienes un amigo y es malo no lo vas a elegir si hay otro bueno.*

**(Entrevista 1, entorno urbano/rural, parr. 62-67)**

*Hay otras niñas jugando a las palmas y dos de los niños de integración, los del otro día, van juntos de un lado para otro, y David, otro niño de integración, va siempre conmigo, le pregunto que porque no juega y dice que porque no le dejan, pero le digo que si a él le apetece y me dice que no.*

**(Observación recreo 4, entorno urbano/ rural, parr. 20)**

Dentro del desarrollo práctico de los juegos también queríamos indagar cómo resuelven ellos los posibles conflictos que puedan surgir en un juego, y hemos de indicar que niños y niñas son bastante autónomos cuando no hay un adulto cerca, ya que en estas circunstancias recurren a él, así lo indicaban en las entrevistas y así pudimos evidenciarlo en las observaciones. Nos llamó la atención al respecto, que los conflictos se resolvieran de forma rápida y en la mayoría de los casos sin llegar a la violencia, ni verbal ni física, en donde el líder del juego suele ser el que marca la línea de actuación, que generalmente se concreta en expulsar del juego al tramposo o conflictivo o por lo menos “amonestarle” verbalmente para que deje de hacer “trampas”, aunque algunos en sus entrevistas relataran que ellos resuelven los conflictos recurriendo a la agresión.

*En todos los grupos se juega de forma autónoma y sin recurrir a las maestras y maestros para resolver los conflictos.*

**(Observación recreo 2, entorno urbano, parr. 13)**

*En todas las actividades si surgen conflictos los resuelven ellos solos, a no ser que el maestro en ese momento pase por allí, entonces recurren a él, sobre todo en el fútbol.*

**(Observación recreo 1, entorno urbano/rural, parr. 28)**

*P: Cuando estáis jugando en la calle, ¿vale? con vuestros amigos y alguien hace trampa ¿qué hacéis?.*

*R1: ¡Pues le decimos que no haga trampa!, que el juego no es así, como aquí cuando jugamos que hay muchísimas niñas que hacen trampa.*

*P: ¿Entonces se los decís y ya está?.*

*R1: Se lo decimos que así no se hace.*

*P: ¿Y si sigue haciendo trampa?.*

*R1: ¡Pues que no juegue!, ¡lo echamos!.*

*P: Lo echáis del juego y solucionado el problema.*

*R2: ¡No hay que pelearse!.*

**(Entrevista 5, entorno rural, parr. 51-58)**

*P: Y cuando alguien hace trampas en un juego, cuando no estáis aquí en la escuela, cuando estáis fuera, ¿como lo solucionáis?.*

*R2: Pues le decimos que o lo hace como se tiene que hacer, o que no juega.*

*R3: Que no juega.*

*P: Le quitáis del juego ¿no?.*

*R1: O se le da.*

*P: ¡No hombre!*

*R1: Si se pone muy bestiajo.*

*R2: O si se pone muy vacilón.*

*P: ¿Así, que si se ponen muy vacilones les pegáis?, ¿no?.*

*R1: ¡Hombre!.*

**(Entrevista 1, entorno urbano/rural, parr. 76-85)**

Un aspecto que nos resultó curioso en el Centro de entorno urbano/rural es que los niños y niñas cuando jugaban al fútbol solían poner un arbitro para que hiciera cumplir las reglas del juego, pero en la mayoría de las ocasiones esta era una figura simbólica que no tenía ninguna relevancia, ya que los conflictos los resolvían entre los participantes ante la desesperación del niño que ejercía de árbitro.

*El grupo de los pequeños que juegan al fútbol tiene un mayor nivel de agresividad que el grupo de los mayores, y hacen menos caso al árbitro, que no deja de pitar.*

**(Observación recreo 2, entorno urbano/rural, parr. 18)**

Sobre la resolución de conflictos indicar, cómo decía una maestra del grupo de discusión de Centros de entorno urbano, que los rencorosos no son los niños/as que se olvidan de la pelea en cinco minutos, sino las madres y padres, aspecto que también tiene claro los niños y niñas a la hora de resolver sus conflictos.

*M3.: Las madres son las que guardan rencor, los niños no... ¡Las madres: pues mi hijo no se pelea...!, entonces todo lo que sea...primero los estás haciendo críticos, les estás ayudando a ser independientes, los estás...entonces aunque tengan esa tendencia yo siempre intento que sean ellos los que lo solucione y el juego tradicional es ideal para eso...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 147)**

*R1; Javi nos pega.*

*P: ¿Os pega?.*

*R2: Yo le digo que no haga trampas.*

*R1: Yo le digo que no le dejo jugar, porque como sabe que si le pegas su madre viene a hablar con nuestras madres, pues le decimos que le queremos.*

**(Entrevista 6, entorno urbano, parr. 156-159)**

Dentro del desarrollo práctico, profundizamos en otras las conductas y actitudes que se producen alrededor de los juegos tradicionales, así descubrimos que mayoritariamente prefieren juegos en los que exista un cierto nivel de competición y que sean activos, en consonancia con el tipo de sociedad en la que nos encontramos; sorprendiéndonos que les gustara la presencia de la figura de los eliminados en los juegos, lo que luego constatamos en las observaciones de los recreos y curiosamente los eliminados lo suelen aceptar bien, siempre hay excepciones, y lejos de quedarse fuera del juego continúan en este animando al resto de sus compañeros. Otro valor que quedó más patente en la teoría que en la práctica fue el de la coeducación, como veremos al analizar el tema de género en los juegos tradicionales desde el punto de vista de los niños y niñas.

*P: ¿Donde uno gana y otro pierde, o donde todos participan?.*

*R2: Donde todo el mundo participa, porque participar en los juegos...*

*R3: También en los que uno gana y otro pierde.*

*P: ¡Uhm!, ¿y os gusta que haya eliminados en los juegos?.*

*R1: A mí sí*

*R2: Sí.*

*P: ¿Porqué?*

*R3: Porque así se queda uno ganador, porque si no te eliminas, pues...*

*P: ¿Y cuando os eliminan lo aceptáis bien?*

*R1: Sí*

*R2: Yo nunca me he peleado por eso.*

*R3: Yo tampoco.*

*R1: Yo creo que sí.*

**(Entrevista 1, entorno urbano/rural, parr. 139-151)**

*En el juego del “burro” comienza haber eliminados, y estos no lo aceptan demasiado bien, discuten con los compañeros si han sido o no eliminados.*

**(Observación recreo 3, entorno urbano/rural, parr. 29)**

*Hay un grupo de 8-10 niñas y un niño, que en el porche están jugando a “pica-pica” (lanzar a dar con un balón a un compañero que está apoyado en la pared, también lo conocen como los patitos de la feria). Una niña lanza, la pelota es pequeña, pero tiran con mucha fuerza. Otros niños y niñas observan este juego y animan a sus compañeros. La niña que lanza está consiguiendo eliminarlos a todos, y estos siguen animando.*

**(Observación recreo 2, entorno rural, parr. 24)**

Sobre los recursos utilizados para el desarrollo práctico de sus juegos hemos de decir que en los recreos son generalmente escasos y que los suelen conseguir con bastante facilidad, unas veces se los proporciona el maestro/a encargado de repartir material en los recreos, otras los traen ellos de sus casas y por último recurriendo en más de una ocasión a crearlos ellos mismos reciclando papeles, cartones o bolsas que les proporcionan la misma diversión que los materiales comprados, aspecto que los maestros y maestras de los distintos entornos consideraban como algo perdido, y si bien es cierto que los materiales que se utilizan ahora son de fácil consecución y poca elaboración, frente a los que se utilizaban antiguamente en los juegos, por lo menos todavía se utiliza la imaginación para posibilitar el juego. También queremos señalar que los materiales utilizados en los juegos, fundamentalmente los balones y pelotas, en ocasiones no son los más adecuados por su tamaño, así, hemos podido observar a una veintena de niños jugando al fútbol, al quema o al burro con una pelota pequeñísima, o al “pica-pica” con un balón excesivamente grande.

*Dos niñas se acercan a la maestra de Educación Física y le piden tiza para poder pintar otra rayuela y jugar. Comienzan a pintar la rayuela, pero tiene poca tiza y tiene que pedir más, cuando la consiguen gritan ¡bien!.*

**(Observación recreo 2, entorno urbano, parr. 6)**

*Los del “burro” siguen jugando y lo hacen con una pelota muy pequeña y les cuesta trabajo, también discuten entre ellos hasta llegar a un acuerdo cuando hay algún conflicto.*

**(Observación recreo 3, entorno urbano/ rural, parr. 11)**

*Cerca de ellos unas niñas (6-7) juegan a “que no caiga” con una pelota de papel de aluminio, y cuando alguna falla el resto se lo reprochan en plan de broma.*

**(Observación recreo 2, entorno rural, parr. 22)**

### **4.3.3.- ¿Los niños con los niños, las niñas con las niñas?**

El tema del género en los juegos tradicionales y los agrupamientos en función del mismo es una cuestión, que como estudiamos en el Capítulo anterior, genera una gran

preocupación en los maestros y maestras sobre todo de Centros de entornos urbanos y rurales, pero ¿los alumnos y alumnas que opinan al respecto? Nos sorprende que bastantes declaren que no existen juegos exclusivos de niños y de niñas, si bien es cierto que muchos de ellos en un primer momento tienen ciertas dudas de que esto sea así y hasta que no reflexionan con sus compañeros de entrevista sobre el hecho no lo aceptan; otros sin embargo reconocen que esa separación de juegos en función del género es cosa de tiempos atrás y que en la actualidad es algo que no se cuestiona. No obstante queremos pensar, que la coeducación empieza a hacer mella en los alumnos y alumnas de Primaria, aunque se aprecie con mayor intensidad de forma teórica ya que en ocasiones la práctica, tanto de los mayores como de los pequeños, “es harina de otro costal”.

*P: ¿y hay juegos de niños y juegos de niñas?*

*R1: no*

*R3: son todos de niños y de niñas*

*P: son todos de niños y de niñas ¿no?*

*R3: al fútbol juegan los niños, pero a las niñas... a todos*

*R2: a la rayuela las niñas*

*P: ¿y a la rayuela por qué juegan más las niñas?*

*R3: no, los niños también juegan*

**(Entrevista 3, entorno urbano, parr. 90-97)**

*P: ¿Hay juegos de niñas y juegos de niños o no?*

*R2: Sí había.*

*R3: Sí.*

*P: ¿Y ahora?*

*R1: Ahora son mixtos.*

**(Entrevista 2, entorno urbano/rural, parr. 57-61)**

No podemos obviar que existen algunas excepciones centradas en el uso exclusivo de las muñecas por parte de las niñas, (claro está, a no ser que el muñeco sea del género masculino como el “Action Man” y no corra peligro la condición masculina) y del fútbol como actividad más propia de niños que de niñas. Curiosamente en ambos casos con una clara influencia de los medios de comunicación, como ya apuntaban los maestros y maestras de los diferentes entornos:

*M1.: Yo incluso en el colegio éste, cuando llegué me quedé sorprendida porque incluso hasta los deportes ¡tenían clasificado lo que era deportes de niñas y deportes de niños! y decía: “¡pero bueno...!”*

*H4.: ¡Eso es inevitable! ¿no?, o sea como le dices a una niña que está viendo todos los días partidos de fútbol que ese deporte es de niñas...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 118-119)**

P: *¿Y consideráis que hay juegos de niños y juegos de niñas ó...?*  
R2: *¡No!*  
R1: *Son todos...*  
R3: *¡Menos el fútbol!*  
P: *¿El fútbol qué le pasa?*  
R3: *Qué es más de niños que de niñas.*  
P: *¿Por qué?*  
R2: *Porque es un deporte que sale mucho en la tele que es más de niños.*  
R3: *Y sólo juegan hombres.*

**(Entrevista 3, entorno rural, parr. 76-84)**

P: *¿sí hay?, ¿eh?, ¿las muñecas qué es de niñas?, ¡sí! ¿vosotras también pensáis que las muñecas son de niñas?*  
R1: *Yo, mi sobrino tiene un "Action Man" y con eso se puede jugar perfectamente a las muñecas.*

**(Entrevista 3, entorno urbano/rural, parr. 68-69)**

Pero en general, una cosa es que no existan juegos específicos de niños y niñas y otra distinta es que les guste jugar juntos, siendo una circunstancia bastante habitual, que aunque se consideren que son juegos para niños y niñas indistintamente, su puesta en práctica no se realice de forma integrada, sino que los niños juegan por un lado y las niñas juegan por otro, o bien en equipos enfrentados en función del género.

P: *¿y qué os gusta jugar sólo las niñas y los niños por otro, o todos juntos?*  
R1: *sí, solas*  
R2: *sí*  
P: *¿sí?*  
R3: *sí*  
P: *¿no queréis jugar con los niños?*  
R2: *no*  
R1: *nooo.*  
R3: *no, son muy aburridos*

**(Entrevista 1, entorno urbano, parr. 33-41)**

R2: *No porque, mira, yo juego mucho al fútbol estoy en un equipo de niñas, yo creo que todos los juegos... son para todos.*

**(Entrevista 2, entorno rural, parr. 61)**

R1: *A veces jugamos todos los niños contra todas las niñas.*  
R3: *Es verdad, a polis y cacos.*  
R2: *Y al fútbol.*

**(Entrevista 6, entorno urbano, parr. 194-196)**

Tenemos que apuntar que las observaciones realizadas en la práctica ratifican lo que los niños y niñas han expresado en las entrevistas, no existiendo diferencias significativas entre los niños/as de entornos urbanos y urbano/rurales, donde niños y

niñas tienden a realizar actividades por separado y aunque ésta circunstancia también se da en los niños y niñas del Centro rural, se observan más grupos donde todos están integrados en los juegos.

*En el espacio central que hace una especie de L, como siempre, hay equipos de niños jugando al fútbol.*

*En otro espacio dos niñas juegan intentando sobrepasar la línea de la otra (especie de pasar la frontera), una tercera, algo alejada las observa y cuando una sobrepasa la línea de la otra cambian y la otra pasa a observar y a animar.*

*Sentadas en un escalón, al lado de una pared, hay 5 niñas observando una revista.*

*Varios niños están jugando al baloncesto y otro grupo numeroso de niños en el porche están jugando a "lata-lata".*

*En las escaleras ya se ha organizado un grupo de niñas y un niño que juegan a "lunes-martes".*

**(Observación recreo 4, entorno urbano, parr. 7-11)**

*Excepto los que están jugando al fútbol, que están en equipos mixtos, el resto de niños y niñas tienden a agruparse con los de su mismo género y en grupos no excesivamente grandes de 5-6 máximo.*

**(Observación recreo 2, entorno urbano/rural, parr. 17)**

*En la pista central los niños y niñas de sexto comienzan a organizarse para jugar, y como habitualmente, cerca de la verja hay un grupo jugando al escondite. Los de sexto han decidido jugar a la "bomba".*

*En la pista de asfalto han empezado a jugar al quema, es un grupo muy numeroso en el que predominan las niñas. Los conflictos que les van surgiendo los resuelven ellos solos.*

*El grupo de niñas y niños, que en días anteriores ha estado jugando a la comba en la parte posterior del patio, hoy están con la cuerda en la pista de asfalto. Cerca de ellos hay un grupo de niñas y niños más pequeños observándoles.*

**(Observación recreo 4, entorno rural, parr. 9-11)**

Otro aspecto que nos ha llamado la atención, creándonos una cierta desazón, es cómo, sobre todo las niñas y los niños de tercero de primaria en los que todavía predominan juegos de carácter simbólico, tienen asumidos los distintos roles que adopta cada género en el juego, donde las niñas se caracterizan por ser madres, víctimas, heridas, etc. y los niños representan a los padres, salvadores y héroes, como recojo, Trigueros (1998, p.209); observándose una gran influencia del contexto social en el que se desenvuelven niños y niñas, aspecto que también se evidenció en el uso de canciones para saltar a la comba, jugar a las palmas o realizar juegos de pasillo; quedando un largo camino por recorrer hasta conseguir romper con estas actitudes estereotipadas creadas a lo largo de muchas generaciones.



P: ¿y ese de pistolas fuera como es?

R2: como un pillar-pillar, pero...

R1: parecido al misifú

R2: que nos pillan los niños, y nosotras somos las ladronas y les quitamos las pistolas.

R1: y secuestramos a los policías, los niños.

**(Entrevista 6, entorno urbano, parr. 17-22)**

*Dos niñas se han acercado a jugar a las canicas, aunque ellas no llevan canicas y fundamentalmente observan y miden.*

**(Observación recreo 1, entorno urbano/rural, parr. 19)**

*Otro grupo de niñas se organiza para hacer un juego de palmas, son cuatro las que lo realizan y las otras observan, la canción tiene un marcado carácter sexista, es: "mamá, mamá, mamá se va a la compra, chorizo revilla y un poco de mantequilla, papá, papá, papá se va al trabajo, ladrillos, cemento y un poco de pegamento, bebé, bebé, bebé se va a la ducha, agua caliente y un poco de detergente..."*

**(Observación recreo 5, entorno rural, parr. 32)**

En esta línea, hay niños y niñas que asumen diferencias en los comportamientos y capacidades motrices que tradicionalmente se han asignado en los juegos a un determinado género, mientras otros y otras reconocen al género que tradicionalmente ha sido excluido de dicha actividad mayor nivel de habilidad y destreza.

R3: por ejemplo el fútbol

P: el fútbol es de niños

R2: no, yo algunas veces juego al fútbol

R1: y de las niñas...

P: ves, mira, ella dice que algunas veces juega al fútbol.

R3: no, es más de chicos.

R2: pues yo a veces juego al fútbol

R1: es que pegan unos balonazos los niños, que...

P: ¿y los niños pueden jugar a las canciones de corro, a la comba,... ?

R2: sí

R1: a la comba son muy malicos y nosotras al fútbol somos muy malas.

R2: no, hay niñas que son muy buenas jugando al fútbol.

R1: bueno, quitando algunas y algunos, porque en mi clase hay algunos niños que saben saltar a la comba muy bien, saben saltar mejor que yo.

**(Entrevista 6, entorno urbano, parr. 191-203)**

P: ¿Y no hay diferencias entre niños y niñas, jugáis al fútbol, a...?

R1: Las niñas son mejores que nosotros

P: ¿Son mejores?

R1: Sí

**(Entrevista 1, entorno urbano/rural, parr. 48-51)**

En muchas ocasiones la causa de que exista diferenciación de juegos en función del género no es cuestión de nivel de habilidad, sino del nivel de agresividad que se alcanza en el juego, y que generalmente es rechazado por las niñas, aspecto que como recoge Lloyd (1986, p.430) es una de las diferencias sexuales más aceptadas en la literatura psicológica y que, aunque con ciertas reservas, todavía se puede sostener que los hombres son más agresivos que las mujeres. Sin olvidarnos de la influencia que ejerce el respeto al comportamiento adecuado que se le atribuye a cada uno de los géneros y de los cuales niños y niñas son plenamente conscientes.

*P: Entonces... ¿por qué os gusta jugar más con las niñas?.*

*R1: ¡Yo que sé!.*

*R3: ¡Por que los niños son muy brutos!.*

*R1: Son muy brutos.*

**(Entrevista 4, entorno rural, parr. 50-53)**

*P: ...¿y os gusta ponerlos las niñas juntas y los niños por un lado?.*

*R2: ¡Sí!.*

*R1: ¡No!.*

*P: ¿Por qué?, ella dice que no, ¿porque no te gusta?.*

*R1: Porque yo soy medio niño, porque me gusta jugar más con los niños que con las niñas...*

**(Entrevista 3, entorno rural, parr. 66-70)**

Siendo precisamente en la interiorización de estos papeles donde debe intervenir la escuela como indica Subirats (1977, p.2), y por tanto hacer efectivo el modelo de enseñanza igual para ambos sexos, que no se realiza habitualmente como queda patente en la siguiente ejemplificación:

*“Es frecuente, entre las maestras con cierta conciencia feminista, estimular a las niñas a jugar a fútbol, conjuntamente con los niños. Y, sin embargo, ¿cuántas impulsan a los niños a jugar a muñecas? En las condiciones actuales en las que la niña llega ya a la escuela con un cierto papel asumido en el seno de la familia si juega al fútbol, lo hará en general peor que el niño. Si jugar a muñecas queda desvalorizado como un juego tonto, sin interés, la niña se encontrará siempre jugando en terreno contrario, es decir teniendo que asumir una serie de papeles para los que en la familia no ha sido preparada, y en los que se encuentra en desventaja. Al mismo tiempo, no tiene una parcela propia en la que afirmarse, puesto que por definición, cualquier práctica «de niña», es considerada de signo inferior”.*

*(Subirats, 1977, p.2)*

#### 4.3.4.- Tiempos para el juego tradicional.

Maestros y maestras de los Centros de los distintos entornos nos apuntaban en el Capítulo anterior que los niños y niñas de la sociedad actual ya no juegan, siendo la falta de tiempo o el uso distinto del mismo las causas más referenciadas; por ello creemos importante conocer de mano de los protagonistas en qué usan su tiempo libre y si disponen o no de tiempos para el juego tradicional, corroborando si el tiempo de juego es un bien escaso del que los niños y niñas no realizan un uso adecuado. Podemos entender por tiempo libre, como define Castelo (1998, p.1) la cantidad de horas disponibles para emplear en acciones libremente elegidas y que satisfacen esencialmente las necesidades humanas de bienestar y calidad de vida. De aquí nos surge un interrogante ¿tienen tiempo libre los niños y niñas? En este sentido son muy pocos los niños y niñas que se quejan de no disponer tiempo libre suficiente para poder jugar por tener otras obligaciones como las actividades extraescolares o el estudio, aún siendo estos motivos los más reiterados por los maestros y maestras de los tres entornos. Aunque sí nos sorprendió que dos de ellos dijeran no poder jugar por tener que ayudar a sus padres en sus respectivos negocios.

*P: Es que como me has dicho que estabas entretenido con los juegos, con los deberes, con... ¿esos son los juegos con los que te...?.*

*RI: Los juegos de fuera, de las clases, que tienen la mitad de la semana ocupá.*

*P: No te entiendo, ¿los juegos...?*

*RI: Los juegos que hago fuera... los juegos extraescolares, los que hago fuera.*

*P: ¡Ah, las actividades extraescolares!.*

*RI: Me entretienen la mitad de la semana.*

**(Entrevista 5, entorno rural, parr. 28-33)**

*P: ¿Y qué hacéis más ver la tele, la vídeo consola, el ordenador o jugar en la calle?.*

*RI<sup>3</sup>: Yo todos los días a las nueve estoy aquí y a las dos “pá” casa, me voy “pá” mi tienda, trabajar, pero un día mi hermana, yo ayer tampoco pude venir, porque mi hermana está mala y yo todos los días trabajo tienda, en mi tienda se venden bolsos muy grandes sólo yo trabajo ahí y ya está.*

*P: ¿Y no juegas?.*

*RI: Y no juego.*

**(Entrevista 4, entorno urbano/ rural, parr. 113-116)**

*RI: ... ¡yo no juego!, en mi casa yo ¡no juego casi “ná”!, como estoy allí en el bar y le echo mano... le echo una manilla a mis padres, en verano como sacan las mesas, pues entonces me quedo yo muchas veces allí...*

**(Entrevista 2, entorno rural, parr. 103)**

---

<sup>3</sup> La mala expresión se debe a que se trata de una niña china que no domina bien el Castellano.

Al preguntar sobre el tiempo libre disponible y como lo organizaban, también nos extrañó que sólo un niño referenciara estar a cargo de sus abuelos y no de sus padres una vez finalizada la escuela, situación que sólo se ha dado en el entorno urbano, rompiendo con la premisa propuesta por Pérez Gómez (1998a, p.246) en el Capítulo III donde nos indicaba que en esta sociedad cada vez era mayor la creación de instituciones subsidiarias que asumían parte de las funciones de la familia tradicional desde el cuidado de nuestros mayores, al cuidado de nuestros pequeños. Esta circunstancia de no estar al cuidado de los progenitores era vista como una limitación para la realización de actividades, sobre todo de actividades realizadas en la calle.

*R3: mm... mi madre está trabajando, y yo voy a casa de mi abuela y tengo que estar allí, me dice que no puedo salir fuera a jugar*

*P: ¿y no juegas en casa de tu abuela?, si jugarás en casa de tu abuela ¿no?.*

*R3: con mi vídeo consola*

**(Entrevista 3, entorno urbano, parr. 38-40)**

El asunto está ahora en analizar ¿a qué dedican ese tiempo libre? Y la primera cuestión significativa es que prácticamente la mayoría coinciden en que lo que más les gusta es jugar en la calle, ya sean de entornos urbanos, entornos urbano/rurales o entornos rurales (aunque con actividades diferentes como posteriormente estudiaremos), frente a otras actividades más sedentarias como pueda ser ver la televisión, jugar con el ordenador o la vídeoconsola, si bien es cierto, que en muchas ocasiones ellos compatibilizan dichas actividades y primero salen a la calle a jugar con sus amigos y amigas para después dedicar tiempo a estos entretenimientos audiovisuales, gozando estos últimos de más aceptación por parte de los niños y niñas de entornos urbano/rurales que los de entornos urbanos y rurales, como se aprecia en las siguientes citas:

*P: Entonces, ¿veis más la tele o jugáis? ¿qué hacéis?*

*R1: yo toda la tarde juego en mi casa y en mi calle*

*R3: yo, jugar*

*R1: yo, yo..*

*R2: yo me salgo con mis amigos*

*R1: yo, yo...*

*P: entonces, vamos a ver, si tú me has dicho que llegabas a tu casa y te ponías a ver los dibujos, ahora me dices que juegas, ¿cuando juegas, cuando ...?*

*R2: cuando me aburro, me pongo con el ordenador, pero primero llamo a mis amigos para irme a jugar al fútbol, al “descampao”*

**(Entrevista 3, entorno urbano, parr. 163-170)**

P: ¿Y qué hacéis habitualmente más ver la televisión, estar con el ordenador, la vídeo consola, jugar en la calle?

R2: Yo más bien con el ordenador.

R1: Yo consola y tele, me compagino.

P: ¿Y tú?

R3: Yo también con el ordenador, y en la calle.

(Entrevista 3, entorno urbano/rural, parr. 83-87)

P: ¿Y la tele?

R1: Sí ver tele, sábado y domingo yo juego así al ordenador.

P: Al ordenador, ¿y vosotras qué hacéis veis la tele, la vídeo consola?

R2: La consola.

R3: La vídeo consola.

R2: La vídeo consola y luego los ordenadores.

R3: Yo algunas veces me salgo a la calle.

(Entrevista 4, entorno urbano/rural, parr. 117-123)

P: ¿Y qué hacéis, veis la tele más o jugáis más, qué hacéis?

R1: Jugamos.

R2: Jugar.

R3: Jugamos.

P: Jugáis, ¿y la tele?

R1: Poco.

R2: ¡Muy poquillo!

R3: Yo por las noches.

(Entrevista 2, entorno rural, parr. 16-23)

#### **4.3.5.- La utilización de espacios “para” el juego tradicional y “en” el juego tradicional.**

En este apartado pretendemos tener una visión de los espacios que utilizan los niños y niñas para realizar sus juegos, y detectar si éstos consideran que hay una falta de los mismos, coincidiendo con lo que señalan Schmitt (1988, p.9); Fernández Ordóñez (1995, p.32); Cardona (1996, p.723) y Vicente Pedraz y Brozas (1996, p.811), entre otros autores, y como señalan los maestros y maestras de los tres grupos de discusión; pero también queremos analizar cómo son utilizados dichos espacios, que según nos indican Tomé y Ruiz (1996, p.37) en ocasiones son un reflejo de las relaciones de poder que se establecen entre los jugadores.

En las entrevistas se evidencia que el espacio preferido para jugar es lo que nosotros describimos al indicar las categorías de indización como el barrio, en el que incluíamos la calle, los parques, plazas y otras instalaciones del entorno cercano para el desarrollo de sus juegos, siendo curioso que no haya diferencias en función del entorno

urbano, urbano/rural y rural, y que prácticamente no se quejaron de faltas de espacios, ni de problemas de utilización de la calle como espacio de juego por problemas de tráfico.

*P: ¿Cuándo estáis en la calle donde jugáis?*

*R2: Yo al lado de mi casa.*

*R1: Yo en la placeta.*

*R3: Yo en un parque.*

*P: Tú en un parque, ella en una placeta...*

*R2: Yo en otra placeta que está enfrente de mi casa, bueno, está al lado, abres la puerta y ya está.*

**(Entrevista 5, entorno urbano, parr. 91-96)**

*P: y...¿en la calle en qué espacios jugáis?*

*R1: En la calle.*

*P: Pero en la calle, en un parque, en...*

*R1: En la carretera.*

*P: ¿En la carretera?*

*R1: En la carretera como no pasan muchos coches.*

*R3: Tenemos, nosotros donde vivimos tenemos una bocacalle larga y ahí es dónde jugamos, no nos atrevemos a ir a la carretera porque pasan coches.*

*R1: Ella es que tiene la casa... , todas las casas en un... como en una bocacalle y luego una puerta muy grande.*

*R2: Y nosotras en la calle que no pasa mucha gente y está llena de coches y muchas cosas y entonces pues ahí podemos jugar al escondite y hacemos las porterías con las cocheras.*

**(Entrevista 2, entorno urbano/rural, parr. 115-123)**

*P: ¿dónde jugáis?*

*R1: Pues más en la calle.*

*R2: ¡En la calle!*

*P: ¿En qué sitio, en el parque, en la plaza?*

*R1: ¡Si aquí no hay parque ni plaza!*

*R2: ¡Plaza! Plaza sí hay.*

*R1: ¿Plaza?, ¡una placetilla de “ná”!*

*P: ¿Y allí os juntáis u os juntáis en la calle?*

*R1: En la calle.*

*R2: ¡En la calle!*

*R1: Y vamos unos a por otros y luego nos salimos a una calle que hay allí que haya poco...*

*P: Poco tráfico.*

*R2: También vamos mucho a la plaza de la iglesia y nos ponemos allí.*

*R1: ¡Al polideportivo!*

**(Entrevista 5, entorno rural, parr. 104-117)**

Queremos señalar que solamente los niños y niñas de entornos urbano/rurales disponían del patio del colegio abierto para ser utilizado en sus tiempos de ocio, lo que les facilita la práctica de actividades, la socialización y seguridad que en otros espacios

no tienen, por ello no queremos dejar pasar la oportunidad de reivindicar los patios de los colegios como espacios de uso público en horario no lectivo.

*P: ¿Dónde jugáis en la calle?.*

*R3: Pues nos venimos aquí al colegio.*

*R1: ¡Al campo! o a veces a las calles de nuestras amigas o en la nuestra.*

*P: ¿Y los amigos con los que jugáis que son del colegio o fuera del colegio?.*

*R3: Del colegio*

**(Entrevista 3, entorno urbano/rural, parr. 27-31)**

Nos resultó curioso observar cómo en los tres Centros, aunque hubiera espacio suficiente para la realización de todos los juegos, en muchas ocasiones varios juegos compartían espacio y se interferían entre sí, sin que esto pareciera preocuparle a niños y niñas; así mismo en bastantes casos era frecuente ver como el espacio escogido para realizar un determinado juego no es el más adecuado. Este punto, contemplado dentro del Diseño Curricular de Educación Infantil<sup>4</sup> explícitamente e implícitamente en el de Primaria<sup>5</sup> no es algo que sea abordado por los maestros y maestras, siendo éste un aspecto fundamental, ya no sólo dentro del marco escolar, sino fuera del mismo, porque la seguridad y el desarrollo adecuado de un juego en muchas ocasiones depende del espacio elegido.

*Son muy pocos los niños y niñas que no están activos durante el recreo. En otros espacios del patio también se han puesto los niños a jugar al fútbol y en total hay cuatro grupos numerosos jugando al fútbol y en muchos caso hasta compartiendo parte del espacio, pero parece no importarles.*

**(Observación recreo 2, entorno urbano, parr. 14)**

*Cerca de los del pica-pica, hay una ventana, con el consiguiente peligro, pero parece no importarles.*

*Algunas reflexiones: A pesar de que todos los días tienen problemas con la pelota y el árbol, no cambian nunca de espacios.*

**(Observación recreo 5, entorno urbano/rural, parr. 10 y 23)**

---

<sup>4</sup> 3. La salud y el cuidado de sí mismo.

“... es preciso también ofrecer a los niños la información que necesitan para asumir el cuidado de sí mismos en lo relativo a ... la elección de lugares seguros para jugar...” (Decreto 107/92, BOJA 20/6/92).

<sup>5</sup> Objetivo del área de Educación Física:

“6.- Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan. Este objetivo hace referencia al desarrollo de juegos y actividades físicas en diferentes medios como el escolar, la calle o el medio natural...” (Decreto 105/92, BOJA 20/6/92).

Respecto a los espacios también pudimos comprobar desde la observación, sobre todo en el Centro de entorno urbano, lo que numerosos estudios plantean, como los realizados por el Colectivo de “Escuela no sexista” (1984, p.1); Bonal y Tomé (1996, p.66) y Tomé y Ruiz (1996, p.37), en los que se pone de manifiesto que en la ocupación de los espacios de juego se dan relaciones jerárquicas y de desigualdad entre niñas y niños; alumnos y alumnas mayores y pequeños; juegos importantes y secundarios, etc. aspectos que también recogía un maestro perteneciente al grupo de discusión de entornos urbanos.

*H2.: ... observo como los niños ocupan los espacios, pues a la hora de jugar ocupan más espacios, las niñas siempre son corrillos, hablando y charlando algunas que otras jugando a la comba ¡eh!, y yo creo y pienso que se podría hacer una gran labor en las clases de E.F. a la hora de integrar y eso hacer que niño y niña jueguen y ocupen espacios y jueguen...*

**(Grupo entorno urbano, parr. 96)**

*Algunas reflexiones: Niños y niñas por lo general tienen actividades diferentes, siguiendo el tópico de que los niños ocupan los espacios centrales y las niñas los periféricos*

**(Observación recreo 4, entorno urbano, parr. 21)**

Por último indicar que la falta de espacios aumenta considerablemente el nivel de agresividad, aspecto que también recogen Bonal y Tomé (1996, p.67), así pudimos constatar, aunque sólo en una ocasión con los niños y niñas de entorno rural, que en un día de lluvia donde el espacio de juego queda reducido a un pequeño porche y a un salón de actos de dimensiones reducidas, como la agresividad y las conductas violentas se multiplican, siendo este un Centro que normalmente en las observaciones se ha caracterizado por mantener un buen nivel de convivencia.

*El nivel de agresividad que se observa es bastante superior al resto de los días, así como los gritos que dan. El maestro tiene que volver a llamarles la atención, pero no le hacen caso.*

*El número de niños aumenta y las actividades siguen siendo las mismas, los niños pelearse y las niñas jugar al pilla-pilla, salvo los que están sentados, que charlan y algunos que hay de rodillas encima de las mesas.*

**(Observación recreo 5, entorno rural, parr. 12-13)**

Por ello, en este sentido, al igual que los maestros y maestras de Centros en entornos urbanos, consideramos que el recreo es un lugar de intervención educativa



donde, entre otros, se pueden asumir objetivos como los propuestos por Bonal y Tomé (1996, p.66) que concretan en:

- Distribuir el patio equitativamente.
- Estimular juegos diferentes para reducir la monotonía y el aburrimiento.
- Favorecer las actividades personales y sociales.
- Ofrecer una amplia variedad de espacios que aliente los juegos imaginativos y reduzca las aglomeraciones y marginaciones.
- Facilitar los espacios íntimos para fomentar las habilidades sociales.
- Favorecer las relaciones de igualdad entre los sexos.

#### **4.3.6.- ¿Saben los niños y niñas qué es un juego tradicional?**

En el Capítulo III analizamos diferentes definiciones de juego tradicional y observamos como entre distintos autores relevantes no se llegaba a un consenso entre lo que se denomina juego tradicional y juego popular, también vimos en el Capítulo 3 que los maestros y maestras, fundamentalmente de entornos urbano/rurales, tenían ciertas dudas de que juegos debían de ser considerados juegos tradicionales y cuales no, por ello no quisimos perder la oportunidad de indagar sobre la conceptualización que niños y niñas tienen sobre el juego tradicional después de haber trabajado sobre ellos, aunque como indicamos al analizar los nuevos significados del juego tradicional en el área de Educación Física, generalmente maestros y maestras no identifican de forma previa a sus alumnos/as los contenidos en torno a los cuales se va a desarrollar la clase y no dedican parte de la clase a los aprendizajes conceptuales, perdiendo así la oportunidad de introducir a los alumnos y alumnas en aquellos contenidos básicos que permitan conocer mejor la esencia y especificidad de los juegos tradicionales, según indica Lavega (2000, p.5) en aras de entender mejor su función y sentido en la Educación Física y de justificar su condición cultural, sus transformaciones y su evolución en la sociedad actual.

*M2.: La verdad es que yo a la hora de ponerme a los niños el juego no me siento y les digo: “¡mirar esto es a lo que jugaba yo, ni lo que jugaban mis padres, mira voy a enseñar un juego que...!” yo no les digo exactamente: “¡mira, esto es a lo que jugaba nuestro padres, nuestros abuelos!”, ¡no!, los planteo, se lo digo, les gusta, les parece bien y trabajamos y no le digo exactamente: “¡mira éste es un juego tradicional!”, eso sí que es cierto.*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 51)*

Hemos de decir que una gran mayoría de niños y niñas utilizan indistintamente los términos juego popular y juego tradicional, cosa que no es de extrañar, así, Lavega (2000, p.31) se refiere a ellos como juegos populares y/o tradicionales, y Vicente y Brozas (1996, p.811) en ocasiones se refieren a ellos como prácticas físicas tradicionales populares. Lo que sí nos ha sorprendido es que una gran mayoría de niños y niñas sí identifican que es un juego tradicional, aunque no lleguen a definirlo en muchas ocasiones, mientras muy pocos manifiestan no saber que son los juegos tradicionales, quizás porque como los maestros señalan los niños y niñas aprenden a pesar de los maestros.

*H6.: Yo creo que los niños aprenden a pesar de los maestros.*

*M4.: Sí ¡gracias a Dios!*

**(Grupo entorno rural, parr. 61-62)**

*P: ¿Sabéis lo qué es un juego tradicional?*

*R1: ¡ah! sí*

*R3: la rayuela por ejemplo*

*R2: el elástico,...*

*R1: la comba...*

*R3: también... como es éste...*

*P: ¿y porque se llaman así, lo sabéis?*

*R2: no*

*R3: porque son más normalillos*

**(Entrevista 1, entorno urbano, parr. 175-183)**

*P: ¿Y, sabéis vosotros lo que es un juego tradicional?.*

*R2: Un Juego tradicional de Andalucía por ejemplo.*

*R1: Un Juego tradicional de Andalucía pues... un juego que en los años antiguos se hacía mucho en Andalucía y que se ha jugado mucho en Andalucía.*

**(Entrevista 2, entorno rural, parr. 34-36)**

*P.: ¿Sabéis vosotras lo que son los juegos populares y los juegos tradicionales?.*

*R1, R2 y R3: [niegan con la cabeza]*

**(Entrevista 4, entorno urbano/rural, parr. 45-46)**

Aunque también los hay más influenciados por la sociedad postmoderna en la que nos encontramos inmersos, donde las nuevas tecnologías a través de los ordenadores y videoconsolas proporcionan actividades lúdicas, que algunos niños definen como juegos tradicionales. No obstante hay que aclarar que ellos no son los únicos, puesto que si realizamos búsquedas temáticas en cualquier servidor de Internet, introduciendo el

término juego tradicional, la gran mayoría de los resultados obtenidos van en esta línea, en la que hallaremos desde el conocido “Tetris” hasta la “Game-Boy”.

*P: ¿Sabéis lo que son Juegos tradicionales, Juegos populares?.*

*R1: ¡Sí! ¡el Mario Bross!.*

*P: ¿Eh?.*

*R1: El Mario Bross, ¡es verdad!, el Mario Bross.*

*R2: ¡Y el Sony...!*

*R1: ¡Ah, es verdad el Sony también!, ¡las motos! ¡los coches!...*

*(Entrevista 5, entorno urbano/rural, parr. 42-47)*

Después de analizar el nivel de conceptualización que niños y niñas tienen respecto al juego tradicional, compartimos la idea de Rivera (1999, p.561) de que se debe realizar de forma previa a la clase un tiempo de reflexión donde los alumnos y alumnas, de forma reflexiva y sosegada, identifique las claves en torno a las que se va a desarrollar la clase; pero sin perder de vista que éste no tienen que ser el único momento en el que estén presentes las tareas conceptuales, ya que posteriormente, en el desarrollo de la sesión desde las propuestas procedimentales, en este caso la realización de los juegos tradicionales, es donde se deben manifestar con mayor claridad, para que este espacio del aprendizaje cobre auténtico sentido para el alumnado. Esto será bastante difícil de conseguir mientras maestros y maestras sigan considerando el juego tradicional un recurso metodológico y no un contenido específico. En este sentido estamos con Lavega (2000, p.5) cuando expresa que no se pretende supervalorar el juego popular-tradicional, como él lo denomina, pero que tampoco vamos a defender que su utilización se subordine a otros contenidos que a veces se consideran los únicamente válidos y serios de la Educación Física, como quedó reflejado en el análisis de los grupos de discusión.

*H1.: ...entonces yo empiezo el calentamiento al finalizar el calentamiento pues meto o un juego convencional o un juego tradicional, entonces desarrollo después lo que todos llamamos la parte principal de contenidos principales, troncales y luego al final pues meto digamos otro juego y ya...*

*(Grupo entorno rural, parr. 232)*

#### **4.3.7.- ¿Cómo aprenden los juegos tradicionales los niños y niñas?**

En numerosas ocasiones hemos indicado que las modificaciones en el proceso de socialización de los niños y niñas, fundamentalmente debido al cambio de tipología

familiar, a la incorporación de la mujer al trabajo y al ritmo vertiginoso de vida que llevamos; ha provocado que el papel de la familia (socialización primaria) haya perdido relevancia y la socialización secundaria (realizada por la escuela) haya cobrado una mayor importancia en detrimento de las tradiciones, fundamentalmente tradiciones orales que se transmitían de generación en generación. Así mismo vimos en el Capítulo 3, que los maestros y maestras de Centros de los diferentes entornos consideraban que los padres y abuelos ya no enseñaban juegos a sus hijos y nietos respectivamente y al no ser practicados en la calle estos se estaban perdiendo, como recordamos en estas citas.

*M1.: ...yo creo que en parte el que el juego esté desapareciendo en los niños de ahora, es porque no tienen unos abuelos que son los que les enseñan esos juegos por que a mí, mi caso, era mi abuela quien me enseñó juegos tradicionales pero en la mayoría de las casas hoy día los abuelos y las abuelas ya no están. y yo entiendo que eso es fundamental para la transmisión del juego...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 35)**

*M2.: ...ni sus padres les enseñan, ni sus abuelos le enseñan, ni además ellos se dedican cuando salen del colegio, tienen un montón de actividades que hacer y luego pues bueno, está la video consola, al ordenador y venga a utilizar los ordenadores.*

**(Grupo entorno rural, parr. 63)**

Pero ¿la transmisión del juego tradicional se ha perdido respondiendo así a la percepción de los maestros y maestras? Después de analizar las 16 entrevistas realizadas a niños y niñas y observar 15 recreos de Educación Primaria consideramos que la cadena de transmisión de los juegos tradicionales, aunque debilitada, todavía persiste. Los niños y niñas de entornos urbanos, urbano/rurales y rurales siguen aprendiendo juegos de sus padres y abuelos. En general, nos llamó la atención al realizar las entrevistas el entusiasmo que mostraban niños y niñas al responder a esta cuestión, no limitándose a indicar el nombre del juego, sino que todo su interés era explicar en que consistía el juego, incluso algunos niños y niñas de otras culturas (árabe, asiática,...) manifiestan como sus familiares se encargan de que ellos aprendan los juegos de su cultura de procedencia; por lo que el aprendizaje de los juegos tradicionales por la transmisión vertical o generacional se constituyen en aprendizajes relevantes para ellos, quizás por la carga afectiva que conllevan, siendo muy pocos los que indicaron que sus padres o sus abuelos no les habían enseñado ningún juego.

P: vamos a ver ¿qué juegos os han enseñado vuestros abuelos y abuelas?, ¿o mayores?

R3: La pica... , la pica de no sé que, la pica, la pica... ,

P: ¿y ese cómo es?

R3: pues es uno coge un palo, otro lanza una cosa y con un mandil la tienen que coger.

P: ¡anda, mira!, ¿qué más juegos os han enseñado?

R1: Pues a mí, mi abuela me ha enseñado que se llama uno... , que es, bueno, no se llama de ninguna forma, pero es que se pone un cromó y pasas así (demostración), y tiene que el cromó caer, lo pones debajo de una mesa,... y tiene que caer al suelo bien puesto.

**(Entrevista 2, entorno urbano, parr. 51-56)**

P: ¿Quién os ha enseñado esos juegos?.

R2: A mí mi madre cuando era chiquitilla.

P: ¿Y a ti?.

R1: ¡Yo!, yo antes también sé... , mi madre y yo también se sabe todo los juegos de China, que salta goma, salta de China así... primero aquí...

**(Entrevista 4, entorno urbano/rural, parr. 21-24)**

P:...¿y vuestros padres, abuelos, personas mayores os han enseñado algún juego?...

R2: ¡Ah sí! ¡a la rayuela!...y a las “moneas”, que primero tienes que tirar una “monea” y si le das a otra pues te la llevas pues te la llevas...

P: Y a esos juegos ¿lo utilizas, juegas tú de vez en cuando?...

R2: Yo con mi hermana...

P: ¿a ti qué juegos te han enseñando los mayores, tus padres o tus abuelos...?.

R3: Mi abuelo ¡un juego que era con piedras...! pero chiquitillas, ponían como unos plásticos “pá” arriba “tó atao” y si ganabas, ganabas un premio, dos premios según te daban tres piedras si ponías tú cosas “pá” darle y si le dabas te llevabas un premio según...

**(Entrevista 1, entorno rural, parr. 61-66)**

Sin embargo la calle como marco para aprender los juegos es algo que los niños y niñas prácticamente no comentan, aunque reconocen que ellos, como un eslabón más de la cadena, enseñan esos juegos a otros, pero teniendo menos relevancia la transmisión Horizontal o socializadora como la denomina Maestro (1996, p.618) que la vertical o generacional; contribuyendo así a mantener el patrimonio lúdico, sin olvidar como indicábamos en el Capítulo III que la cadena de transmisión de los juegos tradicionales “se hubiera interrumpido en algún momento si la actividad lúdica no siguiera siendo funcional para el aprendizaje espontáneo dentro de la cultura” (Ortega y Lozano, 1996, p.14). En este punto queremos reflexionar sobre la poca importancia que se le presta a la transmisión horizontal de los juegos tradicionales desde la escuela, ya que en muchos casos la metodología de aprendizaje que utilizan los niños y niñas para enseñarse los juegos entre ellos, es bastante mejor y más natural que la que proponen maestros y

maestras intentando seguir determinadas progresiones o realizando adaptaciones, por ello creemos fundamental que los maestros y maestras aprendan a observar “cómo” y a “qué” juegan los niños y niñas en sus tiempos de ocio, para después tratar de vincular su cultura lúdica con los juegos tradicionales que se realizan en el aula, en este caso de Educación Física, no desaprovechando así una buena oportunidad para hacer protagonistas a los niños y niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*P: ¿Y vosotros enseñáis juegos a niños más pequeños a amigos...?.*

*R2: Sí, mi sobrina dice: “¡venga tú que sabes muchos juegos!” y digo...*

*P: ¿Y os gusta enseñarlos?.*

*R1: Sí a mí si me gusta.*

**(Entrevista 5, entorno urbano/rural, parr. 171-174)**

*Dos niñas están jugando a un juego de palmadas y como una no sabe realizar la secuencia, la otra lo realiza en la pared, a la vez que canta la canción, para que ésta se fije.*

**(Observación recreo 2, entorno urbano, parr. 10)**

*En el grupo de la comba, una niña tiene problemas para entrar y lo hace desde parado, lo intenta varias veces hasta que lo consigue; después de ella le toca a un niño que también tiene problemas para entrar, y una niña algo mayor, se ofrece para ayudarlo a entrar, el niño acepta la ayuda sin problemas. El niño, a pesar de la ayuda para entrar no lo consigue, y por lo tanto le toca dar a la cuerda, pero tampoco da bien, así que otra niña se ofrece para dar por él. El niño cuando vuelve a la fila le da una palmada a la que le había ayudado, como agradecido, ahora esta niña vuelve a realizar lo mismo con otra niña, en esta ocasión si consigue que salte,...*

**(Observación recreo 2, entorno rural, parr. 26)**

También se contempla la transmisión de los juegos en la escuela por parte de los maestros/as, fundamentalmente del maestro/a de Educación Física, reforzando la idea de que la escuela tiene una importante labor en la recuperación y conservación de los juegos tradicionales, convirtiéndose en un agente transmisor de los mismos, tal como indicaban los maestros y maestras de los diferentes entornos en el Capítulo anterior al analizar los Nuevos Significados del juego tradicional en el área de Educación Física.

*P: ¿y quién os enseña los juegos estos de la rayuela,....?*

*R1: algunas veces la “seño”, otras los mayores...*

*P: ¿qué mayores?*

*R1: pues los padres, ...*

**(Entrevista 2, entorno urbano, parr. 46-50)**

*R2: Y también nos gusta mucho los juegos que nos han enseñado la maestra y los juegos que nos dimos cuenta que nos enseñaron los niños de primero de ESO en lo del día de Andalucía.*

*(Entrevista 2, entorno rural, parr. 170)*

Hemos visto que maestros y maestras le otorgan a la escuela un papel relevante como agente transmisor de los juegos tradicionales y son conscientes de que la única manera para que tengan una trascendencia en el ámbito social pasa por su práctica en el contexto escolar, como veíamos en el Capítulo anterior, pero ante esta circunstancia unos tratan de responsabilizar a los propios alumnos y alumnas en la práctica de estas actividades en el espacio socio-cultural que constituye el recreo, facilitándoles los materiales necesarios, y otros desaprovechan los recreos como situaciones inmejorables para que los aprendizajes realizados en el aula se incorporen a la cultura de los niños y niñas. Cuestión que por otro lado estos maestros y maestras reconocen, pero consideran un trabajo extra, así, los recreos son espacios que en muchas ocasiones los alumnos y alumnas no dedican a este tipo de actividades por la tradición que tienen otras actividades deportivas y la dificultad para conseguir el pequeño material necesario para su puesta en práctica.

*Las niñas encargadas del material han sacado una caja y muchos niños y niñas se van acercando para dejar su cuerda, va siendo el final del recreo.*

*(Observación recreo 3, entorno rural, parr. 37)*

*H2.: Pero en los juegos tradicionales no tienen... vamos no hace falta utilizar mucho material...*

*M5.: ¡Eso es!, que puedes...*

*H2.: Hay muchos juegos que no...*

*M5.: Pero hay que estar dispuesto a dedicar el recreo a eso...*

*(Grupo entorno urbano, parr. 32-37)*

*R1: mi juego preferido es el elástico*

*R3: y el mío también es el elástico*

*P: ¿y porque no jugáis en el recreo?*

*R2: porque no hay*

*P: y por qué no se lo decís a la "seño", si os gusta tanto el elástico, que os compre elástico y que os lo deje en los recreos.*

*R2: tiene un elástico, pero nunca se lo pedimos.*

*P: ¿y porque no?, igual que los niños le piden los balones. ¿qué problema hay?*

*R1: pues se lo vamos a decir.*

*(Entrevista 1, entorno urbano, parr. 225-232)*

Claro, que en esto de la transmisión y aprendizaje de los juegos tradicionales los hay más originales y fantasiosos y consideran que ellos son los inventores de determinados juegos tradicionales, como es el caso de un niño de tercero de Primaria que inventó la rayuela de la siguiente manera:

*P: ¿y quién os lo ha enseñado?, ¿no lo sabéis? ¿y de vuestros abuelos...?*

*R1: yo, cuando estaba jugando al fútbol, me caí al suelo, hice así como una línea (realiza el gesto de caerse con los brazos abiertos) y abrí un poco los brazos y me salieron dos, de pronto, pegué un bote y me salió eso, y se pone el maestro, mira vamos a ponerle unos números y “ostris” y mira que cosa, un juego...*

*P: ¿la rayuela?*

*R1: Sí*

*(Entrevista 1, entorno urbano, parr. 106-109)*

#### **4.3.8.- El juego tradicional en la clase de “gimnasia”.**

*R3: a mí, lo que más me gusta, lo que más me gusta es hacer gimnasia*

*R2: a mí también*

*(Entrevista 1, entorno urbano, parr. 221-222)*

Desde hace tiempo los profesionales de la Educación Física tratamos que se reconozca esta área con la denominación de Educación Física y no de “Gimnasia”, pero ocurre lo mismo que comentamos en el Capítulo anterior con determinadas actitudes sexistas, que está tan arraigado en la cultura de esta sociedad que el cambio no es tan fácil, así mayoritariamente los niños hablan de lo que hacen en sus clases de “gimnasia” y no de Educación Física, pero entrando en materia queremos conocer que es lo que piensan los niños y niñas de la presencia del juego tradicional en sus clases de Educación Física y como les gustaría que fuese su tratamiento.

En general, hemos de decir que los juegos tradicionales en el área de Educación Física gozan de una buena aceptación por parte de niños y niñas de los diferentes entornos, existiendo preferencias, claro está, por un tipo de juegos y no otros; incluso algunos manifiestan preferir este tipo de actividades lúdicas a los deportes en las clases, aunque también los hay que opinan lo contrario, sobre todo si la alternativa es el fútbol. En este sentido, salvo algunas excepciones coincide esto con lo manifestado por maestros y maestras de diferentes entornos, cuando indicaban que el juego tradicional era una actividad bien aceptada por parte de los alumnos/as.



H1.: ... entonces he introducido deportes, y he comprobado una cosa, los juegos les gusta mucho más, tienen bastante menos competencia y como es un Centro difícil allí en cuanto introduces competencias salen siempre tortas por todos lados ¿no?, cosa que no me sucedía tanto con el juego tradicional...

(Grupo entorno urbano/rural, parr. 25)

P: ¿Y os gustan este tipo de juegos- en las clases me habéis comentado que sí- o preferís los deportes?.

R1: A mí me gustan más los juegos.

R3: Los juegos me gustan más.

R2: Y si un día hay deporte, pues se hace, pero que me gustan más los juegos.

(Entrevista 2, entorno urbano/rural, parr. 143-146)

P: ¿O preferís deportes?

R1: Deportes.

R2: Depende.

R1: A jugar al fútbol

P: ¿depende?

R1: Del deporte

(Entrevista 1, entorno urbano/rural, parr. 111-116)

P: Muy bien, ¿y os gusta los que estáis haciendo ahora en las clases?.

R1: Sí

R2: ¡Sí!, que son muy tradicionales y muy divertidos de Andalucía.

(Entrevista 2, entorno urbano/rural, parr. 166-167)

No obstante dentro de los juegos tradicionales en las clases de Educación Física cada uno tiene sus preferencias, los hay que prefieren los zancos, otros las chapas, etc., pero en lo que la mayoría coinciden en los tres entornos es que los juegos con canciones les gustan menos, evidenciándose esta postura más en los niños que en las niñas por los estereotipos sexistas que todavía están vigentes en esta sociedad. Quizás por estas preferencias que tienen, casi todos prefieren ser ellos los que propongan los juegos en lugar del maestro o la maestra convirtiéndose así en los protagonistas, considerando que estos en ocasiones plantean actividades más aburridas que ellos, aunque los hay que cuando se les da la oportunidad de proponer un juego previamente recopilado de sus padres o abuelos a través de una ficha, no les ha gustado la experiencia.

P: ¿Hay algún tipo de esos juegos que os gusten más pues de los que llevan canciones, los que son de puntería, los de perseguir...?.

R1: Son más de perseguir, de la llevas y tó eso y de pillas a la niña, que las pillamos.

P: ¿Los juegos con canciones?.

R1: ¡ojú! eso ya poco.

P: ¿Por qué os gustan poco?.

R1: *Porque son poco los niños que aprenden a jugar a esos juegos, que dicen muchos que es de niños chicos y que esto y que lo otro...*

*(Entrevista 5, entorno rural, parr. 82-87)*

P: *¿Qué os gusta que el maestro proponga los juegos o proponerlos vosotros en las clases?*

R2: *¿En las clases? que lo ponga él que es lo que lo da ¿no?.*

P: *No sé yo os pregunto a vosotras...*

R3: *Nosotros porque el maestro a lo mejor sabe alguno pero si nosotros nos juntamos tos pues sacamos más juegos.*

*(Entrevista 5, entorno urbano/ rural, parr. 152-155)*

P: *¡uhm! ¿y os gustó esa ficha?*

R2: *uhm...*

R3: *Sí*

R2 y R1: *uhm... no*

P: *¿porqué no?*

R1: *porque era una tontería*

R2: *si, no nos lo decían*

P: *¿pero no te contestaron?, ¿te lo inventaste tú?*

R2: *Sí*

R3: *¡no!*

R1: *algunas veces sí*

*(Entrevista 4, entorno urbano, parr. 302-312)*

Sin embargo al ser preguntados si preferían hacer ellos los grupos para los juegos o que los hicieran los maestros/as, no hubo unanimidad entre ellos; unos prefieren elegir a sus amigos o amigas para sus juegos y otros prefieren que el maestro/a intervenga para que no existan conflictos en la organización y que los grupos o equipos estén más equilibrados, si bien la mayoría de ellos reconocen tener la posibilidad de realizar los agrupamientos de forma libre dentro de las clases de Educación Física. Al respecto no podemos dejar pasar por alto el tema del género y al igual que ocurre con los juegos en la calle, aunque algunos manifiestan no importarles los equipos mixtos, la gran mayoría prefiere que sean de su mismo género. También se evidenció en las entrevistas como los marginados en los juegos dentro de las clases de juegos eran siempre los mismos, coincidiendo en dos ocasiones con la pertenencia a culturas diferentes y en otras simplemente porque consideran que esos niños o niñas son muy “mandones” y conflictivos.

P: *¿y os gusta hacer a vosotras los equipos o que los haga la “seño”?*

R2: *no nosotras.*

R3: *nosotras*

R1: pero ella los tiene que hacer

P: ¿y quién los hace la “seño” o vosotras?

R1: casi siempre nosotras

R2: casi siempre nosotras

R3: porque cogemos a los más buenos, a los que nos gustan más...

(Entrevista 2, entorno urbano, parr. 172-179)

P: ¿Y, cuando vosotros tenéis que hacer equipo, preferís que lo haga la “seño” o hacerlo vosotros?.

R2: Que lo haga la señorita...

P: ¿Qué lo haga la señorita? ¿qué haga los equipos, por qué?.

R2: Porque lo hace más equilibrado.

(Entrevista 5, entorno rural, parr. 88-91)

P: ¿y hay alguien con quién no os guste estar en las clases?

R1, R2, R3: (silencio)

R2: yo con E...

R1: Igual que yo

R3: Sí, y yo.

P: ¿sí?, ¿y por qué?

R3: y “la Z...”

R2: E.. y Z...

P: ¿Por qué?

R2: Por que. porque no me gusta a mí y ya está.

P: pero tendrás alguna razón ¿no?.

R1: alguna razón... no, habrá algunas pero yo no la sé.

P: que no te gusta y ya está.

R1: Y ya está

(Entrevista 4, entorno urbano, parr. 146-159)

En esta última cita, la niña que hemos denominado “Z” es una niña árabe que lleva dos años en España y que no es aceptada por nadie de su clase, aunque cuando se le hizo la entrevista a ella y a su grupo no expresó no tener amigos; en este sentido compartimos la opinión que manifestaban los maestros de los diferentes entornos al tratar la multiculturalidad, que en muchas ocasiones dudaban de quién no integraba a quien.

H2.: Yo tengo ahí a tres morillas y que ¡no hay manera de integrarlas! y aparte de que no hay manera, no porque haya discriminación respecto a la mayoría con ellos, sino que es que ellos mismos no quieren relacionarse...

(Grupo entorno urbano/rural, parr. 126)

No quisimos dejar pasar la oportunidad de saber cómo quieren los niños y niñas de los diferentes entornos que sean evaluados los aprendizajes relacionados con los juegos tradicionales. Al respecto tenemos que decir que a diferencia de los maestros/as de los grupos de discusión, los alumnos/as sí abordaron el tema, pero con una gran

confusión, ya que la evaluación en el área de Educación Física es un aspecto, que generalmente, no está asumido ni por los profesores ni por los alumnos/as. La reacción a la pregunta sobre la evaluación era de sorpresa y extrañeza, incluso en algunos caso hubo que explicar que era la evaluación, como si pensarán ¿es que hay evaluación en “gimnasia”? Otros sin embargo tenían algo más claro este tema opinando que los criterios de calificación, (que no de evaluación) deben ser aquellos relacionados con el interés, la participación, y el comportamiento, y en algunos casos la aptitud para la práctica.

*P: ¿cómo os gustaría que os evaluaran?*

*R1: pues...*

*R2: ¿evaluaran?, ¿qué es eso?*

*P: evaluar, ¿no sabéis lo que es la evaluación?*

*R1: ¿un examen?*

*R2: a mí me gustaría que nos hiciera pruebas, para mirar así, para saltar,...*

*P: pero, vamos a ver...*

*R3: a mí me gustarían exámenes de jugar*

*P: Exámenes de jugar, que la “señ” os dijera...*

*R3: es verdad...*

*P: ¿qué os gusta entonces?*

*R2: pues las pruebas.*

**(Entrevista 1, entorno urbano, parr. 228-240)**

*P: ¿Y cómo os gustaría que se os pusieran las notas en las clases de E.F. ahora con lo que estáis trabajando, con los juegos?..*

*R1: Cómo lo hago, que el maestro ponga la verdad ¿no?, si yo lo hago mal sé que el maestro lo va a poner mal y si te lo pone bien... es lo justo*

*P: Pero ¿el cómo lo hacéis, o el cómo os comportáis, o que os ponga un trabajo?*

*R2: Yo siempre suelo hacerlo lo mejor que pueda los juegos y eso.*

*P: ¿Y el comportamiento también creéis que es importante tenerlo en cuenta?.*

*R3: Sí.*

*R1: Sí*

*P: ¿El comportamiento, el cómo lo hacéis, sería interesante un trabajo...?.*

*R1: ¿Cómo un trabajo?.*

*P: Un trabajo pues como estáis haciendo ahora en los juegos otras veces en torno a los deportes ¿o eso no os gusta que se tenga en cuenta en la nota?.*

*R2: A mí sí me gusta porque si lo haces te sube la nota y sino lo haces...*

*R3: Pienso que sí porque la Gimnasia también son cosas de esas, no ahí todo el rato jugando.*

**(Entrevista 5, entorno urbano/rural, parr. 175-186)**

*P: ¿Cómo pensáis vosotros que se debe evaluar eso que estáis haciendo?.*

*R1: Yo creo que un examen explicando cómo se hace “pá” el que no atiende, y otra haciendo sin que ella lo explique y diciendo: “éste juego...” “pá” ver quién ha atendido...yo creo que así*

*P: Eso podría ser...*

R1: "Pá" el que ha aprendido "pá" ver si ha aprendido o no, porque si no en otro se pone a estudiar y a estudiar y no ha atendido y es lo mismo que si la señorita no hubiera hecho "ná".

P: ¿Y, os parece también importante que sean los mejores, los que mejor lo hacen los que tengan más nota ó cómo es?

R1: Los que más atiendan.

R2: Los que atiendan.

R3: ¡Los que más atienden!.

(Entrevista 2, entorno rural, parr. 142-149)

Los niños y niñas de los diferentes entornos entrevistados, al ser interrogados sobre la utilidad de los aprendizajes relacionados con los juegos tradicionales, en la mayoría de los casos consideran que los aprendizajes realizados de estos juegos tradicionales les sirve para ocupar su tiempo de ocio y recreo. Predomina la idea que les es transmitida por sus maestros/as, de una concepción recreativa y técnica del área de Educación Física; donde los juegos tradicionales contribuyen a una vida saludable y divertida, salvo algunas excepciones que además incluyen el valor cultural de los mismos.

P: Decirme ahora ¿vosotros pensáis que os sirve para algo aprender estos juegos?

R2, R3, R1: sí

P: ¿para qué?

R3: divertirnos

P: para divertirnos, ¿para qué más?

R3: "Pá" hacer ejercicio

R1: estar sanos

P: ¡uhm!

R1: porque hago ejercicio

(Entrevista 3, entorno urbano, parr. 81-89)

P: ¿Y creéis que eso os sirve para algo?...¿qué aprendéis con esos juegos?...[silencio], ¿no os sirven para nada?.

R1: Para hacer ejercicio, para cuidar la salud.

P: Más cosas.

R2: Y también nos divertimos, estamos con todas las personas, jugamos con nosotros y yo que sé...

(Entrevista 2, entorno urbano/rural, parr. 71-74)

P: ¿Y, para qué pensáis que sirven éstos juegos?.

R2: Pues para aprender más juegos de Andalucía y para...

R1: Tener buena salud.

R2: Para tener buena salud y mover los órganos nuestro cuerpo.

R3: Yo también pienso que "pá" que no se pierdan las costumbres de esos juegos... y ya está.

(Entrevista 2, entorno rural, parr. 40-44)

*P: ¿Y lo que aprendéis aquí en las clases para qué os sirve?*

*R2: "Pá aprender".*

*R1: Podemos jugar con los amigos.*

*R3: Para jugar en la calle.*

*(Entrevista 3, entorno rural, parr. 115-118)*

Pero ya que los niños y niñas parecen estar dispuestos a ocupar su tiempo libre jugando en la calle, nos surge otra cuestión ¿la escuela prepara para la educación en el tiempo libre? Como nos indica Mendía (1978, p.1) la escuela no ha sabido abordar la educación en el tiempo libre, como tampoco ha sabido hacerlo con otras dimensiones educativas. En términos generales los logros conseguidos se han debido más a la buena voluntad de algunos profesores empeñados en ello, que a las facilidades que la escuela ha puesto para lograr objetivos, como nos plantea Torres (1999b, p.43), donde se inicie a los niños y jóvenes en un estilo de vida, en una forma personal de organizar inteligentemente su vida cotidiana, y más que poner a su disposición una serie de actividades de tiempo libre; se les prepare para el uso de la libertad, se les agudice su curiosidad y se forme su juicio crítico.

#### **4.3.9.- Anécdotas y curiosidades.**

En las entrevistas con los niños y niñas, fundamentalmente nos ha llamado la atención el gran nivel de colaboración que ha existido, llegando incluso a pelearse entre ellos por querer ser los primeros entrevistados, ya que se consideraban importantes, incluso alguno preguntó cuando salía la entrevista en la radio.

*R2: ¿Esto sale luego por la radio?*

*P: ¿Eh?..*

*R1: ¿Sale por la radio...?*

*P: No sale por la radio...*

*(Entrevista 1, entorno rural, parr. 57-61)*

Otro aspecto que nos llamó la atención es la sinceridad y espontaneidad con la que habitualmente se expresan y como quieren rectificar cuando se dan cuenta de que "han metido la pata", eso le pasó a una niña cuando se le preguntó por el tema de las discriminaciones en clase, que una de sus compañeras de entrevista no era aceptada, ni siquiera por ella misma, y de lo que no era consciente es de que esta niña estaba presente, por lo que después trató de rectificar sobre la marcha. Claro, que también hay

algunos que responden aquello que creen que el entrevistador espera que respondan e incluso tratan de mediatizar las respuestas de sus compañeros/as.

*R1: Hoy yo he elegido a Z..., porque no la quería nadie, pero además iba a elegir a Z...*

*(Entrevista 5, entorno urbano, parr. 123)*

*P: ¿Y tú qué piensas D..., hay juegos para las niñas y juegos para los niños?,*

*R3: [Asiente con la cabeza]*

*P: Sí, ¿Cuáles son de niñas y cuáles son de niños?,*

*R1: [trata de decirle a D... que no diga nada].*

*P: ¡él puede decir lo que quiera!*

*(Entrevista 3, entorno urbano/rural, parr. 56-60)*

En las observaciones de los recreos del Centro de entorno urbano/rural, que recordemos se han realizado en distintos momentos del curso, llama la atención que todos los días en el recreo haya niños y niñas cogiendo caracoles, metiéndolos en bolsas o colocándolos encima de hojas para posteriormente soltarlos al subir a clase.

*Vuelven a observarse, como el día anterior, niños y niñas en la verja cogiendo caracoles, parece que se lo pasan bien, la mayoría se suben a la verja para cogerlos y les cogen hojas, son niños y niñas de primer y segundo ciclo.*

*(Observación recreo 4, entorno urbano/rural, parr. 9)*

Respecto a las observaciones de los recreos, que eran grabadas en vídeo, los niños y niñas no se han sentido intimidados y consideramos que se comportaban con total naturalidad, y sólo en alguna ocasión varios niños y niñas se han colocado delante de la cámara para realizar “monerías”. En general durante el tiempo que han durado las observaciones de los recreos y las entrevistas en los distintos Centros los alumnos y alumnas se han mostrado extremadamente cariñosos y atentos, colaborando en todo aquello que se les solicitaba.

#### **4.3.10.- Síntesis e ideas para la reflexión.**

- A pesar de la hostilidad del marco social actual, la cultura de transmisión oral en la que se sustentan los juegos tradicionales sigue manteniendo vivos una parte significativa de ellos. En contra de la opinión expresada por los maestros y maestras en los grupos de discusión, se ha podido apreciar desde las observaciones de los

recreos y entrevistas realizadas al alumnado, cómo aún se mantiene el juego tradicional como manifestación lúdica espontánea y recurso para cubrir los tiempos de ocio y recreo. No obstante se aprecia una disminución del repertorio, de las “retahílas” y estrategias de elección de equipos, “madres” o “el que la paga” fruto de la disminución y sustitución de este tipo de actividades por otras más cercanas a los intereses dictados desde los medios de comunicación (fútbol, videoconsolas, etc.). Junto a esta disminución de estrategias, se aprecia la práctica desaparición de la elaboración de los materiales y recursos que tradicionalmente eran puestos en acción en estos juegos; salvo algunas excepciones la creatividad de los niños ha sido sustituida por el consumismo, pudiéndose comprar hoy en día estos recursos en cualquier tienda de juguetes.

- Llama la atención las escasas diferencias que se manifiestan en los juegos si comparamos estos respecto al contexto donde se han realizado las observaciones y entrevistas. El peso que entendíamos debiera tener este tipo de actividad lúdica en los entornos rurales no se ha manifestado con la intensidad prevista, hasta el punto de no diferenciarse los tres patios de recreo objeto de este estudio. ¿No estaremos asistiendo a una globalización de las actividades lúdicas?, este puede ser el interrogante que queda una vez comprobado que los intereses y demandas de los niños y niñas de contextos tan dispares se mueven en torno al mismo eje: la cultura que la televisión se encarga de transmitir y generalizar entre todos los niños y niñas.
- Es significativo cómo el desarrollo práctico de los juegos tradicionales en los tiempos de recreo mantienen la estructura clásica evidenciada en épocas anteriores; los agrupamientos son realizados desde las mismas estrategias, prevaleciendo la amistad y la eficacia a la hora de la elección de jugadores. Los líderes se manifiestan con las mismas pautas de comportamientos que se producían en nuestros juegos, asumiendo el rol de “pacificador” cuando hay que resolver los conflictos y de juez en el caso de tener que decidir sobre alguna de las incidencias del juego, sólo en el caso de tener próximo un adulto (maestro/a) se subordina la figura del líder frente a este (no debemos de olvidar que a pesar de ser el recreo un tiempo de juego en libertad, no deja de ser una libertad vigilada dentro de los espacios y tiempos escolares). La agresión física es muy difícil que aparezca y sólo en casos contados los conflictos se intentan resolver desde la agresión verbal.



- Se evidencia que la correa de transmisión de la cultura oral que mantiene vivos estos juegos está formada especialmente por los padres/madres y abuelos/as efectuando una transmisión vertical bastante significativa para los niños y niñas y que en la calle o en los tiempos de recreo, realizan una transmisión horizontal de los mismos. El entorno familiar, excelente fuente de aprendizaje de esta manifestación cultural, asume un papel relevante a decir por lo que opinan niños y niñas, pero que en la realidad todavía no ocupa el lugar que pensamos debiera ocupar. Esta realidad está provocando que poco a poco la escuela asuma un papel, hasta ahora innecesario, de agente transmisor del juego tradicional. ¿Hasta qué punto es interesante la transformación de estas actividades en cultura relevante de ser enseñada desde la escuela?
  
- Las observaciones que se han realizado en los recreos y en las entrevistas realizadas a niños y niñas de distintos entornos nos llevan a que las niñas juegan con las niñas y los niños con los niños, y aunque ya empiezan a existir excepciones estas todavía son escasas. Estamos en un momento en que hay que hacer una labor educativa que contrarreste la influencia del pensamiento social dominante en consonancia con los valores deseables para la sociedad y no seguir perpetuando algunos no aconsejables erradicando aspectos sexistas y marginadores, considerando, como indicábamos en el Capítulo III, que: *“nuestros esfuerzos por reintegrar los juegos a las clases de educación física, pasan por la modificación de los mismos que subsanen comportamientos no deseables, sin alterar su esencia”* (Goicoechea, 1994, p.18). Con esto, no se pretende plantear que la escuela aisladamente pueda dar solución al tema. Es evidente que la labor tiene que provenir de más frentes, pero, incluso si en esos otros frentes la modificación no se diese, la escuela como tal sí debe variar sus planteamientos, aunque sólo fuera con el fin de no continuar siendo un colaborador más, como nos indica el colectivo “escuela no sexista” (1984, p.4).
  
- Desde la realidad del juego libremente aceptado una vez más aparece la exclusión, y en otros casos la autoexclusión, de aquellos colectivos que bajo los epígrafes de “especiales” o “diversos” son marginados de estas actividades lúdicas. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales componen su propio universo dentro del tiempo del recreo, no entrando a participar de los juegos de sus compañeros y compañeras. Colectivos minoritarios marcados por la diferenciación étnica o religiosa, en ocasiones se autoexcluyen o son excluidos y mantienen sus propios

espacios semi-impermeables a la relación con el resto de compañeros y compañeras. En este sentido, tenemos que indicar que de las dos culturas minoritarias más representativas la gitana y la árabe, se han observado mayores problemas de integración en la cultura gitana que en la cultura árabe.

- Una de las hipótesis más barajadas por los maestros y maestras en los grupos de discusión, es la posible desaparición de los juegos tradicionales a causa de la pérdida de los espacios naturales de juego (la calle, el parque, etc.) y la escasez de tiempo que los niños y niñas padecen para poder realizar estas actividades. En las entrevistas realizadas al alumnado no se percibe una clara ratificación de esta hipótesis, es más, se evidencia que no es la falta de espacios y tiempos la causa primordial de la desaparición de estos juegos en su práctica lúdica habitual. Tendremos que buscar otras razones que justifiquen su progresiva desaparición, probablemente más cercanas a los cambios de intereses que se están evidenciando en el marco de la sociedad postmoderna en la que vivimos.
  
- A pesar de no saber distinguir con claridad la diferencia conceptual existente entre un juego tradicional y cualquier otra manifestación lúdico-recreativa, es un contenido muy bien aceptado por el alumnado en las clases de Educación Física, matiz que ya aportaban los docentes desde los grupos de discusión. Queda al descubierto uno de los grandes problemas actuales del área, enseñamos a “hacer”, pero escasamente entra en la cultura del maestro o maestra especialista en Educación Física el transmitir al alumnado el “qué hacen” y el “para qué hacen”.

# CAPÍTULO 5

## INFORME DE INVESTIGACIÓN. EL JUEGO TRADICIONAL EN LA PRÁCTICA DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

---

### INTRODUCCIÓN

#### DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS QUE SON OBJETO DE ESTUDIO

- Descripción del Centro urbano.
- Descripción del Centro urbano/rural.
- Descripción del Centro rural.

#### PROCESO SEGUIDO PARA EL ANÁLISIS DEL JUEGO TRADICIONAL EN LA PRÁCTICA DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

- Sistema de indización del proyecto: “El Juego Tradicional en la práctica del aula de Educación Física”.

#### ANÁLISIS DEL JUEGO TRADICIONAL EN LA PRÁCTICA DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

- Las intenciones explícitas. El punto de partida.
- Análisis de la práctica de aula.
- Síntesis e ideas para la reflexión.



## **5.1.– INTRODUCCION**

Analizadas las creencias, teorías, percepciones y significados que los maestros y maestras tienen acerca del juego tradicional, así como las vivencias y percepciones de los niños y niñas de diferentes entornos, dentro y fuera del aula de Educación Física, no podíamos dejar pasar por alto la posibilidad de contrastarlo con lo que maestros y maestras reflejan en los Proyectos Curriculares de Área y con lo que ocurre en la práctica del aula. Esta tarea vamos a realizarla a través del estudio de documentos elaborados por los maestros y maestras, de la observación participante de las Unidades Didácticas relacionadas con el juego tradicional, ahondando en aspectos relacionados con la misma mediante la entrevista semiestructurada a los maestros y maestras implicados y a los alumnos y alumnas como protagonistas de la realidad estudiada.

Dentro del marco global de nuestra investigación, desde este informe también queremos contribuir y aportar conocimiento acerca del significado que los juegos tradicionales tienen dentro del aula de Educación Física, dando respuesta a los siguientes objetivos:

- Analizar las teorías implícitas de los maestros y maestras del área de Educación Física en torno al juego tradicional y el valor que le otorgan al mismo en relación con el entorno educativo.
- Identificar el modelo de cultura tradicional que subyace en los maestros y maestras especialistas del área de Educación Física y su alejamiento o cercanía de la propuesta curricular planteada para el área en el Proyecto de Centro.
- Reconocer la presencia de la cultura tradicional en el proyecto para el área y como se concreta en actuaciones puntuales dentro de las clases de Educación Física.
- Analizar las relaciones del área de Educación Física con el resto, a la hora de plantear actuaciones de interdisciplinariedad o tratamientos globalizadores de los contenidos de enseñanza relacionados con la cultura tradicional.

- Reconocer la presencia de la transversalidad y la cultura andaluza en el proyecto para el área y como se concreta en las actuaciones sobre el juego tradicional dentro de las clases de Educación Física.

Las observaciones de las sesiones de Educación Física y las entrevistas a los maestros y maestras pertenecen a los mismos Centros en los que se llevaron a cabo las entrevistas a los alumnos/as y las observaciones de los recreos analizados en el Capítulo anterior, pero para comprender mejor la realidad estudiada vamos a profundizar en su descripción.

## **5.2.– DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS QUE SON OBJETO DE ESTUDIO**

Recordemos que la elección de los Centros para el análisis de documentos, las observaciones del trabajo de aula relacionado con los juegos tradicionales y las entrevistas a los maestros/as y alumnos/as se han realizado en tres Centros de diferentes entornos (urbano, urbano/rural y rural), teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- La presencia de especialista de Educación Física en el Centro.
- Ubicación del Centro en contextos significativos y con presencia de multiculturalidad.
- Elección de maestros y maestras que no intervengan en los grupos de discusión.
- Conocimiento de la existencia de un trabajo específico sobre los juegos tradicionales en las clases de Educación Física.
- Facilidad para negociar los accesos.
- Asesoramiento de un comité de expertos.

Antes de introducirnos en la elaboración del informe del proyecto “El juego tradicional en la práctica del aula de Educación Física”, hemos de tener presente que nuestro estudio se centra en tres Centros diferentes que debemos contextualizar, y para ello recurriremos a los documentos aportados por los Centros y a las observaciones realizadas por la investigadora principal.

### **5.2.1.- Descripción del Centro urbano.**

#### **El Centro escolar.**

Se trata de un Colegio público perteneciente a los Centros de Atención Especial Preferentes (CAEPs) de la zona norte de Granada. El barrio en el que se encuentra ubicado cuenta con una población de unos 4000 habitantes que originariamente eran personas llegadas del medio rural y que se incorporaban a un trabajo en la ciudad. Al ir mejorando su situación económica, aquellos primeros vecinos dejaron el barrio y sus viviendas fueron poco a poco ocupadas por otras con menor poder adquisitivo. Últimamente ha aumentado considerablemente el número de inmigrantes africanos y musulmanes, los cuales empiezan a traer a sus hijos a este Centro. El número de parados, según informe de la asociación de vecinos del barrio, (año 1992) esta entre el 25 y el 30% de la población activa.

De todo ello se desprende que el Centro se encuentra en un barrio marginal donde los recursos socioeconómicos y culturales de la población son escasos. Como nota final de la situación social de la población hay que hacer constatar que, de un tiempo a esta parte, ha aumentado el número de personas que consumen droga en el barrio y en las inmediaciones del Centro. El alumnado procede en su gran mayoría de él, aunque vienen algunos de otras zonas cercanas.

Decir que este Colegio es un línea 1, por lo que consta de 6 aulas de primaria una por curso y tres destinadas a Educación Infantil. Además de estas aulas el Centro posee: una biblioteca y sala de audiovisuales, un laboratorio, un aula de apoyo, una sala de informática, una sala dedicada a la fotocopidora, secretaría, dirección, una sala para reuniones de claustro, y un aula dedicada a las reuniones de la A.P.A..

#### **Espacios y recursos del área de Educación Física.**

En cuanto a las instalaciones con las que consta para la impartición del área de Educación Física son las siguientes:

- ✓ Una pista pequeña de aproximadamente 10 x 18 m, en la que hay situados unos postes de voleibol sin red, y en la cual no están pintadas las líneas. Esta pista se suele utilizar para el recreo de los alumnos de infantil y para las clases de Educación Física de los mismos, ya que para los alumnos mas mayores esta pista se queda un poco pequeña.
- ✓ Una pista de fútbol sala con sus respectivas porterías. Esta pista no esta completa ya que el porche del colegio ocupa una parte de la misma, y debido a que el porche está en un nivel más alto se provoca una desnivel que hace no aprovechable toda la pista.
- ✓ Una pista de baloncesto con sus respectivas canastas, pero sin las líneas pintadas, las únicas líneas que hay pintadas son las de un campo de voleibol. Esta pista tampoco está completa ya que el muro que delimita el colegio está colocado un poco diagonalmente, siendo por lo tanto más ancho por un lado que por otro.

Estas son las instalaciones que el Centro posee, pero debido a un convenio del mismo con el patronato y la Delegación se pueden utilizar las instalaciones deportivas del barrio. Las cuales tienen dos de pistas polideportivas, un campo de futbol y una pista de tenis y se encuentran muy próximas, pero aun así los alumnos para poder utilizarlas tienen que desplazarse desde el colegio hasta ellas. Además de estas instalaciones, el Centro se encuentra enfrente de un monte con lo cual los alumnos/as pueden favorecerse de esta situación para realizar actividades en la naturaleza.

En cuanto al material específico para el área de Educación Física, según un inventario realizado al comienzo de este curso 99/00, es el siguiente:

- Material convencional: 1 colchoneta grande, 2 colchones, 1 colchoneta pequeña, 1 bomba de inflar, 3 bolas de lanzamiento, 1 disco de peso, 1 mesa de tenis de mesa, 1 plinto, 1 potro, 1 red de voleibol, 14 raquetas de bádminton, 4 volantes, 1 red para las porterías, 2 trampolines, 8 vallas grandes, 6 vallas medianas, 3 vallas pequeñas, 2 moscas, 27 balones de baloncesto, válvulas de inflar, redes para los balones, 2 bancos suecos, 8 balones de balonmano, 7 pelotas del tamaño de las de balonmano blandas, 15 petos verdes, 2 petos azules y 9 petos amarillos.



- Material pequeño: 22 aros, 7 combas, 3 cuerdas largas, 5 cubos de madera, 6 indiacas, 2 juegos de bolos, 12 ladrillos pequeños, 3 ladrillos grandes, 2 neumáticos, 29 picas, 17 tablas de madera, 19 pelotas de colores, 3 cojines en forma de cubo, 9 ladrillos de madera, 1 colador, 4 pañuelos, 5 manos de madera y 3 pies, 23 lazos, 4 pares de zancos, sacos y unas construcciones.

Podemos observar dentro del pequeño material que no hay muchos recursos específicos para el desarrollo de los juegos tradicionales.

### **Características del alumnado del grupo de tercer curso.**

Se trata de un grupo de 26 alumnos de los cuales 13 son niños y 13 son niñas, estando equilibrado en cuanto a la presencia de género. Es de destacar la gran presencia de multiculturalidad que se aprecia en el grupo, estando altamente representada la cultura paya y gitana y en menor medida la cultura árabe. Es de destacar la ausencia de niños y niñas con necesidades educativas especiales en este grupo, si bien una niña y un niño reciben apoyo dentro del aula. Esta niña y dos niños más son especialmente rechazados por sus compañeros.

### **Características de la maestra especialista en Educación Física.**

La maestra objeto de estudio es muy joven y apenas posee experiencia docente, siendo funcionaria en prácticas al haber aprobado recientemente las Oposiciones al Cuerpo de Maestros especialistas del área, no habiendo trabajado con anterioridad. Su formación inicial ha sido realizada en una Facultad de Ciencias de la Educación, en la especialidad de Maestro especialista en Educación Física.

## **5.2.2.- Descripción del Centro urbano/rural.**

### **El Centro escolar.**

Es un Centro público ubicado en una localidad de la vega granadina con una superficie aproximada de 4,82 Km<sup>2</sup> y unos 12000 habitantes. Posee una buena red de comunicaciones y su cercanía a la capital la han convertido en una ciudad dormitorio,

puesto que parte de su población se desplaza diariamente a la capital, perdiendo de esta manera su antigua faceta agrícola como productora de cereales, legumbres, tabaco, remolacha, etc.

Debido a estas características la población ha experimentado un gran crecimiento vegetativo, principalmente a partir de los años 70, estableciéndose en ella familias emigradas de núcleos rurales de la provincia, así como gran número de funcionarios y asalariados.

Como indicador del nivel económico de las familias, podemos tomar de referencia que la mayoría de las mismas que llevan sus hijos a este Centro, cuentan con viviendas propias y de buena calidad, teniendo cubiertas sus necesidades básicas y con un nivel económico bueno.

Su nivel cultural no corresponde con su bonanza económica, ya que sólo el 26% de los padres y el 34% de las madres tienen el título de Graduado Escolar, el 17% han completado estudios de grado medio y un 5% es titulado universitario.

El colegio cuenta con 5 unidades de Educación Infantil, 11 unidades de Educación Primaria, una unidad de apoyo a la integración y una unidad de Audición y Lenguaje compartida con otros dos Centros públicos, oscilando la ratio en Primaria entre 1/20 y 1/30.

### **Espacios y recursos del área de Educación Física.**

Respecto a los espacios disponibles para el desarrollo práctico del currículum de Educación Física, el Centro dispone de dos grandes patios, uno de tierra que generalmente sólo es utilizado como espacio de recreo para los niños y niñas de primer ciclo, y otro patio separado del anterior por una cancela que posee dos grandes pistas polideportivas con dos porterías de balonmano y dos canastas cada una, rodeadas de un gran espacio libre de tierra en el que hay dispuestos bancos y árboles cercanos a la valla que limitan el espacio del Centro escolar.

También cuenta con una pequeña sala cubierta de usos múltiples actualmente inutilizada por la presencia de sillas para la realización de reuniones y eventos culturales.

Los recursos materiales de que dispone son bastante aceptables, tanto a nivel del pequeño material como de gran material, teniendo un espacio específico para su almacenamiento, pero al no estar detallado el inventario en los documentos aportados por el maestro, no podemos hacer una relación del mismo; si bien observamos que no hay recursos específicos para el desarrollo de juegos tradicionales.

### **Características del alumnado del grupo de sexto curso.**

La principal característica viene determinada por la gran desproporción que existe entre niños y niñas, así de los 18 alumnos/as que componen este grupo 14 son niñas y 4 son niños. En este sentido tenemos que destacar que de los cuatro niños dos son repetidores y uno de integración; mientras que dentro del género femenino el factor diversidad viene dado por la presencia de una niña de origen asiático que no domina bien el castellano aunque se integra bastante bien.

### **Características del maestro especialista en Educación Física.**

Se trata de un profesional que cuenta con una experiencia docente significativa en el campo de la Educación Física; su acceso se produce mediante la realización del primer curso de especialización que convocó la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Hay que tener presente que su experiencia fundamentalmente ha sido adquirida en el ciclo superior de la extinta E.G.B. Su permanencia en el Centro en el que desarrollamos el estudio es de 6 años; actualmente desempeña el cargo de Jefe de Estudios del Centro. Esta circunstancia requiere de la presencia de otro especialista en Educación Física, para cubrir las demandas de horario del área. Ambos especialistas se han puesto de acuerdo en ir asumiendo alternativamente una tutoría o la mayor carga específica del área.

### **5.2.3.- Descripción del Centro rural.**

#### **El Centro escolar.**

Es un Centro público ubicado en una localidad de la Vega de unos 1800 habitantes a una distancia de 25 km. de la capital; pertenece como anejo a otro municipio, aunque sus habitantes se sienten afectivamente muy alejados de él y en los últimos años tratan de convertirse en “Entidad Local Menor” para su gestión autónoma.

Tradicionalmente la agricultura ha sido y continúa siendo su principal fuente de riqueza. Se trata de una agricultura comercial más avanzada que en otros pueblos de la comarca que exporta a países de la Unión Europea. Cebollas, ajos, patatas, espárragos,... son algunos de sus principales productos, así como el tabaco. También cuenta con algunas industrias de transformación con reducido número de trabajadores.

El nivel económico de las familias a las que pertenecen los alumnos, en su mayoría, es bajo. Muchos subsisten gracias al subsidio agrario, a pequeños trabajos temporales y trabajos irregulares. La mayoría son pequeños agricultores propietarios de minifundios y de tierras arrendadas, otros son braceros. También hay albañiles que acuden a trabajar a la capital, transportistas y comerciantes. Un 2% de los alumnos son hijos de funcionarios con estudios universitarios y gozan de mayor estabilidad económica.

El nivel cultural es bajo. Entre los padres más jóvenes algunos antiguos alumnos del Centro, alcanzaron el nivel de graduado escolar, de los cuales no todos asistieron al Instituto y pocos son los que han accedido o están en vías de conseguir una titulación universitaria media o superior.

#### **Espacios y recursos del área de Educación Física.**

El Colegio posee grandes superficies destinadas a patio de recreo, pero sólo dispone de una pista polideportiva de 800m<sup>2</sup> con un pavimento de cemento que presenta un alto grado de deslizamiento en la que podemos encontrar dos porterías de balonmano

y dos canastas. Además de la pista reseñada, a la entrada del Centro hay un aparcamiento asfaltado en el que además de las señalizaciones para aparcar los coches hay un campo de voleibol marcado, siendo este espacio el más usado para las clases de Educación Física.

Muy cercano a él se encuentra un pequeño porche de entrada al colegio, con varias columnas intermedias, que en ocasiones también es utilizado para la puesta en práctica del desarrollo del currículum del área de Educación Física. En la parte trasera del colegio existe una gran superficie de tierra, que fundamentalmente es utilizada por los niños de secundaria en los recreos, aunque también se observan niños de otros niveles educativos. Existe una pequeña sala de usos múltiples, que en muy pocas ocasiones está apta para la práctica de actividad física, debido a la presencia de sillas y su uso como almacén.

El bajo presupuesto que posee el área hace que los recursos materiales no sean cuantiosos y que el estado de los mismos no sea el más apropiado, encontrándonos en el almacén destinado al material del área con muchos balones pinchados que son inflados para su utilización temporal. A pesar de ello, dispone de un mínimo para desarrollar las sesiones de Educación Física de una manera, si no buena, por lo menos aceptable. Sobre los recursos específicos para el desarrollo de juegos tradicionales nos encontramos igual que en los dos Centros descritos con anterioridad, no existiendo ningún material específico.

#### **Características del alumnado del grupo de sexto curso.**

Se trata de un grupo de 16 alumnos/as de los cuales 8 son niñas y 8 son niños, aunque normalmente en clase de Educación Física suelen ser 7 niños en lugar de 8, porque uno de ellos aprovecha estas horas para recibir clases de apoyo (claro indicador del valor social del área en el Centro). El clima de clase se caracteriza por ser muy bueno.

Dentro del grupo existe una escasa presencia de la cultura gitana, en general bastante bien aceptada y respetada por todos. En palabras de la maestra objeto de nuestro

estudio, esta aparente integración escolar no es reflejo de la realidad social que se vive en el pueblo, donde la etnia gitana no está ni integrada ni aceptada dentro de la localidad.

### **Características de la maestra especialista en Educación Física.**

Nos encontramos ante una maestra con gran experiencia docente en el área, porque si bien su acceso a la misma de manera definitiva, se produce a partir del segundo curso de especialización convocado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, es una maestra que desde sus comienzos en la docencia hace más de 20 años ha estado encargándose de la Educación Física en todos los niveles.

Esta maestra, fundamentalmente, ha desarrollado siempre su labor docente en Colegios rurales y actualmente lleva 9 años de permanencia en este Centro donde desempeña a su vez el cargo de Directora, asumiendo así mismo la Educación Física de todos los ciclos excepto Educación Infantil y Primero de Primaria.

## **5.3.– PROCESO SEGUIDO PARA EL ANÁLISIS DEL JUEGO TRADICIONAL EN LA PRÁCTICA DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Como en ocasiones anteriores, toda la información recabada de los documentos, las entrevistas de los maestros/as y de las observaciones de las sesiones ha sido tratada con el programa de análisis de datos cualitativos, *Nudist Vivo*, que nos ha permitido organizar la información en nudos relevantes para su posterior examen y análisis interpretativo. En esta ocasión se abrió un nuevo proyecto denominado el juego tradicional en la práctica del aula de Educación Física, con las categorías o nudos para agrupar la información de forma significativa que se identifican en el **Gráfico 1** y que posteriormente definimos.

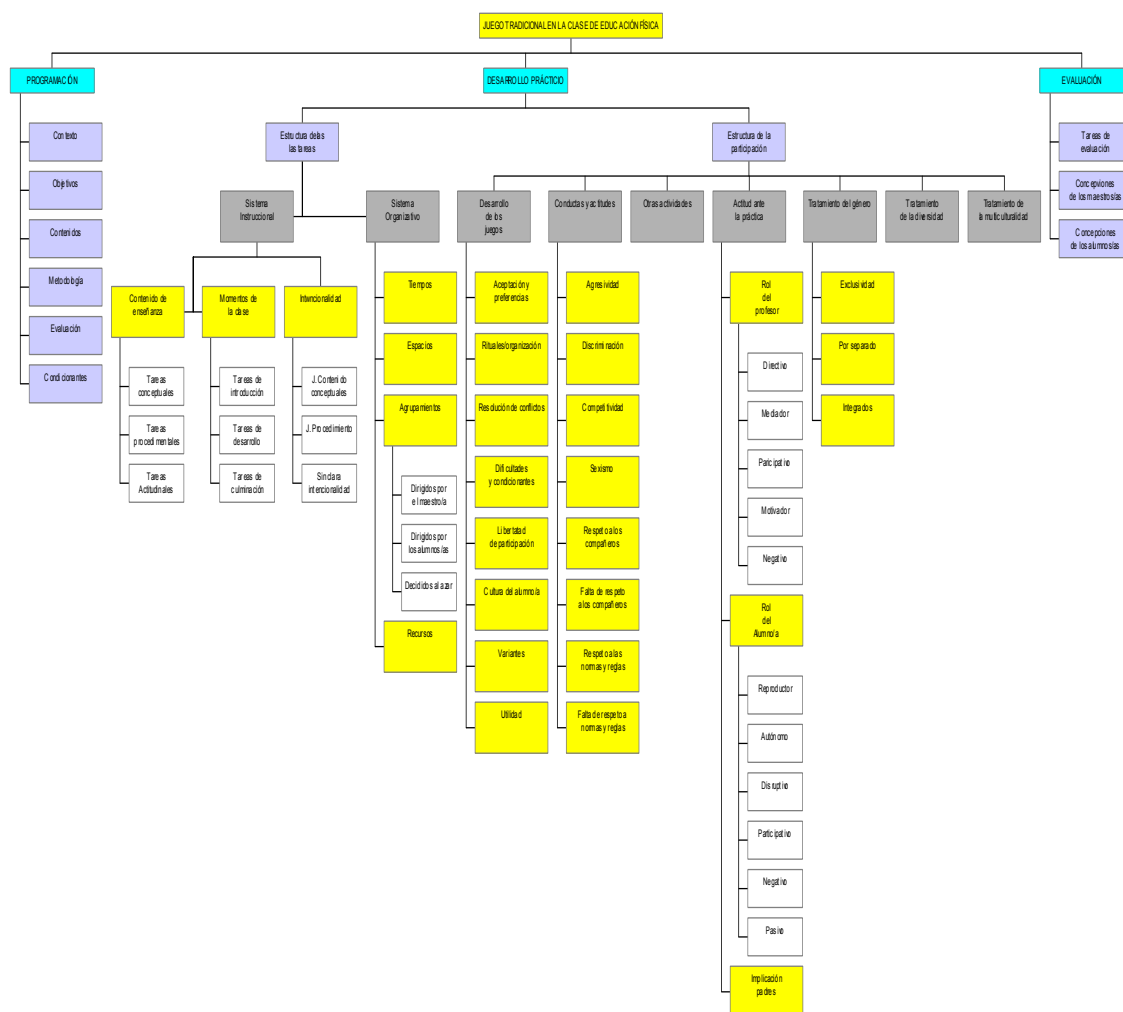


Gráfico 1

### 5.3.1.- Sistema de indización del proyecto: “El juego tradicional en la practica del aula de Educación Física”.

El sistema de indización utilizado para este proyecto toma como punto de partida para su primer nudo “La programación” la categorización establecida por Rivera (1999, p.257) y para los nudos “Estructuras de las tareas” y “Estructura de la participación” partimos del sistema de tareas que Siedentop (1998, p.97) establece dentro de los sistemas de tareas que figuran en la ecología del aula de Educación Física; y de las categorías propuestas por Rivera (1999, p.259); pero lógicamente en ambos

casos el árbol de indización final se debe a las categorías que se identifican en las observaciones, entrevistas y análisis de documentos. El cuarto nudo padre que aparece, **“La evaluación”**, creímos conveniente incluirlo como un aspecto a tratar de una forma independiente fuera de la programación, de la estructura de las tareas y de la participación.

Señalar que para la indización de la información obtenida de las observaciones de las clases no se utilizará prácticamente la primera rama del mismo, **“la programación”**, que fundamentalmente será utilizada en el análisis de documentos y en las entrevistas a los maestros/as.

### **Identificación y definición de los nudos de indización utilizados.**

**Nudo 1.- “Programación”:** Recogemos en él toda la información que suele integrarse dentro de los Proyectos Curriculares del área, haciendo especial hincapié en las referencias explícitas a los elementos contemplados dentro de las distintas Unidades Didácticas analizadas.

<b>NUDO</b>	<b>IDENTIFICACIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
1	PROGRAMACIÓN	Agrupar la información que hace referencia a las decisiones previas del docente para el posterior desarrollo del currículum.
1.1	Contexto	Conexiones con el entorno y los aprendizajes anteriores y justificación de los contenidos tratados.
1.2	Objetivos	Expresión en términos de capacidades de los niveles de desarrollo que se desean alcanzar en los alumnos/as al final de la Unidad Didáctica.
1.3	Contenidos	Identificación de las secuencias de contenidos planteadas para el trabajo de la Unidad Didáctica.
1.4	Metodología	Concreción de las estrategias y estilos de enseñanza a utilizar en el desarrollo de los contenidos.
1.5	Evaluación	Criterios e instrumentos a utilizar para comprobar el nivel de adquisición de los objetivos planteados.



1.6	Previsión de clase	Referencias al trabajo a realizar en cada una de las clases que van a conformar la Unidad.
1.7	Transversalidad	Conexión del trabajo planteado en la Unidad Didáctica con los temas transversales propuestos desde el currículum.
1.8	Interdisciplinariedad	Referencia a las tareas planteadas para trabajar contenidos relacionados con otras áreas de conocimiento.
1.9	Condicionantes	Información relativa a las dificultades encontradas para el desarrollo de la Unidad Didáctica.

**Tabla 1**

**Nudo 2.- “Estructura de las tareas”:** Este nudo agrupa en torno a él toda la información sobre las tareas propuestas y su organización dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el aula de Educación Física.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
2	ESTRUCTURA DE LAS TAREAS	Recoge todas las actividades educativas que el profesor propone a los alumnos/as.
2.1	Sistema instruccional <sup>1</sup>	Aprendizajes que el maestro/a tiene la intención de hacer realizar a los alumnos/as durante su participación en las tareas propuestas.
2.1.1	Contenido de enseñanza	Identificación del predominio actitudinal, conceptual o actitudinal de los aprendizajes.
2.1.1.1	Tareas conceptuales	Actividades orientadas al aprendizaje de conceptos relacionados con el área.
2.1.1.2	Tareas procedimentales	Actividades orientadas al aprendizaje de procedimientos relacionados con el área.
2.1.1.3	Tareas actitudinales	Actividades orientadas a consolidar hábitos, normas y valores genéricos y específicos del área.

<sup>1</sup> Siedentop (1998, p.97) lo denomina tareas de aprendizaje.

2.1.2	Momentos de la clase	Identificación de los distintos tipos de tareas que se producen a lo largo de una clase.
2.1.2.1	Tareas de introducción	Planteadas por el profesor con la intención de servir de antesala a tareas de aprendizaje o desarrollo.
2.1.2.2	Tareas de desarrollo	Orientadas a trabajar los contenidos planteados para la clase del día.
2.1.2.3	Tareas de culminación	Previstas para finalizar espacios de actividades dedicados al aprendizaje o desarrollo de los contenidos de clase.
2.1.3	Intencionalidad de los juegos tradicionales	Manifestaciones y hechos que hacen referencia al significado y uso de los juegos tradicionales en la clase.
2.1.3.1	Juego tradicional como contenido	Aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con el juego tradicional.
2.1.3.2	Juego tradicional como procedimiento	Aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con otros contenidos del área.
2.1.3.3	Sin intencionalidad clara	Propuesta de juegos tradicionales sin claro propósito de aprendizaje.
2.2	Sistema organizativo	Gestión de las tareas habituales en la clase de Educación Física.
2.2.1	Tiempos	Empleo del tiempo en el desarrollo práctico del currículum.
2.2.2	Espacios	Utilización de espacios en el desarrollo práctico del currículum.
2.2.3	Agrupamientos	Estrategias de agrupamiento de los alumnos y alumnas para realizar las tareas de clase.
2.2.3.1	Dirigidos por el maestro/a	El maestro/a asume la responsabilidad de organizar el grupo de clase.
2.2.3.2	Dirigidos por el alumno/a	Los alumnos/as, sin la intervención del maestro/a organizan los grupos de trabajo.
2.2.3.3	Decididos al azar	El maestro/a o los alumnos/as proponen un juego de azar para realizar el agrupamiento.
2.2.4	Recursos	Utilización de materiales o recursos que faciliten el desarrollo de las tareas.

**Tabla 2**

**Nudo 3.- “Estructura de la participación”:** En este nudo se recoge el desarrollo práctico de los juegos tradicionales y otras actividades realizadas en las Unidades Didácticas observadas, los valores y antivalores, la actitud que maestros/as, alumnos/as y padres manifiestan ante la práctica de aula, el tratamiento del género, la diversidad y la multiculturalidad observados en las clases de Educación Física relacionadas con los juegos tradicionales, y manifestados en las entrevistas a los maestros/as.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
3	ESTRUCTURA DE LA PARTICIPACIÓN	Interacciones y relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza aprendizaje.
3.1	Desarrollo práctico	Información referida al desarrollo práctico del currículum.
3.1.1	Desarrollo de los Juegos tradicionales	Puesta en práctica de los juegos tradicionales en el desarrollo práctico del currículum.
3.1.1.1	Aceptación y preferencias	Grado de aceptación y motivación en la realización de los juegos tradicionales y manifestación de preferencias.
3.1.1.2	Rituales/organización	Estrategias y formulas utilizadas para la organización de los grupos o equipos de juego.
3.1.1.3	Dificultades y condicionantes	Limitaciones que entorpecen el normal desarrollo de los juegos tradicionales planteados en el aula de Educación Física.
3.1.1.4	Libertad de participación	Autonomía para decidir libremente participar o no en un determinado juego tradicional o asumir una determinada responsabilidad en los mismos.
3.1.1.5	Resolución de conflictos	Referencias a las actuaciones y soluciones que se plantean ante los problemas originados en el desarrollo de los juegos.
3.1.1.6	Cultura del alumno/a	Conexiones con el conocimiento y experiencias previas de aspectos relacionados con el juego tradicional.
3.1.1.7	Seguridad	Normas e indicaciones relativas a protección de la integridad física de los alumnos/as.
3.1.1.8	Toma de decisión	Posibilidades que tiene el alumno/a de intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje relacionado con los juegos tradicionales.
3.1.1.9	Variantes	Referencias a las modificaciones y adaptaciones de los juegos tradicionales en el aula de Educación Física.
3.1.1.10	Utilidad	Utilidad percibida de los aprendizajes realizados sobre los juegos tradicionales.

3.1.2	Otras actividades	Información referida a la utilización de otras tareas y ejercicios en el desarrollo práctico del currículum.
3.2	Conductas y actitudes	Identificación de actitudes y comportamientos positivos y negativos en el desarrollo práctico del currículum.
3.2.1.	Agresividad	Comportamiento violento hacia otros.
3.2.2	Discriminación	Comportamientos negativos encaminados hacia el rechazo de los distintos individuos.
3.2.3	Competitividad	Manifestación de gran rivalidad en las acciones de los juegos.
3.2.4	Cooperación	Referencias a los comportamientos que facilitan el trabajo en grupo.
3.2.5	Sexismo	Actitudes de superioridad y desigualdad de un género sobre el otro.
3.2.6	Respeto a los compañeros	Aceptación de los compañeros de juego.
3.2.7	Falta de respeto a los compañeros	Actitudes de rechazo y desprecio a los compañeros de juego.
3.2.8	Respeto a las normas	Aceptación de las reglas del juego.
3.2.9	Falta de respeto a las normas	Comportamientos en contra de las normas y reglas establecidas en el juego.
3.2.10	Autoestima	Actuaciones encaminadas a mejorar la satisfacción con uno mismo.
3.3	Actitud ante la práctica	Papeles que asumen los integrantes de la comunidad educativa ante la práctica de aula.
3.3.1	Rol del maestro/a	Papel asumido por el maestro/a en el desarrollo práctico del currículum.
3.3.1.1	Directivo	Asume directamente la responsabilidad de la transmisión de la información sobre la tarea.
3.3.1.2	Mediador	Propicia la participación de los alumnos/as en la construcción de la tarea y la transmisión de la información sobre la misma.
3.3.1.3	Participativo	Interviene directamente en la realización de las tareas.

3.3.1.4	Motivador	Trata de mejorar la participación de los alumnos en la realización de las tareas.
3.3.1.5	Negativo	Adopta una actitud de crítica negativa frente al alumno en el desarrollo de la tarea.
3.3.2	Rol del alumno/a	Papel asumido por los alumnos/as en el desarrollo práctico del currículum.
3.3.2.1	Reproductor	Se limita a realizar la tarea siguiendo las directrices marcadas por el maestro/a.
3.3.2.2	Autónomo	Construye y desarrolla la tarea propuesta en base a sus posibilidades.
3.3.2.3	Disruptivo	Interfiere en el normal desarrollo de la ejecución de la tarea.
3.3.2.4	Participativo	Se integra en la tarea adoptando una actitud positiva hacia su realización y hacia sus compañeros/as.
3.3.2.5	Negativo	Mantiene una actitud negativa en la realización de la tarea.
3.3.2.6	Pasivo	Deja de realizar la tarea o asume una actitud de indiferencia hacia la tarea y sus compañeros.
3.3.1	Rol de los padres	Actitudes y comportamientos que manifiestan los padres hacia el desarrollo del currículum relacionado con los juegos tradicionales.
3.4	Tratamiento del género	Pautas de comportamiento de los maestros/as y alumnos/as de cara a la participación e integración de géneros en el aula de Educación Física.
3.5	Tratamiento de la diversidad	Aspectos relevantes en la actuación de los maestros/as y alumnas/as de cara a los alumnos con necesidades educativas especiales.
3.6	Tratamiento de la multiculturalidad	Referencias a la integración y conocimiento de diferentes culturas en el desarrollo práctico del currículum.

**Tabla 3**

**Nudo 4.- “Evaluación”:** Integramos en él toda la información recabada desde las entrevistas y las observaciones sobre la evaluación del desarrollo práctico del currículum centrado en los juegos tradicionales.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
4	EVALUACIÓN	Referencias relacionadas con la recogida y análisis de información para la valoración del desarrollo práctico del currículum relacionado con los juegos tradicionales.
4.1	Tareas de evaluación	Tareas orientadas específicamente a comprobar el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos/as y a reflexionar sobre el desarrollo práctico del currículum.
4.2	Concepciones del alumno/a	Teorías implícitas y explícitas de los alumnos/as de cara a la evaluación del desarrollo práctico del currículum.
4.3	Concepciones del maestro/a	Teorías implícitas y explícitas de los maestros/as de cara a la evaluación del desarrollo práctico del currículum

**Tabla 4**

## **5.4.– ANÁLISIS DEL JUEGO TRADICIONAL EN LA PRÁCTICA DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Para realizar una primera aproximación al estudio del significado, presencia y utilización del juego tradicional en la práctica de aula de Educación Física vamos a utilizar tres técnicas para la recogida de información, el análisis de documentos, la entrevista semiestructurada y la observación participante.

Lejos de realizar un análisis de la información recogida de forma parcelada e independiente, su tratamiento se hará de forma conjunta. Consideramos que se trata de información complementaria que nos dará una visión global del desarrollo práctico del currículum centrado en los juegos tradicionales en el que evidenciaremos la proximidad o lejanía entre la teoría y la práctica, poniendo de manifiesto las teorías explícitas e implícitas del maestro y las maestras estudiados.

### **5.4.1.- Las intenciones explícitas. El punto de partida.**

Recordemos, como indicábamos en el Capítulo 2, que el primer encuentro con los maestros y maestras de los tres Centros elegidos tenía como objetivo un primer contacto y la recogida de documentación que en los Proyectos de Centro de los diferentes colegios hubiera en torno a las características del Centro, las finalidades educativas y los documentos aportados por el maestros y las maestras del área de Educación Física especialmente referidos al desarrollo de la programación de aula: Unidades Didácticas, previsiones de clases, sesiones, hojas de tareas, recursos didácticos,... Documentos que consideramos relevantes y que junto con los pensamientos expresados en la entrevista nos ayudarán a descubrir los significados, presencia y utilización del juego tradicional en la previsión de la práctica de aula de Educación Física que analizamos a continuación, para posteriormente poder enfrentar la información con el desarrollo práctico del currículum observado en las clases analizadas.

#### **5.4.1.1.- La cultura popular en el Proyecto Curricular del área de Educación Física.**

Las finalidades educativas *“definen de una manera general las intenciones perseguidas por una institución, organización, grupo o individuo mediante un programa o una acción educativa determinada”* (Coll, 1987, p.52) y si entendemos como este autor nos propone, que la finalidad última de la educación es promover el crecimiento de los seres humanos a nivel personal y social, este no puede desvincularse del medio físico y social en el que se desenvuelve el individuo, en definitiva de la cultura que le rodea porque *“un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura”* (Bruner, 1997, p.62).

En este sentido como ya indicamos en el Capítulo I, la escuela no puede, ni debe, caracterizarse por transmitir y mantener el etnocentrismo propio de la clase dominante, sino que debe significarse por ser cruce de culturas, donde los influjos sean plurales y por cuestionarse que el conocimiento dependa de aquello a lo que están asociados esos saberes, de lo que vehiculan y del contexto en el que se transmiten. Por ello existe la necesidad de realizar la adaptación del currículum oficial a cada uno de los entornos

específicos de nuestros Centros, desde el análisis del contexto y el respeto a la cultura popular que subyace en él; aspecto este último que desde el estudio de su presencia en las finalidades educativas va a poner de manifiesto la importancia y relevancia que se le dan a ésta dentro del Centro escolar y que de alguna manera está entroncada con el tratamiento de los juegos tradicionales dentro del currículum.

Las Finalidades Educativas del Centro urbano relacionadas con el respeto y vinculación a la cultura de los alumnos/as se concretan en:

*3ª. Esta etapa educativa debe tender a conseguir que nuestros niños y niñas sean críticos, creativos y capaces de desenvolverse con autonomía en el seno de nuestra sociedad, de acuerdo a sus potencialidades personales y buscando con ello la felicidad personal y el bien común.*

*5ª. Al ser él nuestro un Centro de Actuación Educativa Preferente, toda la Comunidad Escolar contribuirá a la compensación de las carencias de origen cultural y social, propiciando dentro de nuestras posibilidades la igualdad de oportunidades educativas.*

*6ª. Consideramos como una necesidad primordial la implicación de la familia, el municipio y el movimiento asociativo, en la dinámica escolar desde actitudes constructivas, enriquecedoras y de participación. Nuestro Colegio favorecerá estas relaciones desde sus diferentes órganos de gestión.*

*7) Por último, entendemos por calidad de la Educación Primaria aquella que tiene un fin en sí misma como conjunto de procesos y productos educativos que integran óptimamente a los niños en su entorno. Pero también consideramos legítima las demandas de nuestro medio social, que esperan que nuestra escuela capacite a los niños para integrarse en los estadios subsiguientes de nuestro sistema educativo.*

Es significativo que de siete Finalidades Educativas que se establecen en este Centro, cuatro hagan referencia al contexto en diferentes sentidos: para que los alumnos y alumnas sean capaces de desenvolverse en él, para paliar las carencias de tipo cultural y social, que por las características del entorno se puedan originar y para que la



educación no se considere como algo exclusivo de la escuela sino de todos los agentes sociales presentes en dicho contexto. Como se evidencia, teóricamente el contexto debe tenerse muy en cuenta dentro de todas las acciones educativas que se emprendan en este Centro, pero hemos de señalar que de forma explícita no se hace referencia a la cultura popular y a la Cultura Andaluza dentro de las finalidades educativas.

Al analizar las cinco Finalidades Educativas establecidas en el Centro urbano/rural nos encontramos que sólo hay una que vincula el entorno social y cultural de los alumnos/as con las intencionalidades educativas del Centro, teniendo ésta un nivel de concreción muy amplio:

*“5. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*

*Principios:*

- 1) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.*
- 2) Participación interactiva de los distintos sectores de la comunidad educativa.*
- 3) Relación con el entorno social y cultural”*

Por último, dentro de las Finalidades Educativas del Centro rural relacionadas con la vinculación del contexto y la cultura del entorno con todas las acciones educativas que se planteen desde este Centro hemos de destacar las siguientes:

*“6. La apertura de la Escuela al entorno para dar sentido social y contextual a toda la acción educativa.*

*7. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.”*

Ya en estas dos finalidades se evidencia la importancia otorgada a la contextualización de toda la acción educativa, pero en un paso más allá recuerda lo establecido en el artículo<sup>2</sup> 12 de la L.O.G.S.E y establecen como un punto básico de su

---

<sup>2</sup> *“Proporcionará a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo numérico, así como una progresiva autonomía de acción en su medio” (Artículo 12 de la LOGSE).*

currículum “*el encuentro con la Cultura Andaluza que deberá desprenderse como consecuencia inmediata de toda la arquitectura curricular*”.

En los tres Centros de manera teórica se contempla la necesidad de adaptar el desarrollo del currículum a las características concretas del entorno social y cultural, pero analizando la información obtenida de las entrevistas, emerge el contexto como problema (especialmente en el Centro urbano) y no como elemento clave para ser tenido en cuenta para la selección de la cultura relevante que debe presidir el desarrollo del currículum.

Esta percepción queda claramente reflejada en la siguiente cita, en la que podemos ver como la maestra del Centro urbano se encuentra limitada por el contexto y su problema se orienta hacia la necesidad de incluir o excluir contenidos del área, sin buscar los ejes de su práctica en los espacios relevantes de su alumnado.

*P: Y un poco el... contexto del centro,... mediatiza un poco el desarrollo de estas actividades o...*

*R : muchísimo*

*P: o harías prácticamente las mismas clases en otro centro.*

*R: no, no, porque yo en otro centro podría plantear más canciones, mas...juegos expresivos, más juegos...Estos niños, ¡hum!.. son de jugar al fútbol, de jugar a eso, de estar en la calle y más agresivos, con lo cual tu no le puedes poner un juego así muy tranquilo, porque es que te comen (risas), es que no lo hacen bien, ni lo aceptan; muchas veces te protestan, pues no, pues no se cuanto...además les gusta a ellos jugar a lo que ellos dicen, y ellos están acostumbrados a tener juego libre y hacer lo que quieren, con lo cual, al tener eso, ya me ha costado trabajo meterles en una disciplina, como para ahora meterles jueguitos que a ellos no les motiven...*

*(1ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 79-82)*

El establecimiento de objetivos de ciclo se ubica en la necesidad de adaptar y secuenciar los objetivos de etapa al contexto de enseñanza y aprendizaje para el cual se diseña, pero curiosamente en este tiempo maestros y maestras según Rivera (1999, p.456) suelen perder de vista el contexto en el que desarrollan su labor docente y adaptan los objetivos planteados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Veremos a continuación si con el maestro y las maestras de nuestro estudio se da esta circunstancia.

<b>1° CICLO</b>	
CENTRO URBANO	1.a) Participar de forma habitual en los juegos. 1.b) No rechazar a sus compañeros en los juegos en función de sus características personales o sociales. 1.c) Disfrutar jugando, con independencia del resultado. 2.a) Reconocer como elementos propios del juego el hecho de ganar, perder y la cooperación-oposición. 2.b) Controlar sus conductas agresivas en los juegos de oposición. 3.b) Desarrollar las habilidades básicas mediante situaciones de juego (coordinación dinámica general). 4.c) Asociar el juego (incluyendo los populares y tradicionales) a la actividad física. 4.d) Utilizar el juego como medio de actividad física.
CENTRO URBANO/ RURAL	Participar en los juegos estableciendo relaciones equilibradas con los demás.
CENTRO RURAL	---

**Tabla 5**

<b>2° CICLO</b>	
CENTRO URBANO	1.a) Conocer diferentes tipos de juegos. 1.b) Conocer las estrategias básicas de juego (cooperación, oposición). 2.a) Disfrutar jugando, con independencia del resultado. 2.b) Reconocer como elementos propios del juego el hecho de ganar, perder y la cooperación-oposición. 2.c) Controlar sus conductas agresivas en los juegos de oposición. 4.b) Identificar y valorar las situaciones de juego. 4.c) Valorar el juego como medio de relación con los demás.
CENTRO URBANO/ RURAL	Conocer y practicar distintas clases de juegos, aceptando las reglas y valorando la importancia del trabajo en equipo.
CENTRO RURAL	---

**Tabla 6**

<b>3º CICLO</b>	
CENTRO URBANO	1.a) Conocer las estrategias básicas del juego (cooperación, oposición, cooperación/oposición). 1.b) Discriminar entre deportes consolidados y juegos que se adaptan a ellos. 2.a) Reconocer como elementos propios del juego el hecho de ganar, perder y la cooperación/oposición. 2.b) Controlar sus conductas agresivas en los juegos de oposición. 4.b) Utilizar todas sus posibilidades de movimiento mediante juegos colectivos y de equipo para así valorar y poder aceptar su propia realidad corporal. 4.c) Organizar y realizar juegos en su tiempo libre.
CENTRO URBANO/ RURAL	Conocer y practicar distintas clases de juegos y actividades deportivas favoreciendo la integración y socialización, evitando la discriminación personal, sexual o social, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad.
CENTRO RURAL	---

**Tabla 7**

Hemos de señalar que el Centro urbano parte de los Objetivos Generales del área establecidos en el Real Decreto 105/92 y a partir de ellos, se secuencian los objetivos para cada ciclo que dan respuesta a ese objetivo de etapa, por ello aparecen numerados haciendo referencia al objetivo de etapa al que aluden. En el Centro urbano/rural, también se deja sentir la influencia de los objetivos establecidos por la Administración Educativa en el primer ciclo, que adapta el objetivo nº 1 para la etapa. Respecto al Centro rural comentar que nos llama la atención que no se distingan objetivos de ciclo, sino que se planteen objetivos de forma genérica para la etapa, en esta ocasión sin nada que ver con los establecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, donde el juego, en general, tiene un tratamiento muy pobre, y el contexto tampoco se evidencia.

En definitiva, en el análisis de los objetivos de ciclo relacionados específicamente con el juego descubrimos que éste tiene un mayor tratamiento como recurso metodológico o procedimiento que como contenido específico del área, en el que se destaca una fuerte carga actitudinal; así mismo se evidencia que en los objetivos de ciclo de los tres Centros estudiados, el juego tradicional de forma explícita sólo aparece

en el Centro urbano en una ocasión en un objetivo del primer ciclo que persigue que éste sea asociado a la práctica de la actividad física, objetivo que de alguna manera tiene continuidad en el tercer ciclo cuando se alude a los juegos como actividades para organizar y ocupar el tiempo libre. Siendo triste comprobar que en ninguna ocasión se contempla el juego tradicional como elemento de la cultura que contribuye a la transmisión y conservación del patrimonio lúdico, así como al mantenimiento de las tradiciones orales, fundamentalmente, relacionadas con manifestaciones del folklore infantil.

Como ya hemos indicado en numerosas ocasiones, el Diseño Curricular Base establecido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía contempla los juegos tradicionales como un contenido a desarrollar dentro del núcleo “El Juego”, pero vamos a analizar si en la práctica esto es así y el juego tradicional forma parte del currículum del área de Educación Física de los Centros estudiados; aunque a priori la respuesta debería ser afirmativa, ya que todos ellos plantean una U. D. relacionada con el juego tradicional.

En los Proyectos Curriculares de los tres Centros estudiados se establecen los contenidos del área, pero al igual que ocurría con los objetivos, con niveles de concreción diferentes. En el Centro urbano y en el urbano/rural se aborda la secuenciación de los mismos por ciclo, mientras que en el Centro rural se hace un tratamiento general para la etapa, aunque en ambos casos se desglosen en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el análisis de la secuenciación del núcleo de contenidos sólo haremos referencia a aquellos conceptos y procedimientos especialmente relacionadas con el juego tradicional, indicando globalmente las actitudes propuestas para el núcleo del juego.

En el Centro urbano, **Tabla 8**, observamos que el juego tradicional está presente en los tres ciclos, aunque en el primero no se contemplen los contenidos conceptuales, vislumbrándose una cierta preocupación porque los alumnos y alumnas conozcan y practiquen los juegos más cercanos a su cultura, e incluso se trata de buscar la implicación del alumnado en la búsqueda y recopilación de los mismos. También se aprecia una fuerte carga actitudinal relacionada con el juego.

CICLO	CENTRO URBANO	
1º	ACTITUDES	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en los juegos propuestos, buscando siempre el aspecto recreativo.</li> <li>- Aceptación de los demás en el juego.</li> <li>- Respeto a las normas de juego en los juegos colectivos (juegos de patio, grandes juegos).</li> <li>- Aceptar el papel que le corresponde como jugador en la práctica de los juegos.</li> <li>- Aceptar las situaciones de juego como un medio de diversión.</li> </ul>	
	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
---	- Práctica de juegos populares y tradicionales cercanos a su ámbito vivencial.	
2º	ACTITUDES	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en los juegos de forma activa y con interés, independientemente del tipo de juego.</li> <li>- Aceptación, sin que ello suponga la inhibición del nivel de destreza propio, y aceptación de los otros por encima de su destreza como jugador.</li> <li>- Respeto a las reglas básicas del juego.</li> <li>- Aceptación dentro del equipo del papel que le corresponde como jugador y la necesidad de cambiar esos roles para que todos experimenten esa situación.</li> <li>- Confianza en las propias posibilidades.</li> <li>- Aceptación del hecho de ganar o perder sin menosprecio del contrario.</li> </ul>	
	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer diferentes tipos de juegos que se practiquen habitualmente en la escuela.</li> <li>- Juegos populares y tradicionales que se practican en el entorno próximo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica de juegos populares y tradicionales de forma usual.</li> </ul>	
3º	ACTITUDES	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en diferentes tipos de juegos considerando su valor funcional o recreativo por encima de los estereotipos.</li> <li>- Sensibilidad y aceptación ante los diferentes niveles de destreza, tanto en sí mismo como en los otros en la práctica de juegos de todo tipo.</li> <li>- Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponde desempeñar como jugador, independientemente de su capacidad y habilidad motriz.</li> <li>- Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.</li> <li>- Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo.</li> <li>- Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad y menosprecio.</li> </ul>	
	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juegos populares y tradicionales. Conocimiento de los más característicos de nuestra región.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopilar información sobre los juegos populares y tradicionales, además de continuar practicándolos de forma habitual.</li> </ul>	

**Tabla 8**

Si pasamos al análisis de la propuesta realizada por el Centro urbano/rural, podemos observar en esta ocasión cómo los juegos tradicionales, en este caso denominados populares, sólo están presentes en el segundo y tercer ciclo, con un tratamiento más limitado en cuanto a su vinculación con el entorno y la cultura de los alumnos/as, quedándose en un nivel de simple práctica de los mismos. Así mismo, las

actitudes a trabajar desde el juego tienen un tratamiento más pobre, no contemplándose tampoco el valor del juego como recurso para la ocupación del tiempo libre.

CICLO	CENTRO URBANO/RURAL	
1º	ACTITUDES	
	- Participación en los distintos juegos. - Aceptación de las reglas y normas de juego.	
	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
	----	---
2º	ACTITUDES	
	- Valorar la importancia del trabajo en equipo y del juego limpio - Aceptación de diferentes niveles de destreza	
	- Juegos populares y de aventura.	- Practica de juegos populares y de aventura.
3º	ACTITUDES	
	- Aceptar el trabajo de los demás en los juegos. - Favorecer la integración y la socialización en los juegos, evitando cualquier tipo de discriminación.	
	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
	- Juegos populares, de aventura y de campo.	- Realizar juegos populares, de aventura y de campo.

**Tabla 9**

En el Centro rural el juego tradicional no es tenido en cuenta como contenido específico del área, coincidiendo con el no establecimiento de objetivos de ciclo relacionados con este contenido. Existe una cierta contradicción con lo expresado en las entrevistas por la maestra especialista de este Centro, que considera que los juegos tradicionales son fundamentales en el Área de Educación Física en Educación Primaria, aunque la contradicción no es tal si tenemos en cuenta la concepción recreativa que esta maestra tiene del área.

*P: Entonces, ¿tú crees que está justificada la presencia de los juegos tradicionales en el área de E.F.?*

*R: Pues lo mismo, yo lo que tengo comprobado es que es con lo que más se divierten, tu le pones a un crío que haga una carrera como una preparación al atletismo, y te protestan, te rabian: "¡ya estoy cansado!, ¡ya no quiero!...", los pones hacer un juego donde corren y trabajan mucho más que haciendo ese ejercicio y no se cansan y aunque estén cansados disfrutan y ... yo por lo menos, yo creo que sí, a raíz de que yo descubrí lo de los juegos pues mi programación primera que tenía pues la fui cambiando, porque cuando les ponía un calentamiento frío y dirigido, "haz esto y haz lo otro y tal": "¡uf!, ¡no tengo ganas! ¡estoy cansado!" pues tenían que estar tirando con ellos, rabiándoles y de la otra forma pues que le pones un juego que no saben a lo mejor lo que están trabajando, pero responden y yo por lo menos creo que sí.*

*(1ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 5-6)*

#### 5.4.1.2.- De la Programación de Aula a la práctica de aula.

Como indica Rivera (1999, p.532), la Educación Física tiene una larga tradición de enfoque del área desde el espacio de la Unidad Didáctica, siendo el instrumento mediador entre las intenciones de la maestra o el maestro y la práctica, probablemente debido a la falta de un libro de texto, que como en el resto de áreas asumiera esa labor de intermediario. Por ello vamos a analizar las diferentes Unidades Didácticas que posteriormente han sido observadas en la práctica.

En primer lugar nos llama la atención los diferentes planteamientos que el maestro y las dos maestras implicados en este estudio hacen de ella, así en el Centro urbano nos encontramos con una Unidad Didáctica para el segundo ciclo cuyo centro de interés es: *¿A qué se jugaba antes?*, centro de interés que ya nos está dando una idea de la significación del juego tradicional como contenido específico del área; algo similar, aunque con un menor nivel de concreción, ocurre con el Centro urbano/rural, que plantea una Unidad Didáctica para el tercer ciclo bajo la denominación genérica de “El Juego”; mientras que en el Centro rural nos encontramos una Unidad Didáctica para un tercer ciclo con el título *“Desarrollo de las habilidades y destrezas motrices”*, que en un primer momento ya nos llama la atención que dicho título coincida con uno de los bloques de contenidos que plantea el Ministerio de Educación y Ciencia para el territorio que depende directamente de él, no estando presente la Comunidad Autónoma Andaluza por tener competencias en Educación, a la vez que nos da el significado fundamental que va a tener el tratamiento del juego tradicional en este Centro contemplado en un principio como un procedimiento o recurso metodológico para desarrollar las habilidades y destrezas motrices, en consonancia con los documentos anteriormente analizados donde el juego tradicional no era contemplado como contenido y no existían objetivos relacionados con el mismo.

Pero para comprender el verdadero significado del juego tradicional en estas Unidades Didácticas es necesario realizar un estudio en profundidad de **los objetivos** que en cada una de ellas se plantean, **Tabla 10**.

De estos objetivos planteados en la Unidades Didácticas, en primer lugar destacamos como la vinculación con el entorno en el que se desarrolla sólo es tenida en



cuenta en el Centro urbano de una manera tímida en el 5º objetivo, cuando entendemos que los juegos tradicionales tiene que partir del entorno y de la cultura de los alumnos y alumnas, que por otra parte harán más significativo su aprendizaje de cara a los mismos, más aún cuando en dos de los tres Centros se reconoce el valor de los juegos tradicionales como transmisores de cultura y patrimonio lúdico. También nos parece significativo que sólo uno de los Centros, el urbano/rural, se plantee un objetivo relacionado con la utilidad del juego tradicional para la ocupación y disfrute del tiempo libre; aunque estos aspectos se concretan mejor en los documentos proporcionados por los maestros/as que en las entrevistas realizadas.

<b>Objetivos planteados en las Unidades Didácticas</b>		
<b>CENTRO URBANO</b>	<b>CENTRO URBANO/RURAL</b>	<b>CENTRO RURAL</b>
<p>1.- Conocer e identificar las habilidades básicas (desplazamiento, saltos, giro, lanzamiento y recepción) mediante su utilización en diversos juegos populares y tradicionales sabiendo aceptar las normas y reglas establecidas</p> <p>2.- Conocer y utilizar las posibilidades expresivas del propio cuerpo como medio de expresión a través de los gestos y el movimiento y utilizando diversos juegos entre ellos los juegos expresivos y los juegos rítmicos, estableciendo en su práctica relaciones constructivas y equilibradas con los demás</p> <p>3.- Conocer juegos tradicionales y populares desarrollando mediante su practica las habilidades básicas y ser capaz de desarrollar su propia autonomía en el grupo.</p> <p>4.- Conocer el patrimonio cultural para comprender hechos y fenómenos sociales a través del conocimiento y la práctica de juegos tradicionales y populares apreciando las costumbres y culturas en los que se desarrollaron.</p> <p>5.-Conocer los juegos de nuestra cultura y tiempo para comparar las diferentes formas de jugar según las culturas y siendo capaz de asumir responsabilidades con respecto a nuestro tiempo y costumbres.</p>	<p>1.- Recopilar información sobre los juegos tradicionales y practicarlos.</p> <p>2.- Fomentar y favorecer la práctica de estos juegos para potenciar su papel de transmisores de la cultura popular.</p> <p>3.- Desarrollar y mejorar las cualidades físicas a través de los juegos.</p> <p>4.- Mejorar las relaciones afectivas entre los alumnos mediante los juegos. Apreciar y valorar el juego como medio de disfrute y organización del tiempo libre.</p> <p>5.- Conocer las posibilidades que ofrece la naturaleza para realizar los juegos y aprender a respetarla.</p>	<p>1.- Desarrollar actividades en torno a los juegos que transmitan valores positivos como la igualdad, la cooperación, la creatividad....</p> <p>2.- Conseguir que jueguen por placer.</p> <p>3.- Desarrollar las capacidades psicomotrices.</p> <p>4.- Conocer juegos tradicionales.</p>

**Tabla 10**

P: ¿Para ti cuál es el principal objetivo de estas actividades?

R: ¡Hombre!, los planteo siguiendo la unidad didáctica que se planteó en un principio para que conociesen los juegos populares y utilizando las habilidades básicas que vieron en las primeras unidades didácticas de...

P: sí, pero... (interrupción de un niño) no de esta unidad, sino que...

R: no... las habilidades básicas se dieron en una unidad didáctica anterior, ¿no?, entonces los juegos, en los que yo me baso para hacerlo ahora es con esas habilidades básicas, se trabajaron esos mismos juegos populares,... utilizo.

P: Pero tu objetivo cuando utilizas los juegos tradicionales.

R: que los conozcan

P: que los conozcan

R: que los conozcan y que jueguen a ellos, y que practiquen esos juegos

P: Ya está

R: no...utilizarlos para que mejoren las habilidades, pero que es que conozcan, o sea, que el objetivo principal es que conozcan esos juegos populares de los abuelos, de los padres, de los que sean ... y de ellos mismos, que distingan que son juegos que hacen ellos y no son otros...

**(1ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 5-14)**

P: Y dentro de los objetivos que te marcas cuando planteas este tipo de actividades ¿hay de los dos tipos?, culturales, de mejora de...

R: De mejora de las cualidades, o de iniciación de algún deporte, así, a nivel global, no parcelado ¿no?.

**(1ª Entrevista maestro de Centro urbano/rural, parr. 33-35)**

Es muy significativa la vinculación que se realiza en los tres Centros del juego tradicional con la consecución de actitudes (jugar por placer, transmitir valores como la igualdad, cooperación, creatividad, ...) o bajo la idea de transmisores de la cultura, una cultura oral que día a día pierde su papel protagonista en los juegos de los niños y niñas de nuestra sociedad actual. Nos llama así mismo la atención que dentro de los objetivos planteados en las tres unidades didácticas sea coincidente la idea de la utilización del juego como recurso metodológico, con distinta o similar orientación, (identificar habilidades, desarrollar capacidades psicomotrices, cualidades físicas, ...). Queremos resaltar este último punto que acabamos de reseñar, porque deja translucir una idea de trabajo del área desde un enfoque intradisciplinar, que permite el acercamiento al alumnado a los contenidos desde una perspectiva global y no parcelada. Nos sorprendió la estructura que utiliza la maestra del Centro urbano para realizar la definición de los objetivos, tratando de enlazar en cada uno de ellos los tres ámbitos de conocimiento (conceptos, procedimientos y actitudes) transmitiendo una intencionalidad de trabajar integrando los mismos en el posterior desarrollo de las tareas y actividades de aprendizaje.

Dentro de nuestro análisis de las distintas Unidades Didácticas, el siguiente paso es profundizar en la **secuenciación de los contenidos** establecida en cada una de las Unidades, para ello vamos a especificar aquellos conceptos, procedimientos y actitudes que se proponen, **Tabla 11**, lógicamente para encaminarse al logro de los objetivos analizados anteriormente.

<b>Contenidos conceptuales planteados en las Unidades Didácticas</b>		
<b>CENTRO URBANO</b>	<b>CENTRO URBANO/RURAL</b>	<b>CENTRO RURAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento e identificación de las habilidades básicas (desplazamiento, salto, giro, lanzamiento y recepción).</li> <li>- Conocimiento de las posibilidades expresivas del propio cuerpo.</li> <li>- Conocimiento de los juegos populares y tradicionales.</li> <li>- Conocimiento del patrimonio cultural para comprender hechos y fenómenos sociales</li> <li>- Conocimiento de los juegos de nuestra cultura y tiempo para compararlos con los de otros tiempos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juegos populares y tradicionales.</li> <li>- Los juegos de nuestros padres y abuelos.</li> <li>- Desarrollo de las cualidades físicas.</li> <li>- Mejora de las relaciones afectivas entre los alumnos/as de la clase.</li> <li>- El juego como medio de educación.</li> <li>- El juego como forma de ocupar el tiempo libre.</li> <li>- La naturaleza como mejor lugar para jugar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juegos cooperativos.</li> <li>- Juegos tradicionales.</li> <li>- Juegos creativos.</li> <li>- Juegos que favorecen la ejercitación de las cualidades físicas (fuerza, agilidad, velocidad y precisión)</li> </ul>

**Tabla 11**

Las diferencias formales en la identificación de los contenidos conceptuales entre los tres docentes son claramente manifiestas y mientras que la maestra del Centro urbano recoge una estructura académica correcta, a pesar de la excesiva reiteración del sustantivo “conocimiento”, los maestros de los otros dos Centros, optan por una definición menos académica, pero que no dudamos de total validez para cubrir sus necesidades de identificación de aquellos aspectos conceptuales más relevantes que quieren queden impresos en la memoria de sus alumnos y alumnas. Al hilo del análisis anterior, cabría hacer mención a la brecha que se produce entre teoría y práctica provocada desde una incorrecta política de formación permanente del profesorado. Tenemos ante nosotros un excelente ejemplo de cultura académica: maestra del Centro urbano. Profesional inexperta que tiene a su favor una excelente carga en el serón de la teoría, pero que por el contrario aporta un serón de práctica excesivamente escaso de carga. Frente al anterior modelo se nos presenta la cara opuesta (cualquiera de los otros dos docentes darían la talla), el ejemplo de la cultura práctica: con una carga en sus

serones opuesta al ejemplo anterior. Percibimos que ninguno de los modelos nos satisface y que probablemente el ideal de docente lo situaríamos a caballo de ambos ejemplos. El problema estriba en el “cómo” y la única respuesta que se nos ocurre sería posibilitar que ambos modelos se encuentren y puedan compartir su carga desde la vivencia de una experiencia docente en común.

A continuación vamos a analizar si los contenidos procedimentales están definidos de acorde con el planteamiento de los objetivos para estas Unidades Didácticas.

<b>Contenidos Procedimentales planteados en las Unidades Didácticas</b>		
<b>CENTRO URBANO</b>	<b>CENTRO URBANO/RURAL</b>	<b>CENTRO RURAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de las habilidades básicas en diversos juegos populares y tradicionales.</li> <li>- Utilización del propio cuerpo como medio de expresión a través de los gestos y el movimiento y utilizando diversos juegos entre ellos los juegos expresivos y los juegos rítmicos.</li> <li>- Practica de juegos populares y tradicionales en los que se desarrollen las habilidades básicas.</li> <li>- Practica de juegos populares y tradicionales.</li> <li>- Practica de juegos tradicionales de nuestra cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recoger información sobre los juegos.</li> <li>- Elaborar una ficha de cada juego.</li> <li>- Práctica de cada juego en clase.</li> <li>- Práctica de juegos de resistencia, fuerza, flexibilidad y velocidad.</li> <li>- Elaborar un pequeño dossier de juegos para la biblioteca del aula.</li> <li>- Desarrollar los juegos según la cualidad física que desarrollen.</li> <li>- Practicar juegos de cooperación.</li> <li>- Realizar una excursión al campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación sobre los juegos populares-tradicionales.</li> <li>- Juegos de recreo y juegos que se hacen en tiempo de ocio.</li> <li>- Realización de cuestionarios.</li> <li>- Adopción de reglas de algunos juegos colectivos.</li> <li>- Adopción de técnicas básicas para la invención de juegos.</li> <li>- Poner en práctica los juegos y comunicación de la información a través del periódico escolar.</li> </ul>

**Tabla 12**

En general podemos comprobar que las pautas de actuación del trabajo a realizar están bien definidas en este espacio, sobre todo en el Centro urbano donde cada contenido conceptual planteado se corresponde con un contenido procedimental, mientras, que en los Centros urbano/rural y rural no hay una total sintonía con los contenidos conceptuales. Así, el primer aspecto que nos sorprende es el amplio planteamiento procedimental que se establece en el Centro rural en torno al juego tradicional cuando a éste se le ha dado poca importancia en el ámbito de los objetivos y de contenidos conceptuales, evidenciándose a nivel de procedimientos una preocupación

por investigar sobre el tema y de buscar una relación con la ocupación del tiempo libre, perdiéndose de vista la utilización del mismo como recurso metodológico, aspecto, este último, que sí se mantiene en los Centros urbano y urbano/rural. En este apartado también debemos de indicar que en el Centro urbano/rural los procedimientos están definidos con un nivel de concreción tal que se convierten en un listado de tareas a realizar en las clases definidas como objetivos a conseguir.

Culminamos este análisis de la propuesta secuenciada de contenidos con el ámbito de las actitudes. En los objetivos se marcaba una clara apuesta por el desarrollo de este tipo de contenidos a través de los juegos tradicionales, es lógico que su presencia en la secuenciación sea de gran intensidad.

<b>Contenidos Actitudinales planteados en las Unidades Didácticas</b>		
<b>CENTRO URBANO</b>	<b>CENTRO URBANO/RURAL</b>	<b>CENTRO RURAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal.</li> <li>- Establecimiento de relaciones equilibradas y constructivas con los demás.</li> <li>- Asumir responsabilidades.</li> <li>- Aprecio por las diferentes culturas para comprender hechos y fenómenos sociales</li> <li>- Autonomía en el grupo.</li> <li>- Aceptación de normas y reglas.</li> <li>- Respeto hacia el propio cuerpo, así como a sus posibilidades y limitaciones de movimiento y expresión.</li> <li>- Respeto y cuidado hacia los materiales y recursos .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar la importancia de los juegos como transmisores de la cultura popular.</li> <li>- Aceptación de las posibilidades y limitaciones propias y ajenas.</li> <li>- Valoración de la cooperación como posibilidad lúdica.</li> <li>- Aprender a amar y respetar la naturaleza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptación de las reglas de juego.</li> <li>- Desarrollo de la actitud creativa.</li> <li>- Valoración de los juegos colectivos.</li> <li>- Sensibilización hacia los juegos tradicionales.</li> </ul>

**Tabla 13**

Si realizamos un análisis desde la propuesta de objetivos (fuente de selección de los contenidos para la unidad), apreciamos que recogen todas las actitudes reflejadas en ellos (aceptación de normas y reglas, relaciones constructivas y equilibradas con los demás, autonomía, aprecio hacia las costumbres y cultura del entorno y asunción de responsabilidades) y además se enriquece la propuesta con valores orientado hacia el respeto de la propia corporalidad y hacia los materiales y recursos. Tras la propuesta que

realizan nos atrevemos a vislumbrar una gran vinculación de los juegos tradicionales con los elementos básicos de socialización del alumnado.

Respecto al Centro urbano/rural, hemos de destacar que mantiene la tónica de la maestra del Centro anterior. Respeta la propuesta realizada en los objetivos y al igual que ella la enriquece con la inclusión de la toma de conciencia de la realidad corporal. Aspecto que nos parece muy oportuno, ya que la presencia del agonismo en estos juegos posibilita una canalización positiva de la competencia hacia el respeto de la propia realidad corporal y la de los demás, cuestión que permitirá una mejor aceptación de la victoria o derrota en los juegos tanto a nivel individual como componente de un colectivo. La propuesta que la maestra del Centro rural hace del trabajo actitudinal desde los objetivos (transmisión de valores como la igualdad, cooperación, creatividad, ... y la búsqueda del hedonismo en el juego), es matizada y concretada desde la secuencia de contenidos, quizás en extremo, ya que se aleja del marco propuesto desde los objetivos.

La declaración de intenciones que suponen la concreción de la Unidad Didáctica, no deja de ser simplemente eso, una reflexión previa donde se hacen explícitos los mejores deseos, que lógicamente suelen quedar a una distancia, a veces más que prudencial, de la práctica de aula. En nuestro estudio, tenemos que decir que esta declaración de intenciones no es totalmente respaldada por el posterior planteamiento de trabajo práctico, como posteriormente veremos y que tampoco concuerda excesivamente con las teorías expresadas en las entrevistas.

*P: ¿Y...? ¿Qué has primado más, los aspectos procedimentales, actitudinales o conceptuales?*

*R: Actitudinales, actitudinales y procedimentales, los conceptuales es que también los he trabajado, si es que he trabajado los tres yo creo, pero que tampoco ..., intento..., es que intento que no se maten [risas]. Sí, es verdad, entonces intentas que... Pero claro, a lo mejor los he trabajado mal, que es muy probable. Los conceptuales pues sí, los he dado algunas lecciones al principio, tampoco los he trabajado mucho, ni los he machacado mucho, ni le he dicho de cada juego lo que tenía, entre otras cosas porque ni lo sé, porque las recopilaciones que tienes ni sabes de dónde son, sabes que es un juego tradicional o que es popular pero no sabes de..., entonces ahí tampoco me voy a meter, porque si los doy equivocados para que les voy a decir nada.*

*(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 37-38)*

El siguiente elemento que se contempla tradicionalmente dentro de las Unidades Didácticas, hace referencia a las estrategias que se van a llevar a cabo para trabajar los conceptos, procedimientos y actitudes planteados en la secuenciación de contenidos, nos estamos refiriendo a la concreción de la **metodología**, que como plantea Rivera (1999, p.538) es una de las principales asignaturas pendientes (junto con la evaluación) de éste área. Desde nuestro análisis se confirma la reflexión anterior y vemos como de los tres Centros estudiados, sólo el Centro urbano contempla orientaciones metodológicas para el desarrollo de la Unidad Didáctica.

<b>Metodología planteada en las Unidades Didácticas</b>		
<b>CENTRO URBANO</b>		
<b>CONCEPTUAL</b>	<b>PROCEDIMENTAL</b>	<b>ACTITUDINAL</b>
A nivel conceptual se utilizará para la adquisición de los conceptos una breve introducción de los conceptos básicos por parte del maestro/a y reflexión en grupo sobre los mismos al inicio de la clase sobre lo que vamos a trabajar. Y en algunas ocasiones se les realizará una breve propuesta reflexiva al final de la clase en grupo o individualmente.	El trabajo de los contenidos procedimentales será realizado atendiendo a una metodología lúdica, significativa y motivacional, mediante la realización de propuestas prácticas (juegos populares y tradicionales), en las cuales se utilizarán fundamentalmente estilos metodológicos reproductivos tales como la asignación de tareas y mando directo modificado, aunque también se introducirán estilos investigativos tales como el descubrimiento guiado y resolución de problemas.	Los contenidos actitudinales se trabajarán mediante estrategias de cooperación e integración desde los agrupamientos. Y utilizarán tareas en las que sea necesario que los alumnos tengan que asumir unas responsabilidades en el grupo y se potenciará el respeto a los demás así como a uno mismo.

**Tabla 14**

Es muy significativo que un área, excesivamente anclada en los estilos de enseñanza de Muska Mosston, se comience a realizar una reflexión sobre la conveniencia de plasmar las intenciones metodológicas no sólo para el trabajo procedimental, sino que también amplía el espacio de reflexión del “cómo enseñar” a los conceptos y las actitudes. En este sentido debemos alabar la propuesta que realiza la maestra del Centro urbano. Aún a sabiendas que la mejor metodología es aquella que es capaz de mediar entre la realidad del aula y las creencias del docente, nos atrevemos a sugerir la asunción de estrategias de cooperación y asunción de responsabilidades, desde la puesta en escena de estilos de corte participativo o socializadores. Señalar en este

apartado que el maestro del Centro urbano/rural y la maestra del Centro rural, quizás por la misma razón que mencionábamos con anterioridad, al abordar los contenidos conceptuales, la falta de adecuada formación inicial, no plantean la metodología a seguir en la unidad, limitándose a exponer un listado de tareas a realizar a lo largo de la unidad.

Para culminar el análisis de documentos realizado sobre las Unidades Didácticas de cada uno de los Centros objetos de nuestro estudio, vamos a pasar a la introspección de las propuestas construidas en torno a la evaluación por cada uno de los docentes. En primer lugar hacer incidencia en un dato numérico, que no por ello deja de tener valor: los tres Centros identifican este apartado en sus propuestas, veamos como se concretan:

<b>Evaluación planteada en las Unidades Didácticas</b>		
<b>CENTRO URBANO</b>	<b>CENTRO URBANO/RURAL</b>	<b>CENTRO RURAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONCEPTUAL:</b> A nivel conceptual se utilizarán las propuestas que se les planteen a los alumnos así como las breves reflexiones que se realicen en grupo al inicio o al final de la clase.</li> <li>• <b>PROCEDIMENTAL:</b> Para la evaluación de los contenidos procedimentales se realizará por parte del maestro/a una observación sistemática de la ejecución de los juegos y actividades.</li> <li>• <b>ACTITUDINAL:</b> A nivel actitudinal se observará la participación de los alumnos en los juegos y otras actividades, así como también se observarán sus actitudes de cooperación, respeto y de responsabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación sistemática y continua sobre:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés en la búsqueda de juegos.</li> <li>• Nivel de participación en los juegos de los demás.</li> <li>• Aceptación de las reglas, normas y resultados de los juegos.</li> <li>• Ausencia de discriminación al hacer los equipos para jugar.</li> </ul> </li> <li>- Comprobación de las fichas de cada juego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación sistemática y continua.</li> <li>- Implicación, búsqueda y recogida de datos, fichas realizadas.</li> <li>- Nivel de participación individual y del grupo.</li> <li>- Ausencia de discriminación en los juegos grupales.</li> <li>- Adopción de determinadas reglas.</li> </ul>

**Tabla 15**

Conceptualmente se produce una coincidencia significativa entre los Centros urbano/rural y rural en lo referente al objeto de la evaluación: las fichas de juegos que el alumnado va a construir durante la unidad. Por su parte, el Centro urbano realiza una identificación de evaluación de propuestas que no quedan concretadas en aspectos



tangibles, pero que posteriormente se orientan, como pudimos comprobar en el desarrollo práctico, hacia la elaboración y recogida de juegos del entorno familiar. Se manifiesta una preocupación en los tres Centros por conectar la unidad con el contexto social del alumnado. La referencia de los aspectos a evaluar a nivel procedimental tan sólo son recogidos por la maestra del Centro urbano, aunque sin un nivel alto de concreción por lo que no deja adivinar los criterios e instrumentos que se pondrán en juego.

La actitud se convierte en la reina de la evaluación en los tres Centros, especialmente en el urbano/rural y en el rural. Esta evidencia confirma la fuerte orientación que esta unidad tiene en los tres Centros hacia el ámbito actitudinal y hace emerger una visión del juego tradicional como agente socializador por excelencia en las clases de Educación Física. En cierta medida nos asalta la duda de si el juego se ha puesto al servicio del área, o por el contrario ha sido esta quién se ha puesto al servicio del juego.

Hasta este punto, la coincidencia en los espacios que definen la unidad ha sido prácticamente total, pero a partir de este momento, sólo el Centro urbano lleva a cabo un mayor nivel de concreción de su reflexión identificando otra serie de elementos que pasamos brevemente a analizar. En primer lugar llama nuestra atención una previsión de clases orientativa alejada de los moldes tradicionales y construida desde una triple visión: clases centradas en tareas conceptuales y actitudinales (de introducción); clases centradas en tareas procedimentales y conceptuales y clases centradas en tareas procedimentales y actitudinales. Tras esta organización formal se adivina una reflexión que pretende orientar hacia donde se van a dirigir las clases que desarrollaran la unidad, buscando sobre todo el no perder en la globalidad del trabajo posterior la atención del ámbito conceptual y actitudinal.

Otro espacio que aflora en la unidad es el dedicado a la identificación de los recursos didácticos que va a demandar su puesta en práctica. Diferencia entre recursos para los contenidos conceptuales, destacando la utilización de propuestas reflexivas, los recursos para el desarrollo de los contenidos procedimentales, entre los que diferencia entre las instalaciones y el material, no contemplando ningún recurso específico para el trabajo actitudinal.

Por último, se realiza una declaración de intenciones respecto a la posibilidad de vehicular los contenidos de la unidad con los temas transversales, el posible trabajo interdisciplinar con otras áreas y la vinculación con actividades de segundo y tercer tiempo pedagógico. En referencia al primer aspecto, realiza una propuesta de trabajo de Educación para la Paz y la Coeducación, quedando escasamente definidos los otros dos tiempos mencionados. Este análisis queda posteriormente refrendado por la propia maestra desde las entrevistas realizadas.

*P: ¿Cuándo has trabajado esta unidad didáctica te has planteado los temas transversales?*

*R: Poco.*

*P: ¿Por?*

*R: [Risas] No, yo creo que he planteado más los juegos... si luego alguno de los juegos trabajaba algún tema transversal pues se trabajaba el tema transversal, pero no iba buscando el tema transversal.*

*P: ¿Y en el resto de las unidades no los tienes un poco más en cuenta?*

*R: En algunas sí, en algunas sí que lo he tenido más en cuenta, pero tampoco mucho.*

*P: ¿Y la interdisciplinaridad?*

*R: Es de complicado... En algunos ciclos sí que lo intentamos cuando estaban trabajando el cuerpo, los músculos y todo eso, en la clase hicimos que coincidiese con el esquema corporal, pero cuando yo coincidí atrasaron dos meses más tarde con lo cual tampoco se ha trabajado. Ahora están viendo lo que he trabajado yo abajo lo están viendo en el aula, algunas cosillas, así sí, pero es que es totalmente difícil el área de Educación Física meterla con los conceptos, por lo menos como trabaja este centro, no sé si en otros centros se ponen más de acuerdo, pero aquí la verdad es que el ciclo como trabajamos hay poca comunicación.*

*(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 29-36)*

El discurso de la maestra en la entrevista respecto a los temas transversales y la posibilidad de trabajar desde un enfoque interdisciplinar, nos da pie a realizar una reflexión que se nos antoja lo suficientemente transferible a otros contextos. En primer lugar incidir en la falta de proyectos comunes que abocan a un trabajo desordenado de los contenidos transversales, que más parecen actuaciones de urgencia que propuestas de intervención con una finalidad preventiva. Trabajamos la educación para la paz y la convivencia desde la resolución de conflictos, el respeto a la diversidad a partir de la burla o el desprecio al compañero o compañera de otra etnia, las actitudes sexistas desde la obligación de formar parejas de juego de distinto género, a partir de la burla realizada contra el equipo de chicas, y así podríamos continuar con un largo etc.

Estas actuaciones de urgencia tienen su valor, pero pensamos que la intervención del docente en el aula debe ir encaminada hacia la realización de propuestas preventivas que poco a poco reduzcan la presencia de las actuaciones de urgencia anteriormente reseñadas.

Es de destacar la identificación de estrategias para llevar a cabo una evaluación del proceso de enseñanza y de su propia actuación como docente. Desde una perspectiva interna, el diario de clase es la herramienta elegida para llevar a cabo esta evaluación desde la propia percepción de la maestra. La reflexión abierta con el alumnado será el contrapeso a las vivencias propias plasmadas en el diario.

#### **5.4.1.3.- La previsión de clase: el puente hacia la práctica.**

La previsión de clase en Educación Física se entiende como la última pasarela entre las decisiones preactivas diseñadas desde la programación de ciclo y aula (Unidades Didácticas). Lejos de ser unas orientaciones para la consecución de los objetivos propuestos, esta previsión se realiza detallando exhaustivamente las actividades y juegos que se van a realizar en la clase.

Como posteriormente podemos verificar en los ejemplos que se proponen, hay una cierta “tradición” a identificar tres grandes “momentos” en esta previsión: un primer espacio temporal (calentamiento, parte inicial) que ocupa los primeros momentos de interacción en el aula; posteriormente se construye el núcleo de la clase (parte principal), para concluir con un último tiempo (parte final, vuelta a la calma) que viene a recoger los últimos momentos de la clase.

Esta organización formal está presente en las propuestas realizadas por los tres maestros de los Centros del estudio, pero pensamos que lo importante es desmenuzar el contenido de ellas y llegar a una identificación de las teorías implícitas y creencias de cada uno de los maestros y maestras.

<b>Análisis comparativo del primer espacio de la previsión de clase</b>		
<b>Centro Urbano</b>	<b>Centro Urbano /Rural</b>	<b>Centro Rural</b>
<b>Parte Inicial</b>	<b>Calentamiento (10')</b>	<b>Calentamiento</b>
<p>1.-EXPLICACIÓN: Se les explicará a los alumnos que es un juego popular y uno tradicional, y la diferencia que hay entre ellos. Se les hará ver la relación que guardan estos juegos con la recopilación de juegos que hicieron unos meses antes sobre los juegos que practicaban sus padres, abuelos, hermanos....</p> <p>2.-EL BAILE DEL CALENTAMIENTO: (No venia reflejado en la recopilación). Se colocaran los alumnos en circulo y cantarán: "Este es el baile del calentamiento, ahora lo baila todo el campamento, atención, atención una ..... (<i>parte del cuerpo</i>).... entra en acción". Todos cantarán la canción pero cuando se dice atención, atención.... será uno de ellos el que diga la parte del cuerpo que hay que mover y estarán moviendola hasta que otro compañero diga otra parte del cuerpo, así hasta que muevan todas las partes del cuerpo.</p>	<p>- Las estatuas - ¿A cuántos tocas? <b>Organización:</b> Toda la clase.</p>	<p>- Los tulipanes - La pesca Hierro-madera</p>

**Tabla 16**

Si analizamos las tres propuestas que se reflejan en la tabla 16, podemos evidenciar en primer lugar un cambio de término a la hora de identificar este espacio, mientras que la maestra del Centro urbano (la de menor experiencia), habla de “parte inicial” e introduce en ella una primera tarea conceptual orientada a la comprensión de la diferencia entre juego tradicional y popular y una segunda pensada para realizar una activación motriz que introduzca a los niños en la parte central de la clase.

Por su parte, los otros dos docentes (con amplia experiencia), utilizan el término “calentamiento” y se limitan a identificar el nombre de dos y tres juegos respectivamente que servirán para iniciar la clase.

<b>Análisis comparativo del segundo espacio de la previsión de clase</b>		
<b>Centro Urbano</b>	<b>Centro Urbano /Rural</b>	<b>Centro Rural</b>
<b>Parte Principal</b>	<b>Parte principal (30')</b>	<b>Principal</b>
<p>1.- ESCONDITE: (Venía reflejado en las fichas en todas las generaciones). Uno se la queda y se coloca contra una pared sin mirar a sus compañeros y contando hasta un número y los demás han de esconderse. Cuando termine de contar saldrá a buscarlos y cuando los encuentre dirá su nombre tocando la pared. (Reglas: sólo vale salvarse a si mismo, y se la queda el primero que sea descubierto)</p> <p>2.- LA BOMBILLA: Se pinta una bombilla en el suelo con tiza, uno se la queda de madre y tiene que decir las acciones que los demás deban realizar. Ej: Animales, y los demás deberán decir cada uno un animal a la vez que entran en la bombilla. Cuando todos estén dentro saltará dentro la madre e intentará pillar a uno. Si consigue pillar a alguien ese se la quedará de madre. (Este es un juego practicado por las madres generalmente)</p> <p>3.- LA LLAVE: (Juego practicado por los abuelos). Este juego se jugaba clavando un hierro en el suelo y se lanzaban aros para intentar introducirlos. Nosotros al no tener ese material se hará con ladrillos, picas y aros. Cada uno lanzará tres aros para ver si es capaz de introducirlos en las picas.</p>	<p>- El lobo <b>Organización:</b> Toda la clase.</p> <p>- Los paquetes <b>Organización:</b> Toda la clase.</p> <p>- Cara y cruz <b>Organización:</b> Parejas. Quieto <b>Organización:</b> Toda la clase.</p>	<p>- Los cántaros</p> <p>- La gallina</p> <p>- La línea</p> <p>- Reloj</p>

**Tabla 17**

Estructuralmente no existen diferencias entre las tres propuestas agrupadas en torno al mismo eje: “Parte principal”. Pero si entramos en el contenido, los juegos propuestos por la maestra del Centro urbano son el resultado de una investigación previa de su alumnado en los entornos familiares para identificar los juegos de sus padres y abuelos. Las otras dos propuestas se asemejan más a la elección de un repertorio de juegos que pueden dar respuesta a otros intereses (trabajo de cualidades, habilidades, actitudes, ...) que no quedan evidenciados desde la previsión de clase realizada en este espacio. Pero nos consta que en el Centro urbano/rural, parte de los juegos seleccionados, también proceden de la recopilación realizada por los alumnos/as y que en el Centro rural las últimas sesiones se dedicarán a esta labor.

<b>Análisis comparativo del tercer espacio de la previsión de clase</b>		
<b>Centro Urbano</b>	<b>Centro Urbano /Rural</b>	<b>Centro Rural</b>
<b>Parte Final</b>	<b>Vuelta a la calma (10')</b>	<b>Final</b>
1.- LA ZAPATILLA POR DETRÁS: Se colocan sentados en círculo menos uno que estará de pie dando vueltas rodeandoles, cantarán: “A la zapatilla por detrás ¡tris-tras!, ni la ves ni la veras ¡tris-tras!, mirad para arriba que caen morcillas, mirad para abajo que caen escarabajos, a dormir, a dormir que los reyes van a venir”. Cuando terminen de cantar, el que daba vueltas dirá un número que los demás contarán. Entonces deberá dejar la “zapatilla” (pañuelo) detrás de algún compañero que saldrá corriendo para pillarle antes de que este se siente en su sitio.	- El alfarero - Muñeco de trapo <b>Organización:</b> parejas.	- El anillo

**Tabla 18**

En las tres propuestas se opta por el juego para culminar la clase, preferentemente que revista poca actividad (para respetar la “vuelta a la calma”). Salvo la diferente denominación utilizada por unos y otros, predomina el término “Final” sobre el de “Vuelta a la calma”, la estructura de este tiempo es similar en los tres Centros, dejando traslucir una concepción de la misma como momento de tranquilidad y reposo, con el fin de normalizar la actividad cardio-respiratoria y bajar el nivel de excitación psíquico producido durante la clase.

Si realizamos un análisis global de las tres propuestas, podemos decir que en primer lugar entendemos que la separación en tres espacios temporales de la clase puede ser más un producto de las creencias y teorías implícitas del docente, que verdaderamente una necesidad provocada desde la propia estructura de tareas. Solamente entendemos que se produce una clara diferencia entre la primera tarea propuesta para el Centro urbano del resto, ya que significa pasar de un enfoque de actividad con predominio verbal, a tareas donde la actividad motriz será la protagonista. Pensamos necesario romper con una estructura que no deja de ser nada más que un fiel reflejo de los modelos de entrenamiento deportivo (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma), maquillado con un cambio terminológico que no de intencionalidad. La maestra nos aclara en el espacio de observaciones de la clase que: “*el juego del baile del calentamiento guardaba relación con el trabajo realizado en la unidad didáctica anterior ya que se les enseñó como realizar un calentamiento, y de esta forma lo vieron de forma jugada y con un juego tradicional*”.

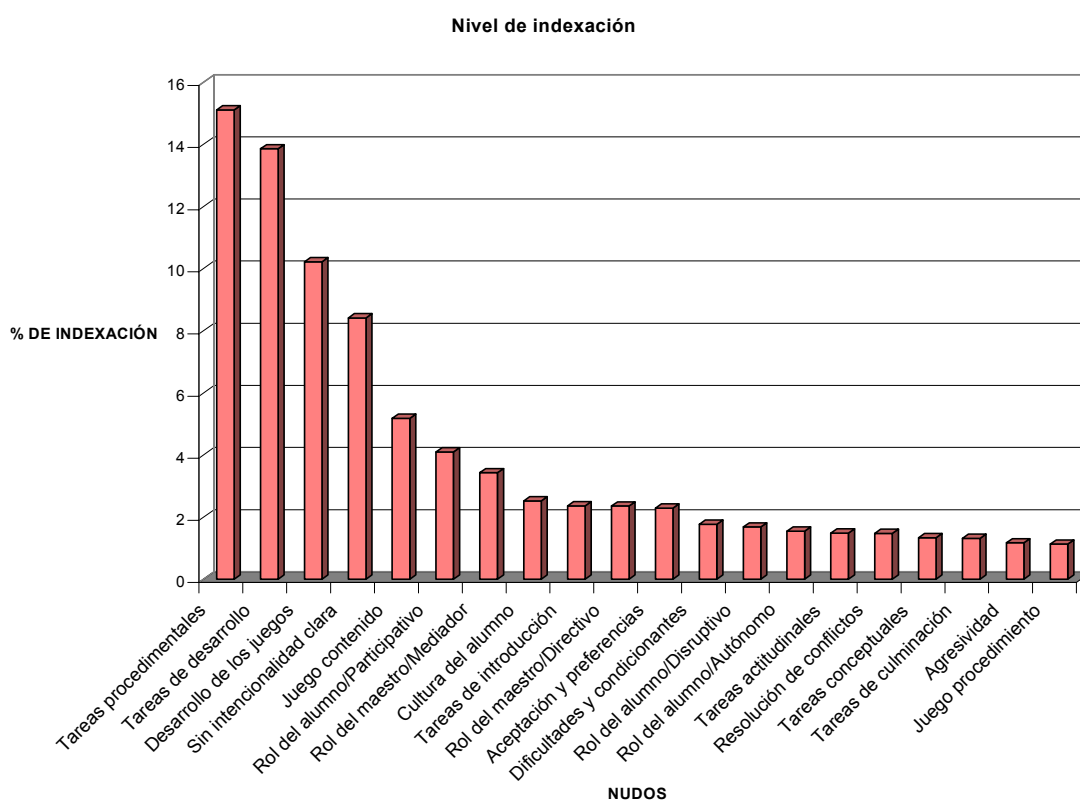
Desde un segundo plano, hacer mención al predominio de la identificación de las tareas instruccionales (en este caso juegos tradicionales), frente a tareas organizativas o de socialización. Este aspecto puede provocar en la práctica el abandono de una intervención preventiva de cara a propiciar una educación en valores claves como la tolerancia, la democracia, el respeto al otro género, etc. Este primer apunte queremos que sea solamente una llamada de atención a la necesidad de realizar la reflexión previa a la interacción en el aula (previsión de clase), desde el abordaje de los tres grandes sistemas que se van a poner en marcha en todo proceso de práctica de aula: instruccional, organizativo y social.

#### **5.4.2.- Análisis de la práctica de aula.**

Para abordar el estudio de la práctica de aula del área de Educación Física relacionada con los juegos tradicionales, vamos a partir de la categorización realizada en el árbol de indización del proyecto “El Juego Tradicional en la practica del aula de Educación Física” utilizado para el análisis de los datos de las observaciones de clases y entrevistas a los maestros/as. Detectaremos los focos de interés más relevantes con ayuda del programa de análisis de datos cualitativos *Nudist Vivo*, **Gráfico 2**, que nos servirá para realizar una primera toma de contacto, para posteriormente desde la reflexión y análisis del contenido de observaciones y entrevistas, generar el informe de investigación sobre el juego tradicional en la práctica del aula de Educación Física.

No es nuestra intención que se analice esta gráfica desde la exclusiva óptica cuantitativa, ya que esto podría crear una serie de concepciones previas erróneas en torno a los resultados de la investigación. En primer lugar tenemos que indicar que es lógico que los mayores porcentajes de indización se centren en la descripción de las tareas procedimentales observadas y las tareas de desarrollo, dado que las características del área generan que esto sea así, y que en nuestro caso lo importante será relacionar las tareas procedimentales con las conceptuales y las actitudinales analizando el significado y planteamiento de las mismas. El desarrollo de los juegos también es lógico que aparezca con un alto nivel de indezación, puesto que en él incluimos toda la información relativa a la utilización de juegos tradicionales en el desarrollo practico del currículum. Lo que sí nos llama poderosamente la atención es el alto nivel de indización que reciben las tareas sin una clara intencionalidad de aprendizaje, frente a la utilización del juego

tradicional, bien como contenido específico del área o la utilización o como recurso metodológico. La vinculación de las tareas de aprendizaje con la cultura de los alumnos/as ha constituido un foco de interés a lo largo de toda la investigación, por ello también encontramos justificado que en las observaciones parte de nuestras descripciones se hayan centrado en este punto, al igual que el papel del maestro/a y de los alumnos/as en el desarrollo de las clases observadas.



**Gráfico 2**

A partir de esta primera aproximación, por otra parte muy dispersa en cuanto a focos detectados, vamos a centrarnos en el análisis del contenido de las observaciones y entrevistas realizadas teniendo en cuenta estos temas y todos aquellos que a pesar de no haber generado una gran cantidad de información, consideramos que son relevantes para entender los significados, presencia y uso del juego tradicional en el aula de Educación Física.



### **5.4.2.1.- El juego tradicional en el aula de Educación Física como transmisor de cultura... pero, ¿qué cultura?**

A lo largo de todos los Capítulos venimos repitiendo que el juego forma parte de la cultura de una determinada sociedad, pero cuando descontextualizamos el juego tradicional y lo llevamos a la escuela ¿a qué cultura nos estamos refiriendo?... a la cultura del maestro, a la cultura del grupo social dominante en el aula, a la cultura popular del país, de la Comunidad Autónoma, del pueblo en cuestión, etc. Queremos detenernos a estudiar cual es la cultura que fundamentalmente predomina cuando se trabajan los juegos tradicionales en el aula de Educación Física.

Mucho nos tememos que esta cuestión, que en teoría puede tener una fácil respuesta si atendemos a las orientaciones que la Administración Educativa ofrece desde unos presupuestos teóricos, en la práctica no es tan sencilla, no solamente debido a la presencia de la multiculturalidad, cada vez más frecuente en las aulas, sino también a la influencia del conocimiento profesional del maestro/a, a la desconexión del mismo con el entorno de los alumnos/as, a la influencia de la globalización, etc. Por detectar algunos de los principales factores distorsionantes que se nos pueden presentar al realizar el desarrollo práctico del currículum.

*P: ¿A ti te ha condicionado el contexto a la hora de seleccionar los juegos?*

*R: No, no, ¿el que sean de Andalucía o que sean de otro lado?*

*P: No, el contexto de tu Centro, las características de tu Centro, tu alumnado, que sean más cercanos a su cultura?*

*R: No, no, eso a mi no me ha condicionado, ni me condiciona, al contrario, si cuando ellos vienen y me traen un juego, si ellos se han ido a Cataluña y que allí lo juegan, enseguida les digo, ¡venga, enséñanoslo, vamos a aprenderlo!, es decir que cojo a los chiquillo, y además vienen motivados, Señor, se un juego, se una canción y yo lo cojo enseguida.*

*P: Pero no te digo por no cogerlo sino por...*

*R: ¿Por limitarme aquí, a que sean de Andalucía, o que sean de mi Centro, que me limite?, no, en absoluto...*

*(1ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 88-93)*

Como observamos en esta cita, la cercanía a la cultura del alumno/a no condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este caso en concreto consideramos que la intención de la maestra es dar a conocer el mayor repertorio posible de juegos, lo que no está reñido con lo establecido en el currículum oficial, siempre y cuando antes se hayan atendido las necesidades que en este sentido tienen alumnos y

alumnas para desenvolverse adecuadamente dentro de su entorno cercano y conocer la cultura y tradiciones lúdicas propias.

Como se contempló en el análisis de los grupos de discusión, el aspecto que más prima a la hora de seleccionar los contenidos y dentro de estos las tareas para llevarlos a cabo, no es la cercanía a la cultura del alumno/a para que estos aprendizajes sean más significativos y funcionales, sino el conocimiento profesional, que tiene un peso específico difícil de vencer, cómo indica Fraile (2000, p.102) en la formación inicial de maestros y maestras no se promueve la revisión de las creencias propias y la forma de representar la realidad evitando una actuación de marcado carácter técnico y rutinaria.

*H4.: Pues eso, que a colación de lo que ha dicho usted, yo creo que va a ser la experiencia personal de cada maestro lo que luego influye a la hora de tu llevar a la práctica con tus niños, entonces, entre usted y yo seguro que hay una diferencia, también por edad y por eso, los juegos que ha dicho ¡a mí no me sonaban para nada!, a mí culturalmente, yo vengo del Norte, de Lérida y geográficamente influye, después pues la edad también influye, o sea que influyen un montón de matices ¿no?, que luego tú a la hora de llevar a la práctica, pues también, lógicamente te influyen ¿no?...*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 17)**

Aspecto que hemos comprobado en la práctica, y que los propios maestros/as reconocen en las entrevistas, al identificar que tienen más en cuenta la cultura lúdica del maestro/a que la del alumno/a y la del entorno cercano a los mismos.

*R: Si..., me parece que hay algunos que los veo yo y digo esos les van a gustar un montón, y luego no les gustan, o sea, lo que yo pienso, porque a lo mejor los he jugado yo y me encantaban a mí, en mi tiempo, ahora se los planteo a ellos y son totalmente distintos, hay algunos de ellos que sí y otros que no, no sé.... Bueno, realmente no se donde está el "quid" para que les motiven o no les motiven, no llego a encontrárselo.*

*P: ¿Y no les has preguntado?, partir de sus intereses, de los que ya conocen y luego darles....*

*R: Les pasé una ficha hace tiempo, pero preguntándoles que juegos jugaban sus abuelos, sus padres, los jóvenes y ellos mismos. Tengo un montón de juegos que practican ellos y generalmente casi todos los que hemos hecho los juegan ellos, pero esos los conocen, y que tampoco las explicaciones tienen....*

**(1ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 20-22)**

*Una vez que están colocados, les pregunta si ellos han jugado alguna vez a ese juego y les comenta que ella jugaba de pequeña, los niños y niñas contestan que no.*

*La maestra trata de acordarse de una canción, pero no la recuerda en ese momento, incluso recurre a mí, para ver si yo recuerdo alguna, pero en ese momento ninguna nos acordamos, así que realizan el juego sin canción, aunque algunos siguen cantando como en el juego anterior ¡pez, pez, pez...!.*

*Cuando están terminando, la maestra se acuerda de la canción de "A la flor del romero" y se lo dice a los niños y niñas.*

**(Observación 5ª clase, entorno rural, parr. 25-27)**

Pero esta situación todavía se agrava cuando los alumnos y alumnas tratan de hacer valer su cultura y ésta es ignorada por el maestro o la maestra haciendo prevalecer la suya en el proceso de enculturación, perdiendo la oportunidad de hacerlos protagonistas de su aprendizaje y de valorar su patrimonio lúdico haciendo que reflexionen sobre él y sobre otros aspectos relacionados con éste como puede ser la importancia de potenciar la transmisión oral de los juegos tradicionales, o el origen y finalidad de determinados juegos que alumnos y alumnas practican habitualmente, etc.

*Sigue explicando y una niña le dice ¡maestra, si ya sabemos como se juega!, la maestra le dice que ella eso no lo sabe, (tampoco se lo ha preguntado).*

*Acaba de explicar y los niños se ponen a jugar, este juego parece que le motiva más que los anteriores.*

*Juegan sin decir ninguna retahíla, la maestra no les ha dicho ninguna, ni tampoco les ha preguntado si conocían alguna.*

**(Observación 1ª clase, entorno urbano, parr. 38-40)**

*Conocen todos el juego, pero son conscientes de que tiene muchas variantes, así, que una niña pregunta «si vale hacer risa» para que sus compañeros se muevan, y ante esto la maestra dice que el que se la queda es el que pone las normas.*

*Entonces la niña que se queda pone las condiciones que ella quiere, entre ellas la de acercarse para hacer reír al compañero; pero una vez que la niña ha terminado, la maestra les recuerda que cuando llegan a la pared, tiene que salir corriendo para que no los pillen.*

*Una niña dice que ellos no juegan así, pero la maestra no le hace caso, y le explica como hacerlo, en este caso no respeta la cultura de los niños y niñas. pero cuando acaba de explicarle a los niños y niñas como hacerlo, les gusta; también insiste en que si se dejan pillar no se quedarán de reloj.*

**(Observación 1ª clase, entorno rural, parr. 38-40)**

Es especialmente significativo que en los tres Centros estudiados los docentes hayan realizado un enfoque de la unidad hacia la recuperación de juegos tradicionales, potenciando la cultura lúdica del entorno, unas veces de forma improvisada y otras de forma premeditada. Hemos podido observar cómo se han realizado pequeños trabajos de investigación previos a la unidad, por parte de los alumnos y alumnas, de recopilación de

juegos tradicionales a los que jugaban sus padres o personas mayores de su entorno. Estas propuestas aisladas dentro del aula de Educación Física, podrían convertirse en verdaderos centros de interés que aglutinaran un trabajo interdisciplinar desde el que poder ahondar en la cultura propia del alumnado, sumando el aspecto motriz (jugar al juego tradicional en cuestión) otros aspectos que profundizaran en dar respuesta a preguntas cómo: ¿dónde se jugaba?, ¿quiénes lo jugaban?, ¿qué materiales se empleaban?, ¿se juega en la actualidad? Al margen de lo expuesto, hemos podido ver otras propuestas de acercar el juego tradicional al aula desde la invención de un juego por parte de los alumnos y alumnas, en vez de realizar un trabajo de recopilación. Esta última situación puede ser una excelente herramienta de trabajo cuando el tratamiento que damos al juego tradicional es como recurso metodológico, tal como planteaba la maestra del Centro rural.

*Es curioso observar como para este juego tiene sus propias variantes conocidas por todos: en el inicio ponen unas "orejas" para poder tirar desde los lados y cada vez que se lanza la piedra un niño o una niña se ponen detrás de la casilla en la que tienen que lanzar, para hacer de pantalla.*

*También en una ocasión a un niño, le estaban tapando los ojos al lanzar la piedra, y la maestra al verlos les preguntó qué hacían, estos le contestaron que la piedra había tocado línea y que tenían que taparle los ojos, a lo que la maestra les dijo que muy bien, aunque ella no conocía esa norma. Les deja a los niños que jueguen según su cultura lúdica y no trata de imponer la suya.*

**(Observación 4ª clase, entorno urbano, parr. 23-24)**

*Vuelven a realizar estiramientos, en esta ocasión dirigidos por el maestro, que también va explicando el siguiente juego. Es el juego que ha recopilado la niña china, " la gallina y el águila" (la gallina y el halcón ), algunos niños y niñas lo conocen, pero otros preguntan las dudas. En lugar de plantearlo la niña lo ha planteado el maestro.*

**(Observación 6ª clase, entorno urbano/rural, parr. 12)**

Queremos hacer notar a partir de esta última cita un aspecto que nos preocupa y que desde las observaciones realizadas nos ha creado un cierto nivel de incertidumbre. Es la aparición del etnocentrismo de la cultura dominante en situaciones que muchas veces pasan desapercibidas al docente durante la práctica, pero que entendemos pueden ir calando en el alumnado en detrimento de las culturas minoritarias. La asunción del papel de informador que asume el maestro en la situación que se relata, no nos cabe ninguna duda que es realizada desde la intencionalidad de facilitar la comprensión del juego a sus alumnos y alumnas, pero esta actitud está provocando al mismo tiempo

restar protagonismo a la niña china, perdiéndose la oportunidad de provocar un momento de clase en el que la tolerancia del resto de compañeros y compañeras será vital para poder entender la actividad a realizar, debido a los problemas de comunicación que presenta esta niña al no dominar el idioma. Recordemos que este punto generó mucho interés en los grupos de discusión, pero la práctica nos dice que aún falta bastante camino por recorrer para tratar adecuadamente la multiculturalidad en las aulas de forma real y no como elemento “pintoresco”.

*P: ¿te planteas también dar respuesta, un poco, a la multiculturalidad característica de este centro?*

*R: Tengo, tengo aquí a alumnos de todas partes y tengo un par de juegos que son..., pero es que tengo muy poquitos,... que no conozco juegos de otras culturas, tengo dos que son o de Marruecos o son, no sé, culturas así más árabes los tengo que..., pero tengo que buscarles..., porque no sé exactamente tampoco, ni su desarrollo, ni como se..., entonces estoy buscándoles el hueco para poder meterlos, pero tampoco tengo para poder ponerles a todas las culturas, ni veo juegos que sean...*

*(1ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 101-104)*

No queremos terminar este análisis sobre la cultura que transmiten los juegos tradicionales, sin reflexionar sobre un aspecto que todos tenemos presentes y es precisamente el desfase que en algunas ocasiones existe entre los juegos tradicionales que nacieron y se desarrollaron en una determinada sociedad, distinta a la que nos encontramos en la actualidad. Señalábamos en el Capítulo III, que existen cuestiones en la actualidad tienen un tratamiento diferente como las situaciones de violencia, la separación de sexos en los diferentes juegos, la participación de todos, etc.; y que plantean un debate de difícil solución ¿hay que adaptar los juegos tradicionales a las condiciones actuales, o por el contrario no es posible modificar un juego tradicional sin alterar su esencia?

Quisimos indagar la opinión del maestro y las maestras implicadas en este estudio, encontrándonos con dos posturas diferentes, la de perpetuar los juegos tal y como se originaron y la de modificarlos y adaptarlos. La maestra del Centro urbano se muestra reacia a realizar modificaciones de los juegos y prefiere explicar que el juego se realiza de tal manera porque se originó en una determinada sociedad, mientras que el maestro del Centro urbano/rural considera que los juegos tradicionales están en continua evolución dependiendo del contexto en el que se desarrollan y deben ser adaptados a las circunstancias del mismo. La maestra del Centro rural no se pronunció en ninguno de los

dos sentidos en las entrevistas realizadas, pero en las observaciones de las sesiones de su Unidad Didáctica en varias ocasiones modificó y adaptó los juegos tradicionales.

*P: ¿Y crees que los juegos se deben cambiar, los juegos tradicionales o...?*

*R: Los tradicionales yo creo que deberían ser como son y de decirles, mirar como jugaban pero no debería ser así, pero era como jugaban antes.*

*P: Si pero que sentido tiene si la sociedad ahora mismo no es igual que antes, ¿que sentido tiene conservarlos?.*

*R: Pues, porque son tradicionales, que son de una tradición, es que vienen de atrás, es que..., que tu los cambies para que tu tradición, o sea, que la tradición que tu vas a hacer aparezca una variante de ese juego.*

*P: Bueno, te hago la pregunta de otra manera, ¿tu crees que con los juegos tradicionales podríamos incidir también, pues para modificar cosas de esta sociedad... que no son...?*

*R: Claro que sí, para que se den más cuenta de lo que estaba mal, para mejorarlo, pero sin modificarlos.*

**(1ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 45-50)**

*P: Ya, pero luego hay gente muy reacia dentro de los profesionales que realizan su labor en la escuela, muy reacios a cambiarlos ¿no?, y dicen que eso es cultura, y eso hay que mantenerlo.*

*R: [silencio], Yo no sé, yo no me he planteado el tema así, lo que es cultura o lo que..., la riqueza que nos dan, nos la dan para que la utilicemos, no para que la conservemos, ¿y cómo se utiliza?, pues utilizándola y mejorándola, vamos...*

*P: Evolucionando y adaptándolos*

*R: Evolucionando y bueno, el pañuelo, el pañuelo siempre hemos jugado al pañuelo, pues ese juego igual no hay que cambiarle nada, y siempre se jugará, pero si es un juego de..., de la comba, de cantar una canción, y el juego será de saltar, pero que se cambiará la canción.*

**(1ª Entrevista maestro de Centro urbano/rural, parr. 155-158)**

*El juego se desarrolla bien, pero la maestra les dice que va a introducir una variante y varios niños protestan, pero a pesar de ellos la maestra insiste en llevarla a cabo, explicándoles que es para que sea más dinámico.*

**(Observación 2ª clase, entorno rural, parr. 8)**

Adaptar, modificar, variar, actualizar; podríamos seguir con una larga lista de sinónimos para hacer mención a uno de los debates más vivos abiertos alrededor del juego tradicional en la comunidad científica. Lo que queda claro es que al final se muestran como fieles reflejos de la sociedad en la que se desarrollan, aspecto que dejaron patentes alumnos y alumnas en innumerables ocasiones donde ponían de manifiesto su cultura, actualmente condicionada por la globalización y la influencia de los medios de comunicación.

*La tercera vez que se realiza, la maestra les recuerda las reglas. En esta ocasión el niño que hace de “madre” dice que hay que decir “refrescos” y el resto de sus compañeros comienzan diciendo marcas de refrescos, pero llega un momento que no saben más y entonces la maestra interviene diciéndoles que no solamente valen los refrescos, sino cualquier tipo de bebida y así continua el juego; los niños siguen preguntando sobre las reglas ¿se puede salir de la bombilla? pregunta uno, la maestra les insiste en que sí pueden salir para no ser pillados y para pillar. La cuarta vez que se realiza el juego, el niño que tiene que indicar la categoría dice “marcas de tenis” (zapatillas), el resto de sus compañeros protestan y la maestra interviene antes de que comience el juego cambiándoles la categoría por la de deportes.*

*Se nota la influencia de la publicidad en los niños. Comienza el juego y algunos niños no se han enterado bien y dicen marcas de zapatillas, no siendo corregidos por los demás.*

**(Observación 1ª clase, entorno urbano, parr. 32)**

Podemos comprobar en las citas recogidas de las observaciones de clase, que las adaptaciones de estos juegos no modifican en absoluto su esencia, las reglas, el objeto, las estrategias de desarrollo se mantienen tal y como han sido transmitidas de generación en generación, apareciendo simplemente una actualización de los elementos circunstanciales del juego (marcas de tenis, canta el colega en vez de la gallina, etc.). Quizás podemos estar de acuerdo en que perder la retahíla original y sustituirla por los sonos de “macarena” no sea una pérdida de un elemento circunstancial, y si constituya un atentado a la integridad del juego y a sus elementos culturales.

*Van a jugar a “como canta la gallina” Hacen dos corros y cuando se diga “como cantan los colegas”, en lugar de cómo canta la gallina tendrán que ir rápidamente a por su pareja, los últimos en coger a su pareja serán eliminados y pasarán a cantar con la maestra; es un juego que ya conocen pero que algunos no recuerdan, por lo que la maestra tiene que explicárselo hasta que todos se han enterado.*

*Me llama la atención la música que utilizan para cantar: “Macarena”.*

**(Observación 1ª clase, entorno rural, parr. 26)**

#### **5.4.2.2.- ¡Maestro/a! ¿A qué vamos a jugar hoy?**

*Son las 12'20 cuando empiezan a bajar los niños y niñas con el maestro, llegan a la pista y los reúne para explicarles un juego, es un pilla-pilla. Algunos tardan en llegar y tiene que volver a explicar el juego, durante la explicación no todos están atentos, y algunos hacen exclamaciones de desagrado.*

*Aunque me ha comentado que en días anteriores les ha pedido juegos tradicionales, en la clase, en ningún momento de la misma ha comentado nada sobre ellos, ni sobre lo que están trabajando, ni porqué.*

**(Observación 1ª clase, entorno urbano/rural, parr. 6 y 29)**

El área de Educación Física se caracteriza, habitualmente, por centrarse en “*hacer actividad física*”, sin prestarle especial atención al “*porqué*” y “*para qué*” se hace esta actividad física, siendo una práctica normalizada que los alumnos y alumnas lleguen al patio y el maestro/a comience a indicarles ejercicios o juegos a realizar. En este segundo apartado del análisis de la práctica de aula, queremos aproximarnos al conocimiento que el alumnado ha podido adquirir sobre los juegos tradicionales y si han sido conscientes del proceso de aprendizaje abordado desde las Unidades Didácticas vividas.

En el Centro urbano existe una cierta inquietud por que los alumnos y alumnas tomen conciencia del trabajo que van a realizar, lo que se materializa con una introducción a la Unidad Didáctica a trabajar y una explicación de los aspectos conceptuales de la misma. Enmarcada dentro de un modelo técnico, entiende que el alumnado debe tomar conciencia de los aspectos conceptuales más relevantes a trabajar durante el desarrollo de la unidad, para ello utiliza como recurso la explicación oral, que posteriormente reforzará desde la realización de pequeñas propuestas conceptuales apoyadas en las vivencias motrices que sus alumnos y alumnas han adquirido desde el desarrollo de las tareas de aprendizaje.

*Llegan los niños y se sientan en semicírculo delante de la maestra, que comienza la clase explicándoles que van a cambiar de módulo (le interrumpen unas madres para que les abra la puerta del colegio), sigue explicándoles que van a empezar con los juegos de los que le hablo el otro día, aquellos juegos a los que jugaban sus padres y sus abuelos. Les dice que hay juegos típicos de unos determinados pueblos, característicos de unas determinadas zonas, pero no les indica que esos son los juegos autóctonos, y que hay juegos que se han ido transmitiendo de padres a hijos y de abuelos a padres, de generación en generación. Los niños recuerdan y parecen comprender a que tipo de juegos se refiere.*

*Les recuerda que en el módulo pasado aprendieron a calentar y les explica que hoy van a realizar el calentamiento con un juego típico de los campamentos: "este es el baile del calentamiento" en el que van a ir interviniendo todos.*

**(Observación 1ª clase, entorno urbano, parr. 5-6)**

Frente al modelo anterior, las observaciones realizadas en los otros dos Centros objetos de nuestro estudio, han venido a indicar que no se evidencia una actividad de enseñanza planificada con la intencionalidad de hacer conscientes a sus alumnos y alumnas del inicio de un nuevo episodio de aprendizaje, en el que se plantean unos objetivos y contenidos diferente al realizado con anterioridad.



*La maestra sube a la clase a por los alumnos y alumnas, y nada más llegar al patio comienzan la clase jugando a un pilla-pilla, "cuba-libre", siendo la maestra la que elige al que se la queda.*

*Algunas reflexiones: En ningún momento de la clase se ha comentado que están trabajando y para qué lo están trabajando.*

**(Observación 1ª clase, entorno rural, parr. 5 y 48)**

La realidad observada en las clases que posteriormente queda ratificada desde las entrevistas realizadas, donde emerge con fuerza un modelo de Educación Física basado fundamentalmente en la recreación. Lo importante es la actividad motriz, la vivencia que los niños y niñas puedan sacar de los tiempos de juego, de las tareas analíticas, de los circuitos de trabajo, etc. En este enfoque queda poco espacio para pensar en el "qué" estamos haciendo, entre otras cosas porque el grupo se siente inquieto cuando los tiempos de atención cognitiva que demanda el maestro o maestra superan el minuto. Sólo les interesa el movimiento y este se demuestra andando. Evidentemente, si queremos sintonizar con las demandas del currículum es necesario superar el modelo, entender que las clases de Educación Física deben ser algo más que el enriquecimiento adquirido desde los tiempos de actividad, tomar conciencia que tan importante como el "hacer", es el "qué" y el "para qué" se hace y que sólo un enfoque integral de los tres dará sentido al trabajo que se realiza en el aula.

*P: ¿Les sueles decir lo que están trabajando?, ¿Cuándo utilizas los juegos les dices también lo que están trabajando?.*

*R: Sí, depende con los niños que sea, en un principio a los más chicos aprenderse el nombre del juego y las reglas y lo van repitiendo de unos a otros y cuando lo repito el juego, les digo: "¡vamos a ver!, Éste juego ¿en qué consistía?" lo explica uno, lo explica otro, le vamos añadiendo: "Bueno ¿y esto cómo...?" les doy posibilidades de que cambien también luego ya sabes a la hora de trabajar, pero decirles específicamente lo que estamos trabajando no, a no ser que sea muy concreto, muy concreto porque yo creo que en todos los juegos se trabaja todo, entonces como le digo: "¡Aquí vamos a trabajar la fuerza!" y ¿es que no vamos a trabajar el desplazamiento?, ¿es que no estamos trabajando los giros a lo mejor ó los saltos?, y si les meto eso tampoco saben muy bien de qué va.*

**(1ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 7-8)**

Reflexionando un poco más sobre el tema, consideramos que este tipo tradicional de actuación por parte de los maestros y maestras ha contribuido en gran parte a que la sociedad tenga una visión recreativa del área, siendo habitual expresiones como con la que iniciábamos este apartado ¡Maestro! ¿A qué jugamos hoy? En la que

alumnos y alumnas de alguna manera reflejan la concepción lúdica del área, junto con otras expresiones, en esta ocasión en boca de los padres como: *¿a qué habéis jugado hoy en gimnasia? ó ¿qué habéis hecho en gimnasia?*, cuando en otras áreas la pregunta habitual es *¿qué habéis aprendido hoy?* Como indica Kirk (1990, p.58), los primeros que deben tomar conciencia de que el propósito de la Educación Física en la escuela no sólo es fomentar estilos de vida saludables y promover la ocupación del tiempo de ocio, sino promover el desarrollo del saber conceptual y el desarrollo de una conciencia crítica, deberían ser los profesionales de la Educación Física, rompiendo con la visión “*ortodoxa*”<sup>3</sup> que existe sobre la materia, que viene a considerar que los alumnos y alumnas no pueden implicarse cognitivamente en la asignatura porque su contenido es la actividad física; y hasta que esto no suceda no dejaremos de escuchar en las clases de Educación Física:

*Durante la realización del juego un niño protesta, (el eliminado de antes), y dice: ¡maestro, vamos a jugar al fútbol!, ¡un partido!, en esta ocasión no ha sido eliminado, pero no le gusta el juego y lleva toda la clase obsesionado con el fútbol. Insiste varias veces con lo mismo.*

*(Observación 4ª clase, entorno urbano/rural, parr. 39)*

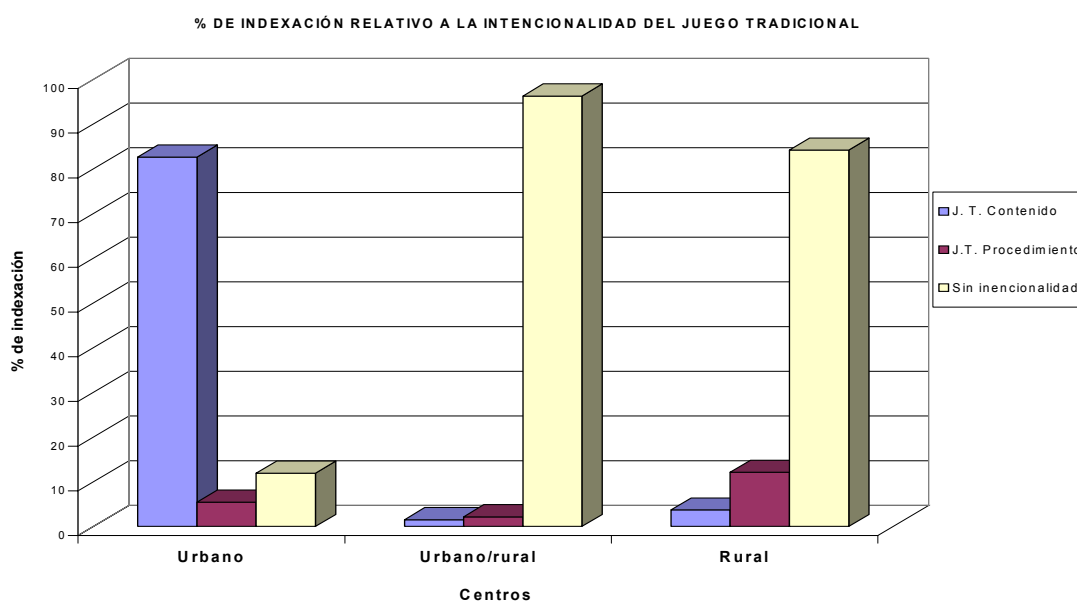
#### **5.4.2.3.- Intencionalidad y significado del juego tradicional en la práctica de aula.**

Al comienzo de nuestra investigación establecimos un nudo padre denominado: estructura de las tareas, que se caracterizaba por aglutinar en torno a él toda la información relativa a las actividades educativas que el profesor propone a los alumnos/as con dos categorías: el Sistema Instruccional y el Sistema Organizativo; dentro de la rama Sistema Instruccional que da cabida a todos los aprendizajes que el maestro/a tiene intención de hacer realizar a los alumnos/as durante su participación en las tareas propuestas, en la que se establecieron a su vez tres categorías: las tareas en función del contenido de enseñanza, las tareas en los distintos momentos de la clase y la intencionalidad con la que son planteados los juegos tradicionales dentro del aula de Educación Física.

---

<sup>3</sup> Expresión tomada de Kirk (1990, p.60)

En un principio incluíamos el juego tradicional como contenido específico del área y el juego tradicional como recurso metodológico; pero al comenzar a indizar las observaciones de las diferentes sesiones que integran las Unidades Didácticas, nos encontramos que en muchas ocasiones estábamos ante tareas planteadas por los maestros/as sin una clara intencionalidad educativa, por lo que decidimos incluir una categoría más que denominamos sin intencionalidad clara, pero nuestra mayor sorpresa se produce al comprobar que el porcentaje de indexación de esta categoría es significativamente mayor en dos de los tres Centros.



**Gráfica 3**

Si analizamos la **Gráfica 3**, quedan patentes las diferencias de la presencia del juego tradicional desde un enfoque u otro. En el Centro urbano se produce un predominio de utilización como contenido de enseñanza, probablemente provocado desde la propia conciencia de la maestra hacia el tratamiento del mismo como un elemento de transmisión cultural; actitud que queda manifiesta desde su interés de acompañar a las tareas centradas en la propia actividad motriz que genera la práctica de estos juegos, actividades con una clara intencionalidad cognitiva de toma de conciencia del valor de este contenido. Por el contrario, en los Centros urbano/rural y rural, su puesta en escena se plantea más desde su utilización como procedimiento o recurso metodológico, quedando enmascarado su valor cultural.

En las entrevistas realizadas también pudimos constatar que el significado del juego tradicional como contenido específico del área, no está dentro de las teorías del maestro y la maestra de entornos urbano/rural y rural respectivamente, mientras que la maestra del Centro urbano los tiene presentes fundamentalmente como contenido específico y aunque en ocasiones se utilice como recurso metodológico, no pierde de vista el aspecto cultural de los mismos.

*P: Así el objetivo principal que te marcas tú con éstas actividades pero ¿es un objetivo pues como... el juego como un recurso metodológico para trabajar todo o lo utilizas también como un contenido específico?.*

*R: Las dos cosas...*

*P: Las dos cosas... ¿no?*

*R: Las dos cosas mezcladas, como un contenido específico y como una metodología, entonces el calentamiento pues prácticamente lo hago un juego con todos los niños y lo enfoco como método ¿entiendes?*

**(1ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 11-14)**

*P: ¿Crees que está justificada la presencia del juego tradicional en el área de educación física o que es un contenido que no es relevante? ¿O que sólo tiene valor como procedimiento...?*

*R: Sí, sí que es relevante. Hombre, es que es una forma de trabajar el cuerpo y de trabajar toda la serie de todos los contenidos que trabajamos pero desde otra perspectiva, buscando lo que es la cultura, ¡hum...!*

**(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 51-52)**

Queremos reflexionar en este apartado sobre la distancia que sigue existiendo entre la teoría y la práctica en los tres Centros. Hemos visto que la maestra del Centro urbano en su Unidad Didáctica planteaba objetivos relacionados con el conocimiento y la mejora de las habilidades básicas y posibilidades expresivas del cuerpo, entre otras, aspectos en los que posteriormente en la práctica como ella misma reconocía no ha hecho mucho hincapié.

*P: ... ¿Durante las clases has insistido poco en lo que es la mejora de la habilidad?*

*R: Sí, ¿no? Porque es que tampoco es que tengan una falta muy grande de esa mejora y además que tampoco he encontrado juegos populares que me den respuesta a esas habilidades, a alguna de ellas sí, pero otras se quedan descolgadas. Entonces tenía que mezclarlo, no me daba para hacer una sesión entera de lo mismo y menos dos.*

**(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 41-42)**

*Al igual que en la clase anterior, la maestra no ha estado pendiente del nivel de destreza con que la realizaban las diferentes habilidades para los juegos...*

**(Observación 2ª clase, entorno urbano, parr. 47)**

Algo similar ocurría con el maestro del Centro urbano/rural y la maestra del Centro rural, los cuales a nivel de planteamiento de Unidad Didáctica partían del juego tradicional como recurso metodológico para desarrollar y mejorar las cualidades físicas y el desarrollo de capacidades psicomotrices respectivamente, pero ese trabajo no se hace explícito, y aunque no como un aspecto que predomine en el desarrollo de sus clases, si suele existir una cierta preocupación por el aprendizaje de las habilidades.

*Otro grupo salta a pídola, el maestro les explica como hacerlo y está con ellos y como muchos no saben saltar les ayuda cogiéndolos de la camiseta.*

**(Observación 5ª clase, entorno urbano/rural, parr. 18)**

*La maestra se preocupa por que mejoren la habilidad del salto a la comba. Es habitual que la maestra les diga que se fijen en sus compañeros para ver si pueden hacer lo mismo, no solamente en esta clase.*

**(Observación 5ª clase, entorno rural, parr. 43)**

#### **5.4.2.4.- ¿Es significativo el juego tradicional en el aula de Educación Física para los alumnos y alumnas?**

Recordemos cómo en el Capítulo anterior, al analizar las vivencias y percepciones del alumnado en torno al juego tradicional en la clase de “gimnasia”, alumnos y alumnas mayoritariamente consideraban que éste era un contenido que gozaba de su aceptación, pero quisimos constatar en la práctica de aula si esto es realmente así o por el contrario se trata de un contenido poco significativo para los alumnos y alumnas de Educación Primaria. En este sentido, podemos afirmar que en general los juegos tradicionales son muy bien aceptados por los alumnos y alumnas de los tres Centros, aunque quizás por las diferentes edades observadas (9 y 12 años) pudimos comprobar que las escasas manifestaciones de desagrado y aburrimiento se daban más entre los niños y niñas de mayor edad, correspondientes a sexto de primaria, circunstancia que se dio en el Centro urbano/rural, sobre todo cuando se planteaban juegos para algunos muy conocidos o que les suponían una cierta dificultad en su realización, mientras que en el Centro rural la aceptación de los juegos por parte de los alumnos y alumnas era tal, que en varias ocasiones la maestra quiso dar por terminada la clase y no pudo teniendo que repetir los juegos propuestos.

*Los niños y niñas están muy motivados, tanto es así, que cuando la maestra los reúne para explicarles el siguiente juego, los niños y niñas se le echan encima.*

**(Observación 1ª clase, entorno urbano, parr. 27)**

*El maestro les explica que el siguiente juego es “cuba-libre”, comienzan y todos participan.*

*El maestro para fomentar la colaboración entre ellos les dice que a ver quien es el que salva a más.*

*Hay un alto nivel de participación.*

...

*Los de la comba en esta ocasión también se aburren y los de los aros en lugar de conducirlos dan vueltas con ellos alrededor de la mano.*

**(Observación 5ª clase, entorno urbano/rural, parr. 8-10 y 23)**

*Se sientan en corro, para finalizar la clase, van a realizar el juego del “teléfono” y los niños y niñas exclaman ¡qué chulo!.*

*Comienza el juego y como la primera niña no se ha enterado en que consistía el juego, comienza por el otro lado, como tampoco funciona, la maestra en lugar de volver a explicar el juego, opta por cambiarse de lugar, ahora sí se realiza bien. Todos están muy atentos y pendientes del juego.*

*La maestra les dice que han terminado, pero los niños y niñas no quieren, insisten en volver a realizarlo, así que al final repiten el juego. Cuando alguien rompe el teléfono los niños y niñas protestan.*

**(Observación 3ª clase, entorno rural, parr. 46-48)**

Al analizar la significatividad de los juegos tradicionales en el aula de Educación Física, queremos realizar una reflexión sobre la importancia que tiene la vinculación de los juegos tradicionales con la cultura lúdica de su entorno, ya que esto aumenta considerablemente la motivación hacia los mismos, su funcionalidad y posterior utilización en tiempos de ocio y recreo, como los propios alumnos y alumnas manifestaban en sus entrevistas y hemos evidenciado en las observaciones de las clases.

*P: ¿Y lo que aprendéis aquí en las clases para qué os sirve?.*

*R2: “Pá” aprender.*

*R1: Podemos jugar con los amigos.*

*R3: Para jugar en la calle.*

**(Entrevista 3, entorno rural, parr. 115-118)**

*También en una ocasión a un niño, le estaban tapando los ojos al lanzar la piedra, y la maestra al verlos les preguntó qué hacían, estos le contestaron que la piedra había tocado línea y que tenían que taparle los ojos, a lo que la maestra les dijo que muy bien, aunque ella no conocía esa norma. Les deja a los niños que jueguen según su cultura lúdica y no trata de imponer la suya.*

*En este juego los niños y las niñas han estado motivados e interesados. Me ha llamado la atención como los niños conocían el juego, aunque tenían mas problemas a la hora de la realización y perdían más el equilibrio o pisaban las rayas y también como cuidaban de que sus compañeras no hicieran trampas, lo que denota interés por el juego.*

**(Observación 4ª clase, entorno urbano, parr. 24-25)**

*Vuelven a cambiar de juego, en esta ocasión es “Hierro–madera–hojalata–repiguera” que también es un juego que rápidamente identifican los alumnos/as, aunque algunos piden ciertas aclaraciones, como que puede ser considerado hojalata para salvarse y sí el que pillar hace lo mismo que el perseguido si lo puede pillar.*

*La maestra responde las dudas y se organizan todos en una línea menos tres que son los encargados de pillar a los demás y comienzan a cantar todos una retahíla conocida para ellos: hierro, madera o repiguera, último piso, cuerpo a tierra, así comienzan a jugar participando todos y aparentemente divirtiéndose bastante.*

**(Observación 1ª clase, entorno rural, parr. 10-11)**

Por último queremos indicar, que aunque la mayoría de los alumnos y alumnas manifestaron en las entrevistas que los juegos con canciones no eran de su agrado y que preferían los juegos con mayor nivel de actividad y competitividad, en las observaciones realizadas en las clases no hemos evidenciado estas preferencias, ya que en los tres Centros, en las ocasiones que se han planeado juegos con canciones o juegos más pasivos, el nivel de participación y motivación ha seguido siendo muy alto.

*P: ¿Hay algún tipo de esos juegos que os gusten más pues de los que llevan canciones, los que son de puntería, los de perseguir...?.*

*R1: Son más de perseguir, de la llevas y “tó” eso y de pillar a la niña, que las pillamos.*

*P: ¿Los juegos con canciones?.*

*R1: ¡ojú! eso ya poco.*

*P: ¿Por qué os gustan poco?.*

*R1: Porque son poco los niños que aprenden a jugar a esos juegos, que dicen muchos que es de niños chicos y que esto y que lo otro...*

**(Entrevista 5, entorno rural, parr. 82-87)**

*Ahora en cada uno de los grupos se canta una canción conocida por todos propuesta por los alumnos y alumnas. Cantan tanto las niñas como los niños.*

**(Observación 4ª clase, entorno rural, parr. 41)**

#### **5.4.2.5.- El juego tradicional como tarea de aprendizaje.**

Como nos indica Rivera (1999, p.547) las tareas de la clase son realmente las mediadoras entre el currículum y la práctica encaminadas a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; y en esta ocasión las tareas se materializan en forma de juegos tradicionales convertidos en nuestro objeto de estudio. Estudio que vamos a realizar desde una triple perspectiva: en función del momento (introducción, desarrollo y culminación) en el que van a ser utilizadas en la clase de Educación Física, en función de los contenidos que tratan de desarrollar (conceptuales, procedimentales y actitudinales),

y por último en función de la intencionalidad con la que son planteados (como contenido, como recurso o sin clara intencionalidad).

Por lo que se refiere a los momentos de clase en el que van a ser utilizados los juegos tradicionales, nos encontramos habitualmente dentro de las sesiones de Educación Física con tres espacios claramente definidos:

- **Tareas de introducción:** entendidas como aquellas actividades utilizadas por el docente en los primeros tiempos de la clase con una finalidad orientada fundamentalmente hacia la gestión de la clase, la introducción conceptual de los contenidos y la puesta en acción motriz del alumnado.
- **Tareas de desarrollo:** actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas con la finalidad de dar respuesta a los objetivos y contenidos planteados. Suelen orientarse preferentemente hacia la utilización del ámbito procedimental como eje de los procesos de aprendizaje.
- **Tareas de culminación:** Ubicadas en los últimos espacios temporales de la clase, son actividades finales orientadas hacia la gestión de los recursos utilizados, la reflexión sobre las tareas desarrolladas y la realización de propuestas perceptivas y de relajación.

Definidas de esta manera nos encontramos que en la previsión de clases de los tres Centros se plantean tareas de los tres tipos, aunque en este sentido hemos de indicar, que las tareas de introducción propuestas en el Centro urbano/rural y rural se caracterizan por la puesta en marcha del alumnado a nivel motriz, sin hacer acto de presencia las tareas de introducción conceptual. Desde la observación de la práctica constatamos que día tras día siguen el mismo esquema, salvo en una o dos ocasiones donde la responsabilidad de la clase recae sobre los alumnos/as y el maestro y la maestra implicados organizan previamente la clase, aunque como observamos en las siguientes citas de una manera muy somera, en donde aspectos conceptuales no son tratados y lo habitual es que no haya explicaciones sobre aquello que están trabajando. Por ello en estos Centros en las observaciones nos ha costado mucho trabajo distinguir si se trataban de tareas de introducción o si la sesión era abordada desde un principio con tareas de desarrollo, al igual que las tareas de culminación en muchas ocasiones durante las observaciones no hemos sido capaces de identificarlas.



Llega el maestro a la clase y llama la atención a varios niños porque se están comportando mal y tarda bastante en conseguir que se callen. Luego pasa a preguntar que quienes han traído el juego, y sólo dos niñas levantan la mano, uno dice que lo que él iba a traer ya lo han hecho otros. El maestro pasa lista y van al patio, el grupo encargado del material lo cogen del almacén y lo llevan al patio.

Llegan y el maestro les dice que se coloquen por parejas y empieza a explicar un juego, una niña no puede realizar la clase porque tiene la mano vendada y se coloca a mi lado, un niño la sigue, quiere colocarse conmigo, el maestro le regaña y dice que se siente en el borde de la pista.

**(Observación 3ª clase, entorno urbano/rural, parr. 5-6)**

Como el día anterior, la maestra sube a la clase a por los alumnos y alumnas y nada más llegar al patio comienzan la clase jugando a un pillar-pillar, "tulipán por parejas", en el que para salvarse tienen que colocarse con las piernas abiertas y brazos en cruz, para que otra pareja pase por debajo.

**(Observación 2ª clase, entorno rural, parr. 5)**

Llegan al patio y se van reuniendo de pie en un círculo alrededor de la maestra, ésta les comenta que hoy la clase la van a realizar ellos con los juegos que han preparado en casa, y le dice a una niña que comience a explicar el juego que ella ha propuesto.

**(Observación 6ª clase, entorno rural, parr. 5)**

Por el contrario, en el Centro urbano las tareas de introducción se caracterizan por abarcar un mayor espacio de tiempo en el que se organiza la clase para el posterior trabajo y se repasan contenidos conceptuales relacionados con la Unidad Didáctica trabajada, a la vez que se inicia el trabajo práctico con una finalidad de calentamiento, como habitualmente se denomina en el área.

Los alumnos bajan a clase tranquilos y forman un semicírculo alrededor de la maestra; ésta les dice que se tienen que tomar las pulsaciones en un momento de reposo para que observen como van a ir variando a lo largo de toda la clase, luego les explica que la clase de hoy va a ser de juegos populares con canciones. Algunos niños se quejan.

La maestra llama la atención a varios niños por su mala actitud corporal.

Comienzan a calentar con el juego de "el corro chirimbolo" y posteriormente la maestra les pide que le expliquen un juego al que ella los ha visto jugar en el recreo, "Arancha de Caballero", casi todos los niños y niñas se lo saben y todos quieren explicarlo. Es un juego activo donde terminan moviendo todo el cuerpo.

Después de éste último juego se toman de nuevo las pulsaciones que suben notablemente de 70 a 110-120, y la maestra los organiza para comenzar con los juegos.

**(Observación 8ª clase, entorno urbano, parr. 6-9)**

En las tareas de desarrollo en los tres Centros se sigue un proceso similar, generalmente el maestro o la maestra explica el desarrollo del juego, realiza los grupos y elige a los protagonistas, pasando al desarrollo de los juegos propuestos. Hemos de decir que en este sentido nos ha llamado mucho la atención que el 100% de las tareas sean juegos, sin que se alternaran estos con otras actividades o ejercicios. Dentro de las tareas de desarrollo fundamentalmente predominan las tareas procedimentales, y aquellas actitudinales que se realizan no es algo planificado, sino que en función del desarrollo de los juegos se incide en los valores y actitudes que se deben mantener en el desarrollo de los mismos. En ningún caso se planifican contenidos conceptuales dentro de las tareas de desarrollo. Por último indicar que en estas tareas, como posteriormente veremos, la mayor responsabilidad recae sobre el maestro/a teniendo poco espacio de toma de decisiones los alumnos/as .

Respecto a las tareas de culminación nos encontramos en los tres Centros con la misma circunstancia, se planifican pero no siempre son llevadas a la práctica, o al ser llevadas a la práctica no se aprecia una bajada de la intensidad de la actividad física para que el alumno/a termine la clase de Educación Física de una forma relajada. Así mismo, las tareas de reflexión sobre lo realizado suelen ser bastantes escasas y fundamentalmente se dan en el Centro rural, pero no solamente en la parte de culminación sino al finalizar cada uno de los juegos propuestos.

Por ultimo vamos a realizar una pequeña reflexión entre lo planificado, lo realizado y lo observado. En las observaciones hemos visto la diferencia entre las tareas de introducción, desarrollo y culminación planificadas y las llevadas a cabo. En el ejemplo que vamos a ver nos encontramos con la planificación de dos tareas de introducción y en la observación se identifican cuatro tareas, puesto que también se incluyen ejercicios de estiramientos de forma individual. También nos encontramos con una variación a nivel organizativo en las tareas de desarrollo, de las cinco tareas previstas para realizar de forma individualizada y en equipo nos encontramos con cuatro tareas realizadas en un circuito, para terminar obviándose las tareas de culminación.

En este sentido queremos indicar, que nosotros consideramos que las previsiones de clase están precisamente para poder modificarlas en función de las circunstancias que se den a la hora de plantear la sesión. Lo que no parece tan oportuno es que todas las

modificaciones que se realizan, habitualmente recaen en tareas procedimentales con el objetivo de mejorar la organización y la ejecución de las tareas, en nuestro caso juegos tradicionales, y en pocas ocasiones las modificaciones y adaptaciones de las tareas repercuten en la consecución o facilitación de los aprendizajes previstos.

Previsión de la 5ª clase del Centro urbano/rural		
UNIDAD DIDÁCTICA: <b>LOS JUEGOS</b>		Sesión nº 5
Recursos, material, instalaciones: Cuerdas, aros, tizas		
DESARROLLO DE LA SESIÓN		
TIEMPO	ACTIVIDADES A REALIZAR	ORGANIZACIÓN
10'	I.- CALENTAMIENTO: - La llevas - Cuba con tunal	Toda la clase Toda la clase
30'	II.- PARTE PRINCIPAL: - La comba - Conducir el aro - Rayuela - Reloj-reloj	Individual Individual Equipo Equipo
10'	III.- VUELTA A LA CALMA: - Muñeco de trapo	Equipo Equipo Por parejas

**Tabla 19**

*Llegan y comienzan a jugar al pilla-pilla en la zona de balonmano y se lo pasan bien. El maestro es el que controla y anima el juego, sólo uno mira y no se mueve, sólo cuando lo van a pillar.*

*Paran y realizan estiramientos de forma individual, mientras el maestro les explica que el siguiente juego es el de “cuba-libre”, comienzan y todos participan.*

*Los reúne a todos para estirar, a la vez que les propone que se organicen en grupos de cuatro, los niños se eligen entre ellos y tardan en organizarse, el maestro espera y luego les explica que hoy van a trabajar en circuito y les explica las estaciones: rayuela, pídola, conducir el aro y saltar a la comba de forma individual.*

**(Observación 5ª clase, entorno urbano/rural, parr. 7-8 y 13)**

*Otros dos han comenzado a jugar a la guadaña.*

*En la rayuela se ha formado un grupo numeroso en el que unos observan y otros juegan. D... está observando*

*Recogen el material y dan por finalizada la clase, varios niños se van a un banco a hablar, mientras el resto se marchan.*

**(Observación 5ª clase, entorno urbano/rural, parr. 43-45)**

En otras ocasiones los juegos previstos y los realizados no ha sufrido ninguna modificación, circunstancia que generalmente ocurría en el Centro rural, como la propia maestra reconocía en las entrevistas. Este riguroso mantenimiento de lo previsto en la

acción, entendemos que se provoca también desde la falta de situaciones que propiciarán la necesidad de intervenir a la maestra para adaptar la previsión a las circunstancias de la práctica.

*P: ¿Y has visto mucha diferencia entre lo planificado y lo que has realizado?.*

*R: No, no*

*P: ¿No ha habido...?*

*R: Ha habido, eso, el ver momentos que en el juego se eliminaban y se paraban, si todavía eran de la parte principal, vale, porque estábamos trabajando algo y entonces se daban cuenta en lo que habían fallado, pero si era del calentamiento, cuando los iban eliminando pues no calentaban, si iba uno por otro, el resto están parados, eso...*

*(2ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 62-65)*

En cuanto a la presencia de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ya vimos que en la secuenciación de contenidos de los tres Centros se contemplan, pero ¿realmente esto se traslada a la práctica? Debemos indicar que ya en la previsión de la sesión se rompe este hilo conductor para la consecución de los objetivos planteados en las Unidades Didácticas, así en ninguno de los tres Centros en la descripción de sus sesiones se identifican tareas conceptuales, procedimentales y actitudinales limitándose a enumerar los juegos y actividades a realizar y la organización de los mismos; pero a pesar de ello quisimos constatar en la práctica cual era el trabajo real y el planteamiento realizado con los distintos tipos de contenidos, así como lo que maestras y maestro opinaban al respecto en las entrevistas realizadas, sorprendiéndonos enormemente que una cosa es lo que se dice por escrito o verbalmente y otra muy diferente es lo que se hace, siendo el planteamiento del Centro urbano el que menos diferencias plantea en la coherencia de sus planteamientos.

Las primeras diferencias que van a condicionar el desarrollo práctico del currículum, antes de analizar la inclusión o no de unos determinados contenidos, la encontramos en las diferentes concepciones que del área de Educación Física que tiene la maestra de Centro urbano en relación con el maestro de entorno urbano/rural y la maestra de entorno rural. Si analizamos las respuestas que ofrecen cada uno de ellos ante preguntas indirectas planteadas en las entrevistas, podemos inferir que se produce un decantamiento de la maestra del rural hacia una visión recreativa del área. El maestro del Centro urbano/rural se enmarca en una línea más tecnicista pero claramente integrada en el enfoque recreativo, mientras que la maestra del Centro urbano se enmarca dentro de

un modelo de diseño y desarrollo curricular para el área claramente apoyado en un enfoque técnico.

*P: Sí que no se pierda también que es un objetivo...*

*R: ¡Exactamente!, ¡que es, claro!, una de las cosas es que disfruten jugando y que luego después les sirva para aplicarlo fuera si no...*

**(1ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 23-24)**

*P: Y cuando eliges los juegos, los criterios que sigues para seleccionarlos, ¿cuáles son?, ¿lo que estás trabajando, la organización, el material,...?*

*R: ¡Hombre!, el material si te limita ¿no?, un poco ¿no?, ¿lo que estas trabajando...?, lo que pasa es que cualquier juego trabaja...*

*P: Vamos, que no tienes ningún criterio de secuenciación que te condicione en exceso.*

**(1ª Entrevista maestro de Centro urbano/rural, parr. 197-199)**

*P. ¿Me dices qué ha sido lo más positivo y lo más negativo de esta unidad? [silencio].*

*R:...[risas], [silencio], quizá sea lo más positivo el que realmente han aprendido, o por lo menos pienso que han llegado a aprender un poco, lo que es un juego popular, ¿creo?. Lo dicen mal porque se confunden con los tradicionales, pero por lo menos llegan a saber lo que es y les ha gustado muchísimo algunos juegos que no conocían como las chapas, o sea las chapas les han vuelto locos incluso en algunos recreos me han traído chapas: ¡Seño, me he traído chapas!, por lo que por lo menos algo les ha llamado, y luego no se si jugarán luego o no. Y lo más negativo, [silencio] pues que me hubiese gustado hacer más cosas de las que he hecho...*

**(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 5-6)**

A partir de aquí empezamos a encontrar diferencias en la forma de actuar de unos y de otros y en la consideración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el Centro urbano las tareas introductorias se caracterizaban por incluir fundamentalmente contenidos conceptuales, estando previamente explicitados en la previsión de sesión y una puesta en marcha de los alumnos y alumnas; posteriormente, en las tareas de desarrollo, se centra en los aspectos procedimentales, dejando a la improvisación los aspectos actitudinales, actuación de la que en parte es consciente la maestra.

*Hoy, cuando llegan los niños, se acercan a mí para preguntarme que estoy haciendo, charlo un poco con ellos y luego la maestra los reúne en semicírculo para comenzar a explicar.*

*La maestra les pregunta sobre que están trabajando este módulo y los niños le responden que con “los juegos particulares”, “los juegos familiares”, “los juegos deportivos”, entre otros, entonces la maestra les indica que con los juegos*

populares, aquellos con los que jugaban sus padres, sus abuelos, etc. y sobre los cuales estuvieron recopilando juegos.

La maestra utiliza indistintamente el término de juego popular para denominar los juegos tradicionales.

...

Al igual que en la clase anterior, la maestra no ha estado pendiente del nivel de destreza con que realizaban las diferentes habilidades para los juegos, sino que parecía estar más preocupada por que los niños aprendieran estos juegos tradicionales, aunque quizás le falta reflexionar y dialogar con los alumnos y alumnas para ver que significatividad y utilidad le dan los niños y niñas a estos juegos e incidir en las conductas y actitudes que se generan en el desarrollo de los mismos

**(Observación 2ª clase, entorno urbano, parr. 5-7 y 47)**

P: ¿Y...? ¿Qué has primado más, los aspectos procedimentales, actitudinales o conceptuales?

R: Actitudinales, actitudinales y procedimentales, los conceptuales es que también los he trabajado, si es que he trabajado los tres yo creo, pero que tampoco ..., intento..., es que intento que no se maten [risas]. Sí, es verdad, entonces intentas que... Pero claro, a lo mejor los actitudinales los he trabajado mal, que es muy probable. Los conceptuales pues sí, les he dado algunas lecciones al principio...

**(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 37-38)**

La actuación del maestro del Centro urbano/rural se ha caracterizado por la utilización casi en exclusiva de contenidos procedimentales, a excepción de la recopilación de un juego que les mandó realizar a los alumnos y alumnas, dejando también a la improvisación la educación en valores.

*El maestro anima continuamente, pero en ningún momento de la clase explica que están trabajando y para qué lo están haciendo.*

**(Observación 4ª clase, entorno urbano/rural, parr. 55)**

En el Centro rural, ya nos sorprendió el desfase existente entre el Proyecto Curricular para el área y los documentos personales de previsión para la práctica, quizás porque como la propia maestra reconoció en una conversación informal mantenida con ella el Proyecto Curricular lo tiene guardado en un armario para cuando venga el inspector, no dando ninguna utilidad a dicho documento. En la secuenciación de contenidos para la Unidad Didáctica “Desarrollo de Habilidades y Destrezas motrices” se plantearon contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales relacionados con el juego tradicional, cuando a nivel de objetivos y contenidos para el área en la Etapa de Educación Primaria no se había hecho mención alguna a los mismos. Lo que no acabamos de entender es como posteriormente esto no queda reflejado en la previsión de

las sesiones a realizar, salvo los contenidos procedimentales (ver **Tablas 16, 17 y 18**), cuando la maestra en la entrevista los considera como algo vital dentro de sus clases de Educación Física, aspecto que tampoco llegamos a descubrir en la práctica de una forma planificada y si de una forma improvisada, ya que se trata del Centro de los tres estudiados que más hincapié hace a nivel de educación en valores.

*P: ¿Que te ha preocupado más en esta Unidad Didáctica, los aspectos conceptuales, procedimentales, actitudinales, todos....?.*

*R: TODOS; TODOS, era un poco a lo mejor..., TODOS, si es que no te puedo decir..., si intento ver que tendría preferencia, nada, si es que todos eran importantes y además si se trabajaban.*

**(2ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 26-27)**

*En ningún momento de la clase se ha comentado que están trabajando y para qué lo están trabajando.*

*Se nota la experiencia de la maestra a la hora de introducir variantes e incluir reflexiones sobre lo que se ha realizado, aspectos que han fallado, refuerzos positivos cuando hay colaboración, etc.*

**(Observación 2ª clase, entorno rural, parr. 48-49)**

*La maestra en ningún momento ha dicho qué iban a trabajar y para qué lo iban a trabajar, aunque a lo largo de toda la clase fundamentalmente se ve una incidencia en Educación en Valores*

**(Observación 3ª clase, entorno rural, parr. 53)**

Desde la realidad observada en las tres aulas que han sido objeto de nuestro estudio, se han manifestado dos corrientes claramente divergentes en cuanto a entender cómo debe realizarse el diseño y desarrollo del currículum del área de Educación Física en Primaria. En un extremo, desde una actuación basada en las experiencias vividas desde la práctica, escasamente refrendadas desde aproximaciones teóricas, emerge un modelo que centra sus creencias en la actividad motriz y lúdica del niño en el aula; esta propuesta se apoya en entender que todo el soporte conceptual y el enfoque actitudinal de los contenidos se va a realizar por simple ósmosis desde el trabajo de los procedimientos. Desde esta idea no se entiende que deba producirse una enseñanza sistematizada y prevista orientada a consolidar el aprendizaje de conceptos y la asunción de actitudes por parte del alumno. Ofreciendo la imagen de que sus preocupaciones se centran en dotar a las sesiones de Educación Física del máximo de actividad, traducido en la realización de un repertorio de juegos, en este caso tradicionales, que justifiquen la presencia del docente y los discentes en el patio de recreo durante una franja horaria semanal previamente establecida en la organización del Centro escolar.

En el otro extremo de la realidad observada, aparece un modelo de Educación Física, que al hilo de los dictámenes emanados de las nuevas líneas educativas plasmadas en la LOGSE, apoya su actuación entendiendo que además de salir al patio, mantener un cierto nivel de actividad motriz durante el desarrollo de la clase y procurar que las experiencias del alumnado sean lo más gratificantes posible, es necesario intentar sistematizar un área que cobre sentido como espacio de aprendizaje. En este modelo emerge la presencia de una Educación Física que intenta justificar la práctica desde los conceptos y procura hacer explícitas las intenciones respecto a las actitudes. ¿Estamos asistiendo a una teorización del área? Pensamos que no, que desde este modelo tan sólo se intenta enriquecer el anterior, provocando aprendizajes en el alumnado que además de gratificarles, les aporten un pequeño espacio de reflexión y análisis.

#### **5.4.2.6.- El mango de la sartén... ¿en manos de quién?: La organización y el control en las sesiones relacionadas con el juego tradicional.**

Recordemos a Pérez Gómez (1998b, p.127) cuando hablando de la cultura institucional nos indicaba que la escuela como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica, lo que implica una serie de tradiciones, costumbres, rutinas e inercias que tratan de conservar y reproducir un tipo de vida en la que se desarrollan y refuerzan los valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. El mango de la sartén, por tradición en manos del maestro/a, se enseña a los alumnos/as pero no se les deja tocar, puesto que maestros y maestras son reacios a dejar el control de la clase en manos de los alumnos y alumnas dándoles así la oportunidad de responsabilizarse y tomar decisiones, dejando estas ocasiones para aspectos sin especial relevancia.

En la línea que estamos comentando constatamos en las entrevistas, que mayoritariamente el control de la clase recae exclusivamente en el maestro/a y que cuando a los alumnos/as se les da la posibilidad de participar en las tareas de organización y control de la clase, esto se realiza bajo la más que atenta mirada del maestro/a que al menor desliz vuelve a coger las riendas.



P: *¿y de participación, de implicación en el juego?, los diriges tú, o les dejas que ellos se impliquen más o menos en el juego, les das tu los papeles, les...*

R: *Muchas veces les doy yo los papeles, otras veces intento que los hagan ellos, pero a veces, cuando hay conflictos gordos, prefiero intervenir y {...} o les pongo que lo hagan a suertes, ...o directamente le digo eres tú quien tienes que tomar protagonismo..., o sea, los papeles muchas veces si que soy yo la que se los da ya establecidos, y la participación, muchos de ellos muchas veces no quieren jugar, pues ya está, niño, quédate ahí, y ahora, cuando tu quieras incorporarte otra vez...*

**(1ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 89-90)**

P: *Y luego, en el grado de participación de los críos a la hora de tomar decisiones dentro del juego, ya no fuera del juego ¿les dejas?...*

R: *Sí les dejo, si les dejo, lo que pasa es que no se te puede ir la clase de la mano y cuando haya uno que quiera cambiar algo, todos quieren, entonces cuando veo que están la clase organizada y se que no va a ser el motivo de que todos se te desmadren pues entonces dices: "¿y por qué no...? - ¡vale!- ¿cómo lo hacemos?" o les sugiero: "¿tú cómo puedes y cómo haríamos esto?", pero cuando todos quieren...*

**(1ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 33-34)**

Aspectos que también se evidenciaron en las observaciones de los tres Centros, llamándonos especialmente la atención, que teóricamente se les da responsabilidades a los alumnos y alumnas en el desarrollo de las clases desde las explicaciones y el control de cada uno de los juegos que han recopilado, pero que en la práctica no hay tal grado de responsabilidad, ya que ésta suele acabar de nuevo en manos del maestro/a cuando vislumbran el mínimo riesgo de pérdida del control del grupo.

*La maestra le dice a Z... que ha traído unas cartas que les explique a sus compañeros como jugar y ésta parece estar muy contenta de ser la protagonista y sale al centro del círculo para explicar el juego y la maestra tiene que decirles al resto de sus compañeros que se callen para que Z... pueda explicar, diciéndoles que ahora ella es la maestra; pero ésta empieza a explicar el juego y la maestra no le deja seguir la explicación, porque por ayudarla acaba explicando ella el juego, cuando Z... se estaba desarrollando bastante bien, algunos niños preguntan sobre las normas del juego, y es la maestra quien responde.*

**(Observación 7ª clase, entorno urbano, parr. 7)**

*Cambian de nuevo de juego, ahora es un niño el que tiene que explicar el suyo, y como en ocasiones anteriores cuando este acaba de explicar, como no se ha entendido bien, la maestra lo vuelve a explicar, insistiéndoles en que es un trabajo en equipo, y que si no colaboran no lo conseguirán.*

**(Observación 7ª clase, entorno rural, parr. 22)**

No obstante, en ocasiones se aprecia cómo el maestro y las maestras son conscientes de que han dado una determinada responsabilidad a los alumnos y alumnas en un momento dado y que deben mantener recurriendo para ello a reforzar al alumno o alumna en cuestión, lo triste es que esto no sea una constante, perdiendo oportunidades únicas para dar protagonismo a los alumnos/as en el proceso y aumentar el grado de significatividad de los mismos, así, como indica Villena (2000, p.397) el grado de responsabilidad y participación de todos y todas en el desarrollo de las sesiones genera un sentimiento de responsabilidad que infringir lo propuesto supone una especie de transgresión contra uno mismo.

*Detiene el juego y llama a la niña responsable del juego de pies quietos, (que ella denomina los países).*

*La niña se acerca y comienza a explicar el juego, pero a su vez otra niña se pone a explicarlo y el maestro le dice que no, que la que ha preparado el juego ha sido la otra. Todos atienden y preguntan las dudas, pero es la otra niña la que se pone a aclarar las dudas haciendo una demostración, pero a pesar de ello, después el maestro refuerza la explicación estando todos atentos. El maestro también les explica que puede jugar con otras variantes(nombres de frutas, números...)*

**(Observación 4ª clase, entorno urbano/rural, parr. 19-20)**

*Ahora es un niño el que explica su juego, al niño le gusta explicarlo y sentirse protagonista, el resto de compañeros atienden.*

**(Observación 6ª clase, entorno rural, parr. 20)**

De esta forma la única posibilidad real de tomar decisiones dentro del aula de Educación Física relacionada con los juegos tradicionales en los tres Centros estudiados, se reducen a las parcelas de los agrupamientos y ocupación del espacio, como ya apuntaban los alumnos y alumnas en sus entrevistas. E incluso en algunas ocasiones ni siquiera el maestro o la maestra puede reprimirse para no intervenir y dejar en manos de los alumnos/as esta decisión, quizás debido a la obsesión que sigue existiendo dentro del área en la que los alumnos/as en la clase de Educación Física tienen que estar en continua actividad rentabilizando el tiempo útil.

*Se organizan en grupos de 6 como ellos quieren y un grupo de niños tiene problemas porque todos quieren estar juntos y son muchos, al final la clase queda distribuida de la siguiente manera: un grupo de 6 niños, otro de 5 niñas y un niño, otro de 4 niñas y dos niños y un último grupo de 3 niñas y 3 niños.*

**(Observación 9ª clase, entorno urbano, parr. 13)**

*P: Muy bien ¿y os gusta que el profesor os haga los equipos o hacerlos vosotros?.*

*R2: Hacerlos nosotras.*

*P: Y normalmente podéis hacerlos vosotras.*

*R2: Sí.*

*(Entrevista 4, entorno urbano/ rural, parr. 74-77)*

*Parece que se organizan rápido y se ponen de acuerdo en el espacio, aunque es el maestro el que termina de organizarlos.*

*(Observación 3ª clase, entorno urbano/rural, parr. 27)*

#### **5.4.2.7.- El desarrollo práctico de los juegos tradicionales en el aula de Educación Física.**

El área de Educación Física tiene unas características muy peculiares que la diferencia del resto de áreas presentes en el currículum de Educación Primaria, puesto que el espacio es abierto y los alumnos y alumnas están en continuo movimiento, pero nuestra intención en este apartado no es analizar como se lleva a cabo el desarrollo práctico de una sesión, sino profundizar en la puesta en práctica de los juegos tradicionales que se incluyen en una sesión, porque como es sabido el desarrollo práctico de los juegos tradicionales, fundamentalmente, se caracteriza por unos determinados rituales y formas de actuar, los cuales queremos ver como son abordados desde el aula de Educación Física.

- **Rituales de organización:** Como definimos al inicio del Capítulo entendemos por rituales de organización aquellas estrategias y formulas utilizadas para la organización de los grupos o equipos de juego que habitualmente niños y niñas utilizan cuando realizan los juegos en la calle, entendiendo que estos forman parte de su cultura lúdica. Veámos al analizar las percepciones y vivencias de los alumnos y alumnas en torno al juego tradicional que esta era una práctica, pese a que maestros y maestras integrantes de los grupos de discusión consideraban que se están perdiendo, todavía los niños y niñas las mantienen, pero ¿se respeta esta responsabilidad asumida en la calle en el aula de Educación Física, o alumnos y alumnas en esta situación prefieren delegar en el maestro/a?, ¿son los maestros los que no quieren otorgar esta responsabilidad y cumplir con el ritual completo de puesta en práctica de los juegos tradicionales en el aula?

*P: Decidme cómo hacéis vosotras los equipos, que utilizáis.*

*R2: pues...*

*P: os ponéis por amigas o algún sorteo.*

*R2: pues pares o nones, la chinita, lo de algo pegajoso*

*P: ¿cuál es la que más os gusta, ¿la que utilizáis cuando estáis con los amigos?*

*R3: chinita y la de algo pegajoso*

*P: ¿algo pegajoso?*

*R2: sí, tiras una cosa, y si se queda aquí (demostración), ya no se puede elegir esa, porque ya está pegado.*

*(Entrevista 2, entorno urbano, parr. 194-02)*

En las observaciones realizadas hemos comprobado que en los tres Centros se utilizan estas formulas electoras, aunque no con la frecuencia deseada, sobre todo en el Centro rural donde a lo largo de toda la Unidad Didáctica sólo se han utilizado en dos ocasiones. En los Centros urbano y urbano/rural se utilizan diferentes variedades, generalmente propuestas por los alumnos y alumnas, siendo curioso como en algunas ocasiones éstas no forman parte de la cultura lúdica de maestros/a y sí de los alumnos/as.

*... A algunos grupos les ha dado tiempo a empezar con el juego, pero otros deciden con diferentes fórmulas quién es él que se queda en el centro para representar, y no les da tiempo.*

*A la maestra le llama la atención un grupo que está utilizando la formula de "Deditos" para decidir, ya que ella no la conocía y en un principio creía que estaban haciendo mal "pares y nones", porque todos los del grupo sacaban los dedos a la vez.*

*(Observación 4ª clase, entorno urbano, parr. 48-49)*

*Bajan al patio y allí dos niñas echan pares y nones, el maestro los ha colocado por parejas, y es para ver quién va primero, el juego es el de pegar figuras.*

*Parece que habitualmente utilizan fórmulas electoras*

*(Observación 2ª clase, entorno urbano/rural, parr. 13 y 28)*

- **Libertad de participación:** Indicábamos en el Capítulo II, que la mayoría de los autores relevantes que tratan el tema del juego consideraban como una característica de este la libertad de participación, así todo jugador es libre de participar o no en un determinado juego, aspecto que nosotros en cierta medida pensamos que se pierde cuando el juego es llevado a la escuela, en donde ya no se juega de una forma espontánea sino a partir de la propuesta de un maestro/a con lo que aparece un determinado sentimiento de obligatoriedad de participación, pero ya que teníamos la oportunidad de ver lo que sucede en la práctica, no podíamos dejar pasar por alto su

estudio. Nos sorprendió que los tres maestros estudiados en cierta medida trataran de respetar esa libertad de participación, aunque esto resulta más fácil a nivel teórico que en la práctica donde se trata de volver a integrar a aquellos jugadores/as que han decidido dejar de jugar, generalmente por que se ha producido un conflicto que no se ha resuelto como ellos o ellas querían, o como es el caso más frecuente en el Centro urbano/rural, hay algún alumno que quiere dejar esa actividad para jugar al fútbol. Para ser justos hemos de indicar que salvo raras excepciones todos los alumnos y alumnas quieren participar, dándose esta circunstancia sobre todo en el Centro rural donde el nivel de participación y motivación observado en el desarrollo de los juegos ha sido muy alto.

*Cuando ya llevan un rato jugando, los niños y niñas empiezan a perder el interés y juegan a pillarse o autoexcluirse del juego, pero la maestra cuando se da cuenta de ello, no les deja libertad para participar o no voluntariamente en el juego y les dice que continúen jugando en su grupo, lo mismo le sucede a una niña que está sentada en la verja, a la cual la maestra se acerca y le pregunta qué hace allí, la niña le responde que había vuelto a ganar y que le había cedido su puesto de "abuelita" a otro niño que quería realizarlo, entonces la maestra le dice que vale, pero que siga jugando como el resto de sus compañeros.*

**(Observación 3ª clase, entorno urbano, parr. 61)**

*Durante la realización del juego un niño protesta, (el eliminado de antes), y dice: ¡maestro, vamos a jugar al fútbol!, ¡un partido!, en esta ocasión no ha sido eliminado, pero no le gusta el juego y lleva toda la clase obsesionado con el fútbol. Insiste varias veces con lo mismo.*

**(Observación 4ª clase, entorno urbano/rural, parr. 39)**

*P: Sí, sí algún niño dice, porque los hay muchas veces ¿no? Que dicen que: "no tengo muchas ganas hoy de jugar...."...*

*R: Pues lo dejo, lo dejo tranquilamente y si acaso lo pongo de juez o muchas veces si lo haces por parejas, no hay suficientes parejas y yo me puedo poner algunos juegos a jugar con ellos pero en todos no, entonces qué hago, digo: ¡venga tú juez de ésta fila y yo de ésta fila! ¡A ver quién lo hace mejor!, Y ¡haber los puntos que te damos! Y ¡sí que no cometa ningún fallo!" lo pongo y yo le implico un poquillo en que haga eso, pero otras veces cuando yo puedo hacer pareja pues me pongo y no hay problema pero que por regla general todos quieren, todos quieren es que no hay ninguno así que escurra el bulto que no quiera y es al revés...*

**(1ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 39-40)**

Queremos reflexionar sobre la figura del eliminado que ha salido en la segunda cita, porque aunque en la mayoría de las ocasiones esta figura les gusta a los alumno/as, como ya se puso de manifiesto al analizar las percepciones y vivencias del alumnado, y suele ser bien aceptada, mientras que en unas ocasiones esto no supone la exclusión total

del juego, ya que el alumno/a en cuestión sigue participando con labores de animación y control, en otras supone la exclusión total del juego y la apatía hacia el mismo debido al aburrimiento, desde aquí no estamos propugnando la utilización de juegos que no tengan la figura del eliminado, pero si creemos que ésta debe ir emparejada a la asunción de otras labores como veíamos con anterioridad y que hay que saber en que tipo de juego se incluye esa figura, ya que entendemos que no puede ser un papel asumido siempre por los mismos, debido al grado de frustración que genera y a que limita las posibilidades de aprendizaje de aquellos que son eliminados, y en este sentido, tenemos que indicar que la utilización de la figura del eliminado en los tres Centros ha sido correcta.

*Ahora los eliminados empiezan, de forma espontánea, a controlar y vigilar el juego y la maestra les ayuda controlando las esquinas que se van quedando vacías.*

*(Observación 5ª clase, entorno rural, parr. 40)*

- **Asunción de responsabilidades:** Entendemos que el juego tradicional ofrece grandes posibilidades para que los alumnos y alumnas asuman responsabilidades dentro (y fuera) del aula, ya que como indicaba Veiga (1998, p.173) en el Capítulo III sus reglas y condicionantes no son fijos, sino producto del consenso de los jugadores; por lo que a su vez éstos deberán ser los que controlen y supervisen el desarrollo del mismo solucionando los posibles problemas y conflictos, aspecto este último que por su relevancia será tratado posteriormente en un apartado específico. Respecto a la asunción de responsabilidades queremos estudiar qué posibilidades tienen los alumnos y alumnas de tomar decisiones en los juegos tradicionales propuestos en el aula de Educación Física.

La primera reflexión que queremos realizar es que niños y niñas en las entrevistas realizadas, en ocasiones, declinan la responsabilidad de ser ellos los encargados de proponer los juegos en las clases, opinando que eso es responsabilidad de maestros y maestras, aunque en las observaciones hemos podido ver que cuando esto es así y alumnos/as tienen que proponer los juegos que han recopilado la participación es bastante buena e incluso a algunos ese protagonismo les encanta.

*Al final de la clase, la maestra me comenta que el niño que ha propuesto el juego de pídola, lo hacía para lucirse, y que por eso ella ha modificado la*

*organización, ya que le gusta siempre destacar y que se fijen en él, va buscando el protagonismo.*

**(Observación 6ª clase, entorno rural, parr. 62)**

También hemos de indicar que en la mayoría de las ocasiones las reglas y normas son propuestas por el maestro o la maestra en la explicación del juego a realizar, excepto cuando la responsabilidad del juego recae sobre un alumno o alumna que lo propone al resto de compañeros y él se encarga de indicar y controlar el desarrollo del mismo, aunque también hemos podido observar una asunción de responsabilidades compartida por todos los jugadores, en las clases donde a los alumnos y alumnas sólo se les indica el nombre del juego y ellos se organizan para llevarlo a cabo, circunstancia que fundamentalmente se da en el Centro urbano, cuando se utiliza la estrategia de organización de la clase en circuito o en pequeños grupos; aunque en otras ocasiones por tener todos los aspectos de la clase controlados la propia maestra no les deja esas responsabilidades asumidas de forma espontánea por los alumnos y alumnas.

*Vuelven los que han ido a por el material, y comienza a explicar su juego una niña, cuando ésta termina, algunos le preguntan a la maestra dudas que tienen sobre el juego, pero la maestra les dice que se lo tienen que preguntar a la niña, y así lo hacen.*

**(Observación 7ª clase, entorno rural, parr. 7)**

*Cuándo comienza el juego, todos los grupos comienzan a organizarse y a ponerse de acuerdo en los turnos, unos por sorteo (un plum) y otros diciendo ¡primer!, ¡Según!... y en las distancias para el lanzamiento.*

*En algunos grupos, también se organizan para que el que lance, después se coloque detrás de los bolos para recogerlos y colocarlos.*

**(Observación 6ª clase, entorno urbano, parr. 23-24)**

*El siguiente juego es el de los lazos y tratan de ponerse de acuerdo en las distancias, pero la maestra entonces les indica que en el suelo hay pintadas unas rayas que son las referencias.*

**(Observación 10ª clase, entorno urbano, parr. 18)**

Así mismo en ocasiones pudimos observar en los tres Centros una cierta intencionalidad de hacerles partícipes de la toma de decisiones, cuando los maestros/as pedían opinión a los alumnos/as sobre determinadas normas o penalizaciones, evidenciándose un gran nivel de participación en este sentido.

*En una ocasión la maestra le dice a un niño que sea el encargado de dar las salidas y esto le gusta tanto a él como al resto de los compañeros, así que la maestra deja que cada vez sea uno el que proponga la salida.*

*En una ocasión un niño dice que tienen que salir tumbados boca arriba, con los pies en alto y el resto exclaman: ¡Qué chulo!*

**(Observación 1ª clase, entorno rural, parr. 17-18)**

• **Resolución de conflictos:** Es normal que en el desarrollo de los juegos tradicionales se produzcan conflictos como consecuencia del incumplimiento de las normas o interpretación de las mismas, el respeto de los turnos o la falta de respeto entre compañeros/as. Al analizar las vivencias y percepciones de los alumnos/as, observábamos que en los tiempos de recreo los niños y niñas eran autónomos para solucionar los problemas, aunque curiosamente en las entrevistas manifestaran que cuando está presente el maestro/a prefieren que éste solucione los problemas, a continuación vamos a estudiar que manifiestan los maestros/as estudiados y cual es su actuación en la práctica. Analizando las entrevistas, vemos que en los dos Centros más conflictivos, el urbano y el urbano/rural a pesar de reconocer que es más educativo dejar que los propios alumnos/as sean los que solucionen los conflictos, prefieren intervenir antes de que llegue a mayores, lo que parece ser bastante frecuente, mientras que la maestra del Centro rural suele otorgar esta responsabilidad a los alumnos/as, y quizás por ello los alumnos/as respeten más las normas y sus compañeros que en los otros Centros, evidenciándose en las observaciones de los tres Centros que esto sucede tal y como relatan los maestros/as.

*R: ...cuando hay conflictos gordos, prefiero intervenir y ... y aclararlo, porque es que no son capaces de..., lo he comprobado ya, a base de experiencias, no son capaces de resolver los problemas, se lían, se lían, y al final acaban a golpes, entonces, pues prefiero intervenir directamente y solucionarlo...*

**(1ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 90)**

*En un grupo se produce un conflicto, y como siempre recurren a la maestra para que se los resuelva, cosa que habitualmente ésta hace, sin darles la oportunidad de que sean ellos los que los resuelvan.*

**(Observación 3ª clase, entorno urbano, parr. 51)**

*P: ¡Hum!, y cuando hay conflictos los dejas que los resuelvan ellos, los resuelves tú...*

*R: ¡Hombre!, según, si ya es a nivel físico...(risas), no, ya es que corto ¿no?, si hay discusiones y eso, pues a ver como discuten ellos y como lo resuelven.*

*P: A mí es que me ha llamado la atención ...*



R: Pero lo que pasa es que aquí la discusiones (gesto de pegar y risas)...

P: Y hay agresividad de por medio...

R: Y hay un golpe de por medio.

**(1ª Entrevista, maestro de Centro urbano/rural, parr. 117-122)**

*El profesor observa y controla, es el que resuelve los conflictos y el que les propone otra variante, aunque a los niños y niñas no les gusta, el maestro es el que dirige.*

**(Observación 1ª clase, entorno urbano/rural, parr. 21)**

P: ¿tratas de que resuelvan ellos los conflictos, o los resuelves tú?

R: No, los resuelven ellos, ¡vaya! que si los resuelven ellos, los pongo allí a los dos y cuando es uno sólo le digo: piensa si está bien o está mal lo que has hecho, y ahora búscate la solución, y me la planteas, y veo si la acepto o no.

P: Es que mucha gente lo que hace es resolver los conflictos porque es más rápido.

R: No, no, no.

P: Es más educativo.

R: Exactamente, yo les digo, cinco minutos allí pensando a ver que crees que has hecho mal y como lo solucionamos, y el niño se pone el castigo, porque mire usted, ahora yo soy el que hago esto o hago lo otro...

**(2ª Entrevista, maestra de Centro rural, parr. 139-144)**

*Los conflictos son muy pocos y los resuelven ellos solos, y cuando quieren recurrir a la maestra ésta les dice «si no os ponéis de acuerdo, que queréis que yo haga».*

**(Observación 1ª clase, entorno rural, parr. 36)**

Respecto a los conflictos, también indagamos sobre las principales causas para la aparición de estos en las clases, y generalmente el maestro y las maestras estudiados los asocian a la organización de los grupos en los que se suelen agrupar los alumnos/as, llamándonos la atención en las observaciones de las clases, que en los tres Centros la mayoría de los conflictos se producen en los grupos exclusivos de género masculino. En este sentido fue curioso observar en el Centro urbano como la maestra opinaba que mientras menos responsabilidad les daba a los alumnos y mayor control quería tener ella sobre la clase, más conflictos se producían en el desarrollo de los juegos, lo que pudimos constatar en el desarrollo de la 7ª sesión en la que la responsabilidad recaía completamente en los alumnos/as.

P: ¿Has analizado un poco los conflictos que se te han presentado en la clase, para ver más o menos las causas de los conflictos?

R: Sí, bueno, los fui analizando en su momento, o sea, conforme yo, en la clase, entonces intento solucionarlos en la clase siguiente, pero al final se me vuelven a dar. Pero, no sé, algunos detallitos de dejarles más participación a ellos quizá, que al final si que les dejo un poco más, les doy más libertad o que a la

*hora de agrupar que se agrupasen más ellos solos en vez de ir yo tan cerrada a agruparles, que puede ser cuando estoy dando clase o hablando con otra gente y demás pero que sí que intenté por lo menos solucionarlos y que ahora me valen para otras unidades, o sea para lo que estoy trabajando ahora les dejo más..., más margen.*

**(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 11-12)**

*Cuando ellos eligen jugar a lo que quieren, en función del material que han aportado para el desarrollo de la clase se producen bastantes menos conflictos que cuando juegan a lo que les propone la maestra.*

*La clase se desarrolla muy bien, y en la mayoría de las ocasiones resuelven los conflictos ellos solos y la maestra se dedica a interesarse por los juegos y animar y no a controlar la clase y regañar. Al final de la clase reflexionan sobre lo realizado, aunque están alterados. Les ha gustado mucho la clase.*

**(Observación 7ª clase, entorno urbano, parr. 41-42)**

• **Dificultades y condicionantes:** vamos a analizar las limitaciones que entorpecen el normal desarrollo de los juegos tradicionales planteados en el aula de Educación Física. En la mayoría de las ocasiones tienen su origen en factores externos como la climatología adversa, ya que ninguno de los tres Centros dispone de un espacio cubierto, limitando en ocasiones el desarrollo de las actividades. El caso que más nos llamó la atención se dio en el Centro urbano, en el que en multitud de ocasiones la maestra tuvo que interrumpir la clase por que los niños y niñas de Educación Infantil que salían al recreo a esas horas invadían el espacio en el que se desarrollaba la clase, a pesar de tener ellos asignado un espacio específico, con la consiguiente molestia que esto supone para el normal desarrollo de la clase.

*Empiezan a aparecer en el patio los niños de Infantil y la maestra deja de pasar por todos los grupos para ver como lo están haciendo, y se tiene que ir a decirles que se vayan a su patio, mientras uno de los niños del grupo exclusivo de niños la busca para que les solucione el problema de la distancia del lanzamiento, que todavía no se han puesto de acuerdo.*

*Los niños de infantil se agrupan alrededor para ver lo que pasa y la maestra tiene que mandarlos de nuevo a su patio.*

**(Observación 1ª clase, entorno urbano, parr. 45 y 52)**

Señalar que en los Centro urbano/rural y rural, en los que a priori podíamos pensar que iban a existir dificultades en el normal desarrollo de las clases, porque tanto el maestro como la maestra responsable de los mismos ocupaban cargo directivo, Jefe de

Estudios y Directora respectivamente, en ningún momento esto supuso una interrupción ni obstáculo alguno.

Otro aspecto relacionado con las limitaciones y dificultades que pueden aparecer en las clases de Educación Física relacionadas con los juegos tradicionales, es el relativo a la seguridad, aspecto en el que los tres maestros que fueron objeto de estudio, generalmente han hecho bastante incidencia para que los juegos se desarrollaran sin peligro alguno, incluso algunos juegos que aparentemente podían parecer peligrosos, dada la concienciación y responsabilidad que tenían los alumnos y alumnas dejaban de serlo.

*Los coloca en círculo y un niño coge tres balones, D... se acerca al grupo, es un juego que los niños y niñas no conocen, por lo que el maestro tarda más en explicar (en círculo, uno tiene que robar los balones y los demás tienen que impedirselo), antes de terminar, el maestro les incide en que no vale poner las piernas, como medida de seguridad.*

**(Observación 3ª clase, entorno urbano/rural, parr. 15)**

*La variante es un poco más peligrosa que las anteriores, ya que tiene que saltar y quedarse en el sitio hasta que otro compañero salte y vaya a caer, y los niños y niñas por igual le dicen ¡Seño, esto es muy complicado”, la maestra les dice que no, pero como no acaban de entender el juego, tiene que volver a explicarlo, y como siguen sin enterarse todavía, les pregunta que quién se ha enterado, varios levantan la mano y la maestra les dice que se lo expliquen a aquellos que no se han enterado, y éstos así lo hacen, pero a pesar de todo, sigue habiendo muchas dudas, hasta que comienzan a realizarlo y ven que no hay problemas.*

*Los que han saltado están pendientes de sus compañeros y se colocan dejando el sitio suficiente.*

*Tal y como lo realizan no es peligroso...*

**(Observación 3ª clase, entorno rural, parr. 42-44)**

Por lo demás, las dificultades y condicionantes observados en el desarrollo de los juegos tradicionales en el aula de Educación Física, son los normales de esta área (que no por ello son pocos): un niño o niña que se cae y hay que atender, el material que no es el más adecuado para el desarrollo de la actividad, los pavimentos que resbalan, el espacio abierto y el ruido que pueda existir en los alrededores que dificulta las explicaciones, etc.

- **Utilización de variantes:** Dentro del uso de variantes en los juegos tradicionales propuestos en las clases de Educación Física, hemos observado que aunque a nivel teórico los condicionantes contextuales no eran tenidos muy en cuenta, en el desarrollo

práctico si se realizaban adaptaciones de los juegos para adecuarlos a la realidad de cada Centro, no sólo por condicionantes espaciales o temporales, sino en función del alumnado existente.

*Modifica el juego de "Plata-oro" para que no sean dos los que elijan por amistad y no haya algunos marginados, puesto que a partir de esa división de clase van a jugar al pañuelo en dos grupos.*

**(Observación 2ª clase, entorno urbano, parr. 37)**

*Para el juego y los reúne para analizar que ha pasado y vuelve a explicar algunas normas, van a repetirlo otra vez pero cambiando de espacio, antes les recuerda que sólo pueden tocar a los que llevan balón, es una modificación del juego para hacerlo más dinámico.*

*En esta ocasión sale mejor, todos participan aunque en algún momento decae el juego y luego se retoma (los mismos niños y niñas se dosifican el esfuerzo).*

**(Observación 3ª clase, entorno urbano/rural, parr. 24 -25)**

La proposición de variantes de los juegos parte de los alumnos y alumnas en el desarrollo de las clases, es otro aspecto que queremos indagar, y en este sentido hemos evidenciado que no hay una posición clara y unánime de los tres maestros/as estudiados, ya que en los tres se producía la misma circunstancia, unas veces eran aceptadas las propuestas y variantes y otras no, sin que hubiera causa aparente para ninguna de las dos actitudes; aunque pensamos que en las ocasiones que no se han aceptado las variantes se está perdiendo la oportunidad de relacionar los juegos tradicionales con la cultura del alumno/a y de esta forma hacer más significativos los aprendizajes.

#### **5.4.2.8.- Interacciones sociales y juego tradicional en el aula de Educación Física.**

El aula de Educación Física es uno de los espacios escolares donde con mayor intensidad se muestra el sistema social de relaciones, si a esta circunstancia sumamos que las clases observadas están construidas desde el juego tradicional, la realidad que nos encontramos es un marco de gran riqueza que no puede ser obviado en este informe. Este es el momento en el que vamos a abordar las interacciones sociales que se producen entre los maestros/as y alumnos/as en el desarrollo de las clases relacionadas con los juegos tradicionales, tratando de descubrir si la posición que adopta el maestro/a en las clases condiciona los diferentes tipos de comportamientos de los alumnos y alumnas, o

si por el contrario los alumnos y alumnas tienen una tendencia a un determinado comportamiento independientemente de la actitud adoptada por el maestro/a, a la vez que trataremos de explicar porqué en ocasiones maestros/as y alumnos/as muestran comportamientos no deseados con relación al resto de implicados en el proceso.

Analizando el nivel de indización relativo a los diferentes comportamientos que adoptan los alumnos/as en las clases relacionadas con los juegos tradicionales nos encontramos (**Tabla 21**) en cada uno de los Centros con comportamientos diferentes.

	Autónomo	Disruptivo	Participativo	Negativo	Pasivo
urbano	16,7	27,7	45,1	7,5	2,7
urbano/rural	16,1	12,7	30,3	21,6	19,1
rural	22,1	1,9	64,9	4,9	5,9

**Tabla 21**

En el Centro urbano, aunque predomina el comportamiento participativo de los alumnos/as, es muy significativo el alto porcentaje de comportamientos disruptivos existente, al que también se le pueden asociar los comportamientos negativos y pasivos. Podríamos sumar muchos factores para justificar esta percepción: Centro de Atención Educativa Preferente ubicado en un entorno marginal, docente novel, clima escolar poco favorable, etc. Pero pensamos que el problema no es tan superficial como las razones esgrimidas, entendemos que la verdadera raíz la podemos encontrar en el olvido de estas bolsas de marginación y las escasas propuestas compensatorias que la Administración Educativa realiza para paliar en lo posible el clima social desfavorable en el que se está realizando la intervención educativa. Por ello no debemos entender como “anormal” que la agresividad, la falta de respeto e incluso los comportamientos obscenos está a la orden del día; llegando a darse circunstancias como las que apuntaba uno de los niños en las entrevistas, en las que asuntos sociales les ha quitado la custodia a los padres, quedando los hijos a cargo de otro familiar.

*P: Tu hermana, ¿y tu abuelo, tu abuela, tus padres, o gente así mayor?*

*R3: sí, no sé*

*P: ¿y a ti?*

*R1: no, a mí me los quitaron a los dos (refiriéndose a sus padres)*

*(Entrevista 4, entorno urbano, parr. 38-41)*

*El grupo de los niños sigue sin ponerse de acuerdo y prácticamente sin jugar, peleándose entre ellos, incluso con comportamientos obscenos y agresivos, pero la maestra no se da cuenta y no les hace caso, y el alumno en prácticas, que está allí con el grupo, tampoco les dice nada.*

*Cuando la maestra se da cuenta les llama la atención y los niños se organizan y comienzan a jugar, pero cuando se va hacia otro grupo, siguen con lo mismo, peleándose a empujones y con patadas por problemas del orden en los lanzamientos, hasta que a un niño le hacen daño y este comienza a llorar, así que la maestra tiene que ir a ver lo sucedido y volver a llamarles la atención.*

**(Observación 6ª clase, entorno urbano, parr. 30-31)**

Analizando el contenido de los párrafos indizados con comportamientos disruptivos, es curioso observar que la mayoría de ellos no se producen en el desarrollo de la tarea, sino que estos se dan en las tareas previas de organización, aspecto del que la maestra era consciente, pero que no llegó a solucionar, quizás por la falta de experiencia y la “obsesión” por mantener el control de la clase.

*Cuando acaba el juego, parece que se ha entendido la organización del siguiente juego y se colocan como les ha indicado la maestra, aunque al final tardan bastante y se pelean entre ellos. Los cuatro grupos son mixtos.*

**(Observación 10ª clase, entorno urbano, parr. 17)**

*P: Y en cuanto a la formación de los grupos me has dicho que luego al final les ibas dejando que se organizaran ellos, ¿te has dado cuenta de si la organización de la clase es la que provoca conflictos?*

*R: Sí, normalmente si se agrupan ellos solos sí, siempre se suelen poner los más problemáticos juntos, siempre. O sea, porque son con los que más se llevan, no es que sean más problemáticos sino que son más activos y no son capaces de ponerse a trabajar juntos sino que se ponen a hacer el loco, o lo que les da la gana.*

*P: Sí, pero bueno si se agrupan ellos solos y son más conflictivos...*

*R: Pero en otros casos no, en otros casos se agrupan los buenos, el conflicto también puede llegar si tú metes a uno de esos trastos como ..., digo yo, si los agrupas con el resto de gente, o sea, si los agrupas con otros grupos, a lo mejor con otros niños, puede causar que esos niños tampoco puedan trabajar bien porque ese no les deja. Tampoco es bueno que ese grupo entero no trabaje pero bueno por lo menos los tienes ahí y vas intentando que ese grupo vaya funcionando mejor, los otros grupos sí funcionan.*

**(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 13-16)**

Analizando los comportamientos autónomos que aparecen en la **Tabla 21**, hemos podido comprobar que la mayoría de ellos se producen cuando la organización es en circuito en la que los alumnos y alumnas tiene que ponerse de acuerdo para realizar los diferentes juegos propuestos, organizarse y llevar el control de los mismos,

correspondiendo un alto grado de comportamientos autónomos a la sesión séptima, donde alumnos y alumnas elegían libremente la actividad a realizar en función de los materiales que ellos mismos habían aportado, y donde curiosamente se evidenciaron menos comportamientos disruptivos, como vimos con anterioridad en el apartado dedicado al análisis de los conflictos en el desarrollo de los juegos tradicionales.

En el Centro urbano/rural vuelven a predominar el comportamiento participativo de los alumnos y alumnas, y curiosamente después predominan los comportamientos negativos.

*El que tiene que liberar no colabora con todos, y sólo libera a algunos y algunas, el resto le tienen que reclamar la atención, el niño que libera y otro niño, tienen comportamientos agresivos. El encargado de librar le dice a otro: Si te vuelve a pillar, no te libero.*

*Cuando acaba el juego, el niño encargado de liberar dice que ese juego no le gusta.*

**(Observación 1ª clase, entorno urbano/rural, parr. 8)**

*Todas las parejas son del mismo género, comienzan y el maestro les anima continuamente, llamándoles la atención a los niños que no trabajan casi.*

**(Observación 2ª clase, entorno urbano/rural, parr. 14)**

Pero después de analizar el contenido de los párrafos indizados bajo esta categoría, hemos descubierto que esto tiene una explicación, y es que los comportamientos negativos a los que también podemos unir los pasivos y disruptivos, siempre se asocian a tres de los cuatro alumnos que hay en esta clase, y prácticamente en ninguna ocasión al comportamiento de las alumnas; alumnos que como hemos comentado con anterioridad son problemáticos y no se adaptan al desarrollo normal de la clase, destacando un niño con necesidades Educativas especiales que suele ser rechazado por el resto, aunque como nos comentó el maestro este aspecto va mejorando.

*R: ...por unos motivos o por otros, por ejemplo en la clase en la que estamos, pues, por ejemplo con D... (baja el tono de voz) no quieren ¿no?, Pero se está integrando y está bien la cosa, antes era él el que no quería pareja, no se..., pero no es por motivos que..., a lo mejor.. son según que clase, las circunstancias son distintas...*

**(1ª Entrevista maestra de Centro urbano/rural, parr. 90)**

Es significativo que los comportamientos autónomos observados se hayan asociado con gran frecuencia a momentos de clase en los que la responsabilidad de la gestión de las tareas recae sobre los alumnos (puesta en práctica de juegos tradicionales recopilados por el alumnado); asumen de buen grado las tareas de explicación, organización, control y ayuda a sus compañeros/as. Esta apreciación, habitual en los tres Centros, solamente ha presentado matices en situaciones donde la complejidad o desconocimiento de una nueva estrategia de organización de las tareas, provoca el desconcierto entre el alumnado. Veamos un ejemplo de lo expuesto ante la propuesta de trabajo en circuito de juegos tradicionales recopilados por ellos:

*... les propone que se organicen en grupos de cuatro, los niños se eligen entre ellos y tardan en organizarse, el maestro espera y luego les explica que hoy van a trabajar en circuito y les explica las estaciones: pídola, conducir el aro, saltar a la comba de forma individual y la rayuela donde estará una compañera explicando el juego*

*Vuelven a cambiar con bastante alboroto y carreras, la rayuela sigue siendo el único juego que funciona y la niña continúa controlando el juego, el maestro ahora se ha acercado a ese grupo.*

**(Observación 5ª clase, entorno urbano/rural, parr. 13 y 35)**

Al analizar los comportamientos de los alumnos y alumnas en el Centro rural descubrimos que la mayoría de los comportamientos son participativos y en segundo lugar autónomos, y en los que prácticamente no se detectan comportamientos disruptivos, evidenciándose algún que otro comportamiento negativo y pasivo que corresponden a dos situaciones muy concretas, una la autoexclusión de un alumno en un juego por cuestiones de no aceptación de la multiculturalidad, aspecto que ya se analizó con anterioridad y otra a la dificultad que para algunos supone la realización de un determinado juego (la comba) que hace que no se integren en el mismo.

*Algunas niñas quieren ser las que den a la comba en un grupo, pero como uno de los que está dando es de los que no sabe saltar, éste dice que no, que él sigue dando.*

*La maestra está en el otro grupo y no se da cuenta de ello.*

**(Observación 5ª clase, entorno rural, parr. 42-43)**

La maestra en este sentido es consciente del alto nivel de participación y motivación que los alumnos tienen hacia esta materia, y como indica ella, dejarlos sin participar es el peor castigo que se les puede dar.



R: ...al principio de empezar y cuando hacían sobre todo el calentamiento con atletismo y con cosas de esas y me venían con unos papelitos de las madres: "disculpe a mi hijo de hacer E.F. porque está enfermo, porque le pasa tal cosa...." bueno, pues yo todos los papelitos guardados...

P: Y luego a mitad de clase....

R: ¡Querían jugar!....yo les digo: "¡no, no, no! ¡Digo! me ha dicho tú madre que no haces tu ahí quietecito a mirar! Y dice: "¡si ya estoy mejor!", ¡claro! ¡pocos! y ya es raro que me traigan un papel diciéndome que no pueden hacer E.F., al contrario si alguno se porta muy "bien" y yo le digo: "¡allí al banco!" el peor castigo que les puedes dar.

(1ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 40-42)

En definitiva, vemos que los comportamientos de los alumnos/as en las clases de Educación Física relacionados con los juegos tradicionales son diferentes en función del contexto y las circunstancias de cada uno de los grupos estudiados. Pero no sólo queremos estudiar cuales han sido las interacciones sociales más habituales en el alumnado, sino que también queremos indagar en los diferentes papeles que asumen los maestros/as intentando descubrir si hay alguna correlación entre el papel del alumno/a y el del maestro/a, para ello vamos a partir de un primer análisis de la **Tabla 22** en la que observamos las posturas adoptadas por los tres maestros/as estudiados.

	Directivo	Mediador	Participativo	Motivador	Negativo
urbano	38,2	51,1	1,7	8,08	0,7
urbano/rural	44,4	30,1	0	25,4	0
rural	19,7	52,1	7,7	19,2	0,8

**Tabla 22**

- \* La maestra del Centro urbano destaca por mantener una actitud mediadora, tratando de propiciar la participación de los alumnos/as en la construcción de la tarea y la transmisión de la información sobre la misma, aunque en ocasiones toma ella directamente las riendas de la clase adoptando un papel directivo; y como ya hemos comentado en otras ocasiones ella es consciente y trata de proponerse dar más protagonismo a los alumnos/as.

*La maestra les pregunta sobre que están trabajando este módulo y los niños le responden que con "los juegos particulares", "los juegos familiares", "los juegos deportivos", entre otros, entonces la maestra les indica que con los juegos*

*populares, aquellos con los que jugaban sus padres, sus abuelos, etc. y sobre los cuales estuvieron recopilando juegos.*

*La maestra utiliza indistintamente el término de juego popular para denominar los juegos tradicionales.*

*El primer juego es el de “tierra, mar y aire”, algunos niños rápidamente identifican el juego y la maestra les dice que les expliquen las reglas a los compañeros, y estos así lo hacen; parece ser que en otra clase han jugado a él, teniendo como referencia una cuerda.*

**(Observación 2ª clase, entorno urbano, parr. 6-8)**

*En general ha sido una clase de juegos tradicionales que les ha gustado a los niños y niñas, pero muy dirigida por la maestra, con pocas posibilidades de participación y toma de decisiones por parte de los alumnos y alumnas.*

**(Observación 2ª clase, entorno urbano, parr. 58)**

Es curioso observar cómo el alto nivel de comportamientos disruptivos de los alumnos no se corresponde con un papel directivo de la maestra, sino que este parece ser independiente de la actitud adoptada por ésta, ya que como acabamos de analizar, fundamentalmente se caracteriza por una posición mediadora. La explicación a este hecho la encontramos en un aspecto también comentado, y es que los comportamientos disruptivos fundamentalmente se relacionan con las tareas de organización y no directamente con el desarrollo de las tareas de aprendizaje, en este caso de los juegos tradicionales. También nos llama la atención, en este caso positivamente, el escaso nivel de actitudes negativas hacia los alumnos/as y hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de los conflictos que se le suelen plantear en las clases, tratando de buscar la motivación de los alumnos/as, aunque en este aspecto pensamos que podría existir una mayor incidencia dadas las características del alumnado.

✖ El maestro del Centro urbano/rural generalmente adopta papeles directivos y mediadores en las clases, aunque estos últimos en menor medida, siendo quizás lo más característico la actitud motivadora que mantiene hacia sus alumnos y alumnas en el desarrollo de los juegos, así en algunas ocasiones trata de ponerles algunos retos o incentivar la competición sin que esto suponga el objetivo final del juego o la infravaloración de los perdedores.

*Cambian a otra actividad, es otro pilla-pilla en el que el maestro va diciendo quien se la queda, cambiando continuamente, así mismo, el maestro les anima continuamente...*

**(Observación 3ª clase, entorno urbano/rural, parr. 20)**

*Comienza el juego y en éste se observa mayor motivación y participación, el maestro trata de motivarlos todavía más poniéndoles el reto de que cuenten las veces que tardan en pillar a todos, los que se quedan se pican con ello y se esfuerzan más.*

*El juego les gusta y en tres veces han conseguido pillar a todos menos a uno que grita, ¡soy una máquina!*

**(Observación 4ª clase, entorno urbano, parr. 15-16)**

También, es de destacar que no ha aparecido ningún rol negativo por parte del maestro a lo largo de toda la Unidad Didáctica observada, y que ante los comportamientos negativos o pasivos demostrados en alguna ocasión por sus alumnos/as adopta una actitud tolerante y dialogante.

*Comienza el juego y el primer niño eliminado vuelve a ser el de antes y dice que se quiere ir a jugar al fútbol, pero el maestro lo llama y le dice que como no sabe jugar bien, que tiene que mirar para aprenderlo bien, pero este protesta y dice que sí sabe jugar, pero acaba quedándose a mirar con el maestro.*

**(Observación 4ª clase, entorno urbano/rural, parr. 21)**

- ✗ El papel predominante que adopta la maestra del Centro rural, es el de mediador, y en bastantes menos ocasiones el directivo, pero lo que más nos llama la atención es el rol participativo que en ocasiones adopta, aspecto que suele ser habitual a decir por las reacciones de los alumnos y alumnas, y como ella misma nos indico en las entrevistas, coincidiendo fundamentalmente este papel participativo con la circunstancia de un número impar de alumnos/as y la necesidad de realizar parejas para el juego o la actividad, aunque también pudimos observarlo en otras ocasiones.

*R: ...o muchas veces si lo haces por parejas, no hay suficiente parejas y yo me puedo poner algunos juegos a jugar con ellos pero en todos no, entonces qué hago, digo: ¡venga tú juez de ésta fila y yo de ésta fila! ¡Haber quién lo hace mejor!, Y ¡haber los puntos que te damos! Y si que no cometa ningún fallo!" lo pongo y yo le implico un poquillo en que haga eso, pero otras veces cuando yo puedo hacer pareja pues me pongo y no hay problema...*

**(1ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 40)**

*Reanudan el juego participando la maestra en el mismo y animándoles continuamente, es un juego colaborativo, de ayuda entre ellos, y se observa una buena actitud, todos se implican sin que haya nadie que se quite de en medio y hasta la maestra coge a uno en brazos para que no lo pillen.*

**(Observación 3ª clase, entorno rural, parr. 10)**

La actitud motivadora también es una constante en las clases y a la vez que trata de que aumente el nivel de participación, suele potenciar la autoestima de los alumnos/as intentando que se superen o consigan realizar tareas que les son difíciles. Respecto a la presencia de comportamientos negativos por parte de esta maestra, hemos de indicar que estos coinciden con el problema que existió en una de las clases por que un alumno no aceptaba en su equipo a otro de una cultura distinta, lo que enfadó considerablemente a la maestra, excluyendo del resto de la clase al protagonista del incidente.

*Cambian de juego y el niño que no ha querido participar se acerca para integrarse de nuevo, pero la maestra le dice que no, que si no le ha interesado jugar antes, que no participa más. La maestra ahora si que habla de lo ocurrido en el juego anterior, y les dice que es un juego que le ha encantado, porque se ha dado cuenta de quien no es capaz de aceptar a los demás.*

*El niño se va a sentar al porche enfadado. La maestra también sigue molesta con el niño, y cuando éste se marcha no le dice nada más.*

**(Observación 6ª clase, entorno rural, parr. 48-50)**

Al igual que ocurría con los alumnos/as cada maestro/a adopta distintos papeles en función de su forma de ser, de entender la docencia y por supuesto de la experiencia.

#### **5.4.2.9.- El género, ¿un problema en la práctica del aula de Educación Física relacionada con los juegos tradicionales?**

Recordemos como los maestros y maestras implicados en los tres grupos de discusión, consideraban que la integración de los niños y niñas en los diferentes juegos tradicionales les suponía un problema:

*H2.: La comba suele ser de niñas a no ser que les digas: “¡venga niño que no te va a salir...! ¡que no se te va a caer ni nada...!” [risas], que es imposible ir en contra de eso y una vez que lo introduces y le va gustando puedes conseguir que lo practiquen....*

**(Grupo entorno urbano/rural, parr. 89)**

Nosotros hemos querido analizar si realmente en la práctica de aula existen problemas relacionados con el género en el planteamiento de los distintos juegos tradicionales, y en este sentido en ninguno de los tres Centros estudiados niños o niñas rechazan la participación en un determinado juego por no considerarlo adecuado para ellos o ellas, siendo bastante frecuente en nuestro diario de observaciones citas como la siguiente:

*Al igual que en los juegos anteriores no hay problemas de género, todos participan por igual y en ningún momento decae el interés, vigilando todos para que se cumplan las reglas y nadie haga trampas, incluso en algunos grupos buscan estrategias para que el juego se desarrolle mejor.*

*(Observación 2ª clase, entorno rural, parr. 33)*

También hemos de indicar que en ninguno de los tres Centros estudiados, jamás se han propuesto, por parte de los maestros/as, actividades sexistas o diferentes actividades para cada uno de los géneros, tratando de tener presente la coeducación como ellos mismos indican en las entrevistas, e incluso en algunos casos intentando que vean las diferencias entre la sociedad de antes y la de ahora.

*P: Sí, pero cuando tu planteas una clase, me has dicho que tu todo eso tratas de que no sea así, de elegir los juegos para que eso no sea así.*

*R: Lo intento, pero muchas veces no lo consigo..., pero también tienen que conocer que había juegos que eran más sexistas, o sea, que también tienen que conocer que antes se jugaba de una forma, que las niñas las tenían para unas cosas y a los niños de otra forma, ahora se intentan unificar más.*

*P: Pero, ¿tú eso se lo dices a los niños?*

*R: Pues... lo procuro, lo mismo se me ha olvidado, se lo habré dicho de otro modo, porque como eso es la coeducación, que se trabaja en todo, se lo vas diciendo..., a lo largo de..., a lo mejor no en ese preciso momento que no me ha hecho falta decirselo, no se lo he dicho, pero a lo mejor antes sí se lo he dicho.*

*(1ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 39-42)*

*R: Pero aquí, cuando se han puesto a jugar los críos y entran ellos pues saltan y lo mismo, y cantan, y...*

*P: Que no tienen ningún problema.*

*R: ¡Hombre!, el decir que no hay... diferencias, que no tienen problemas a nivel de eso es... una tontería. Lo que sí es, es que..., aquí en el colegio, en concreto en la clase de Educación Física, yo nunca, nunca, nunca, nunca he hecho nada que haya dicho yo, esto es para... o esto no, y entonces hacemos equipos siempre mixtos en la clase de Educación Física mixtos, además no hay opción, ahí no hay opción...*

*(1ª Entrevista maestro de Centro urbano/rural, parr. 76-78)*

*P: La actitud... ¿hay algunos juegos tradicionales que habitualmente han sido etiquetados de niñas y otros etiquetados de niños....?.*

*R: Aquí no, aquí no, aquí por lo menos lo que yo le trabajo es coeducación al cien por cien ¡todo mezclado y en todo y por todo! y lo mismo ellos han visto si saltan a pídola lo mismo se agacha el niño, que lo hace la niña, procuro ahí tener el..., si te distes cuenta como hago los grupos, primero hacen una vuelta y me fijo en esa vuelta quiénes son los que pueden llevar una marcha mejor o un ritmo, entonces con ese ritmo cojo y hago la clasificación siguiente...*

*(1ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 51-52)*

Pero si bien no hay exclusiones o autoexclusiones por razones de género, otra cosa es que niños y niñas participen integrados en los mismos grupos y en los tres Centros se trabaje la coeducación de una forma permanente, ya que lo habitual es que niños y niñas tienda a agruparse por separado, y salvo en algunas ocasiones que el maestro o las maestras proponen hacer grupos mixtos o estos se realizan al azar, lo habitual es respetar la tendencia natural de los niños y niñas para agruparse por separado. En el caso de la maestra del Centro urbano, ella misma reconoce tener serias dificultades para realizar los grupos mixtos, aunque en las entrevistas a los niños y niñas y en las observaciones de las clases de ese Centro no se manifiesta tal desagrado hacia estos agrupamientos.

*R: ¿Entre niña y niño...?, Es que normalmente siempre se agrupan las niñas en un lado y los niños en otro, eso es..., eso de trabajar en grupos mixtos es muy difícil.*

*P: Pero que has probado a hacer esa intervención de hacer los grupos mixtos.*

*R: Sí, los grupos mixtos, durante todo el curso no, solamente en estos días sí que he intentado trabajar mucho y en este curso precisamente no es uno de los más problemáticos, he tenido cursos mucho más problemáticos que es que no hay manera, es que por más que lo intentes se te niegan, y que no, que acaban llorando la mitad, o sea que es que no puedo...*

**(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 18-20)**

*En el desarrollo de este juego, los grupos han sido mixtos gracias a una estrategia de organización de grupos propuesta por la maestra, pero es algo que no parece haberles importado a los niños y niñas.*

**(Observación 2ª clase, entorno urbano, parr. 44)**

Analizar los problemas de género en el Centro urbano/rural consideramos que es bastante difícil ya que en el grupo sólo hay cuatro niños y tres de ellos con problemas de integración, por lo que nos es difícil ver si la formación de los grupos depende de la pertenencia o no a un determinado género, o si por el contrario la formación de los grupos está condicionada por la presencia de diversidad, aunque en este sentido hemos de indicar que no se suelen apreciar actitudes de discriminación.

*Eligen a niños y niñas por igual, pero hay que tener en cuenta que sólo son cuatro niños y uno de ellos elige, los otros, dos han sido elegidos por una niña y queda otro al que le preguntan si quiere ser portero, dice que no.*

*El niño que elige, cuando le vuelve a tocar dice: es que están todos parejos y hay que pensarlo. Hacen tres equipos de seis jugadores, dos mixtos y uno sólo de niñas, y los apuntan en la pizarra para que todos sepan cual es su equipo.*

**(Observación 2ª clase, entorno urbano/rural, parr. 9-10)**

En el Centro rural ocurre algo parecido a los que sucedía en el Centro urbano, niños y niñas no tienen problemas para jugar juntos cuando los equipos son realizados al azar o por la maestra, pero si tienen que agruparse ellos solos tienden a hacerlo por separado, excepto una niña que se suele emparejar con un niño, pero la explicación a esta circunstancia nos la dio la maestra, a la vez que nos indicaba que no le solía preocupar que ellos hicieran las parejas de un sólo género porque luego ella se las arreglaba para buscar agrupaciones mixtas.

*P: Y cuando hice las entrevistas con los chiquillos, M... vino con F... ¿Y tienen relación fuera?, ¿Son amigos y eso?*

*R: No, no, yo que sé, porque M... es como te diría..., en todos los juegos, en todos los deportes masculinos, M... destaca, tanto o más que un niño, es decir que tiene mucha habilidad, que está muy bien preparada y a la hora de saltar ya has visto, si juegan al fútbol mete más goles que los niños, entonces, destaca, y a ella le gusta hacer pareja con los niños, porque se ve en el mismo nivel de fuerza de habilidad y de todo que ellos, y sin embargo ¿qué pasa?, Pues que como los niños se buscan por ganar y ser los mejores, se van buscando las parejillas, ¿qué ocurre?, Pues que ella dice, aunque sea el más malo de los niños, pero es mejor que la niña más buena [risas], y hecha manos a F..., {...}, y cuando quiero romper los grupos, me las ingenio para romperlos, pero como no me dan conflicto y luego también, porque a la hora de hacer equipos los pongo enfrentados, y ya tengo los equipos equilibrados, si los dejo que se junten de otra manera, y luego parto las parejas me salen en un lado todos los buenos y en otro todos los malos, cuando se buscan ellos por parejas buenas, al partirlos, ya tengo los grupos equilibrados para lo que haga, entonces por eso los dejo, y cuando no les hago un juego ¡tras, tras y ya!, y en ese momento paro y los tengo equilibrados, eso si lo tengo yo...*

*(2ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 157-158)*

Los comentarios de la maestra del Centro rural nos ayudan a confirmar la percepción que tenemos sobre el problema de la discriminación en el aula de Educación Física. Pensamos, después de las observaciones realizadas, que la segregación de un alumno o alumna de un grupo formado desde sus intereses, suele ser motivado o por problemas de mala relación con el resto de componentes, o por entender el resto del grupo que su nivel de ejecución motriz no es lo suficientemente alto como para ser útil a los intereses del equipo. En absoluto pensamos que es un problema de pertenencia al género opuesto.

*Vuelven a cambiar de juego, ahora se dividen las parejas quedando cada uno de ellos a un lado u otro de una línea. Mientras que se dividen en los dos grupos, un niño le dice a la maestra: ¡Seño, en ese grupo hay muchos niños, ¿me pongo yo en el otro equipo?; pero la maestra le dice que no, que se tienen que organizar en función de las parejas del juego anterior*

*(Observación 5ª clase, entorno rural, parr. 28-29)*

Estamos en disposición de afirmar que la integración de ambos géneros no constituye un problema en la práctica de aula relacionada con los juegos tradicionales en ninguno de los tres Centros estudiados, eso sí, siempre se puede hacer una mayor incidencia en la coeducación, concienciar para que niños y niñas jueguen juntos y evitar en lo posible el tener que hacer uso de otro tipo de estrategia para que acaben agrupados.

#### **5.4.2.10.- Valores del juego tradicional en el aula de Educación Física.**

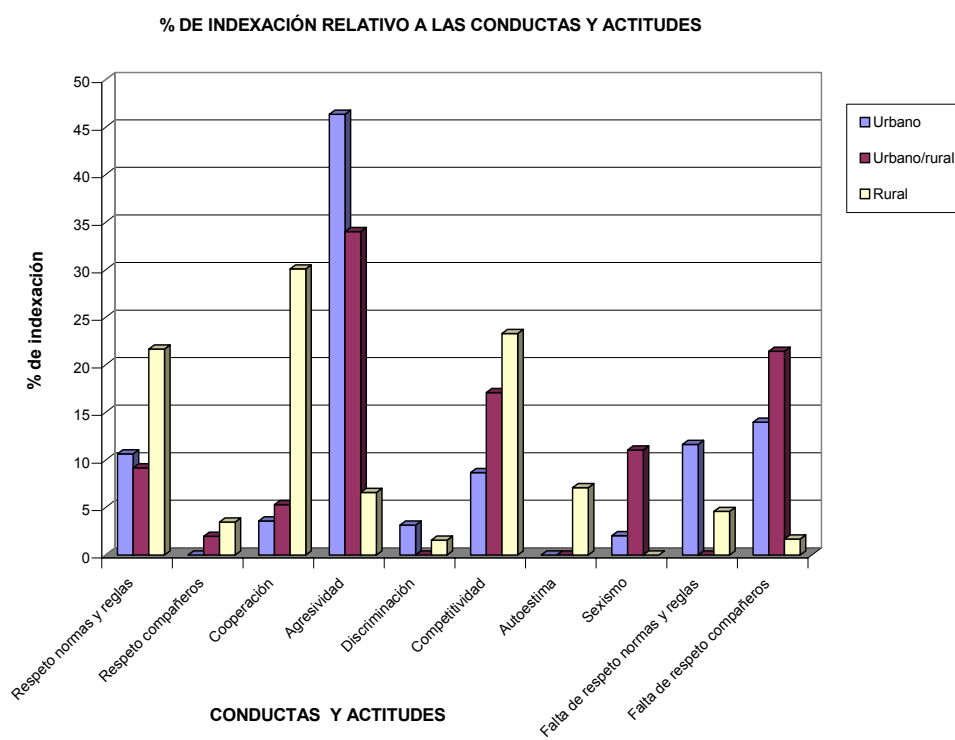
En numerosas ocasiones hemos defendido el juego tradicional como un contenido educativo dentro de la escuela en general y del área de Educación Física en particular. Analizando los tres grupos de discusión en los que estudiábamos las teorías y creencias de los maestros/as sobre el juego tradicional, evidenciamos que aunque estos reconocían algunos valores al mismo como la colaboración, el respeto a las normas y la sociabilidad, estaban más presentes los antivalores sexismo y agresividad. Al analizar las vivencias y percepciones del alumnado vimos cuáles eran los valores y antivalores que están presentes en sus juegos, destacando la competitividad, y por último queremos indagar en las conductas y valores que se observan en las clases de Educación Física relacionadas con el juego tradicional, viendo si se corresponde con las teorías y creencias de los maestro/as y si son reflejo de los comportamientos que alumnos y alumnas manifiestan en sus tiempos de recreo.

Para realizar este estudio vamos a partir de una primera aproximación en función del índice de indexación que cada una de las conductas y actitudes ha obtenido en cada uno de los Centros, **Gráfica 4**, y la primera conclusión a la que llegamos es que la manifestación de valores y antivalores es diferente en cada uno de los contextos estudiados.

Nos llama notablemente la atención el nivel de agresividad que se pone de manifiesto en el desarrollo práctico del currículum relacionado con los juegos tradicionales en los Centros urbano y urbano/rural, del cual los maestros responsables de estos Centros eran plenamente conscientes y trataban de paliarlo, aunque consideramos que las circunstancias de uno y otro son diferentes, ya que el Centro urbano está situado en un entorno marginal y de actuación educativa preferente y las peleas entre alumnos/as



son una constante en toda la clase, mientras que el Centro urbano/rural está ubicado en un entorno normalizado y la agresividad fundamentalmente se manifiesta entre los cuatro niños que hay en la clase, de los cuales tres tiene problemas de integración, aunque sólo uno sea considerado como un alumno con necesidades educativas especiales. Respecto al Centro rural hay que indicar que nos sorprendió favorablemente el escaso nivel de agresividad que pudimos observar en las clases.



**Gráfica 4**

*Van llegando los niños y niñas, y mientras llega la maestra juegan a pelearse entre ellos, niños con niños y niñas con niñas; los niños parecen que lo hacen como algo habitual y sin importancia, pero las niñas se están “peleando” más en serio, sobre todo una que no deja de darle patadas y empujar a otra.*

**(Observación 3ª clase, entorno urbano, parr. 5)**

*Suben del recreo a la clase y mientras el profesor sube estoy con ellos, dos empiezan a pelearse e intento separarlos, uno de ellos es D... y el otro A..., Éste último está muy agresivo, llega el maestro y les pregunta que qué ha pasado y regaña a ambos niños, sobre todo a D..., una niña interviene diciéndole que a D... no hay que pegarle.*

**(Observación 5ª clase, entorno urbano/rural, parr. 5)**

*No se aprecia ninguna conducta violenta o de discriminación en toda la clase, ni ninguna autoexclusión de los juegos.*

**(Observación 2ª clase, entorno rural, parr. 50)**

En este sentido, también tenemos que indicar que el tiempo dedicado a los contenidos actitudinales y la educación en valores, aunque sea de una forma improvisada como vimos en el análisis del juego como tarea de aprendizaje, se deja notar en el comportamiento de los alumnos/as.

*La niña que al principio de la clase se estaba peleando con otra, continúa, pero en esta ocasión pegándole a un niño, el cual se defiende y le pega a la niña, la maestra ahora si se ha percatado de esto y le dice a la niña que le toca a ella, y la coge fuera de juego, la niña no sabe que segmento corporal decir y tarda bastante en decidirse, llevándose una regañina de la maestra, pero esto no le impide que después de decir el segmento corporal siga peleándose con el compañero.*

*La maestra debería preocuparse más por erradicar la violencia de sus clases.*

**(Observación 3ª clase, entorno urbano, parr. 13-14)**

*La maestra en ningún momento ha dicho qué iban a trabajar y para qué lo iban a trabajar, aunque a lo largo de toda la clase fundamentalmente se ve una incidencia en Educación en Valores*

**(Observación 3ª clase, entorno rural, parr. 53)**

Dejando el tema de la agresividad, desde la **Gráfica 4** también queremos realizar una reflexión que nos parece muy interesante. Hemos percibido desde el análisis llevado a cabo que el mayor nivel de competitividad no está en absoluto reñido con la cooperación entre los compañeros y el respeto a las normas y reglas; aspecto que ha quedado evidenciado en las observaciones realizadas en el Centro rural. El Centro urbano que presenta un menor índice de competitividad en los juegos, también se caracteriza por un menor índice de trabajo en equipo y colaboración, por lo que consideramos que al igual que ocurría con la agresividad, fomentar la colaboración, el respeto a las normas y a los compañeros no depende de las actividades o juegos que se realicen, sino de la incidencia que se haga, en este caso por parte de las maestras y el maestro, en estas conductas y actitudes.

*Cuando alguna norma no se cumple, la maestra les insiste en que hay que hacerlo correctamente y les insiste. Cuando les toca a algunos niños, se observa más competición y picardía para intentar favorecer a su equipo.*

*La maestra les indica que va a ser la última vez que lo realicen y que gana un equipo, o que empatan, y en ésta ocasión se observa más interés por parte de todos.*

*Termina el juego y algunos niños y niñas recriminan a otros no haberlo realizado correctamente, y como todos coinciden la maestra decide repetir el último número para evitar los problemas y las trampas que hicieron en la ocasión anterior.*  
**(Observación 7ª clase, entorno urbano/ rural, parr. 32-34)**

Sorprende en las observaciones efectuadas, que aunque los juegos se planteen sin competitividad los alumnos y alumnas se las ingenian para hacerlo competitivo, circunstancia que sobre todo se da en el Centro urbano, así se evidencia que la competición es algo normal en los juegos de los niños y niñas y que como indica Villena (2000, p.396) es un aspecto que puede ayudar a un esfuerzo superior y que consiga un nivel de motivación mayor en los participantes, estando quizás el problema en la concepción que los adultos tenemos de la competición y del término “victoria”, que de forma más o menos consciente tratamos de transmitirles. En este sentido también nos llamó la atención la forma de actuación que en varias ocasiones mantuvo la maestra del Centro rural, que coincidiendo con Villena (2000, p.393) utiliza la estrategia del empate como estrategia de intervención, manteniendo a su vez el matiz competitivo de los juegos y tratando de potenciar la autoestima de los alumnos y alumnas.

*Les dice que van a jugar a los sacos, y que es un juego peligroso, y que sólo los ha sacado para que experimenten como saltar dentro de un saco, que no quiere que haya competición, aunque en muchos sitios se hacen carreras.*

*Los niños empiezan saltando tranquilamente, pero a medida que van cogiendo confianza tratan de competir con el compañero que tienen a su lado, “se pican” entre ellos...*

**(Observación 5ª clase, entorno urbano, parr. 36-38)**

*Las dos últimas parejas mientras cantan cada vez se van acercando más entre ellas y la maestra acaba por darles campeones a los cuatro, cuando acaba el juego varios exclaman ¡qué chulo!*

**(Observación 1ª clase, entorno rural, parr. 29)**

*En otros grupos son los propios niños y niñas los que van cuidando que sus compañeros se coloquen bien y dicen ¡la cabeza!. La maestra, va con el grupo que lo hace peor y les anima continuamente; ves como puedes!, ¡No te bajas!...*

**(Observación 3ª clase, entorno rural, parr. 34)**

Otro aspecto relevante lo encontramos en el antivalor que supone la falta de respeto a los compañeros y compañeras de juego, que en los Centros urbano/rural y urbano parecen ser conductas habituales, mientras que en el Centro rural esta circunstancia no se produce apenas.

*Durante el desarrollo de ese juego, un niño que consigue eliminar a otro le dice: ¡jódete, jódete! Y el maestro le llama la atención, diciéndole que se calle.*  
**(Observación 4ª clase, entorno urbano/rural, parr. 24)**

Afortunadamente lo mismo ha ocurrido con las conductas de discriminación que se han caracterizado por ser escasas y cuando aparecen en los dos Centros donde se aprecian, curiosamente, se asocian a discriminaciones en función de la pertenencia a otra cultura diferente a la dominante, en el Centro urbano la árabe y en el Centro rural la gitana, como ya indicábamos en Capítulo 4 al analizar las entrevistas de los alumnos y alumnas, por lo que entendemos que el tratamiento de la multiculturalidad es algo que no se puede dejar a la improvisación sino que debe estar respaldado por una reflexión previa, una toma de conciencia del problema y por último una planificación del trabajo.

*R1: Hoy yo he elegido a Z..., porque no la quería nadie, pero además iba a elegir a Z...*  
**(Entrevista 5, entorno urbano, parr. 123)**

*Empiezan con el primer juego, se han organizado por parejas, Z..., como en otras ocasiones no ha encontrado pareja y la maestra le busca una, todas menos una son del mismo género.*  
**(Observación 10ª clase, entorno urbano, parr. 11)**

*La maestra al finalizar la clase me comenta lo que ha pasado con el niño que no quería ponerse la chaqueta de los otros, yo le digo que si era por problemas de peso, pero ella me dice que no, que todo el problema es que en su grupo hay un niño de etnia gitana con el que no quiere intercambiar su chaqueta, que por eso se ha enfadado tanto con él; y que el problema no es tanto del niño como de sus padres, que le regañarían al enterarse.*  
**(Observación 6ª clase, entorno rural, parr. 64)**

Por último en este apartado queremos reflexionar sobre un tema muy presente en los maestros y maestras que integraron los distintos grupos de discusión, que analizamos con anterioridad y que también surgió en las entrevistas con los alumnos y alumnas de los tres Centros estudiados, nos estamos refiriendo al sexismo, llamándonos la atención que fundamentalmente sólo en el Centro urbano/rural se manifiesten conductas sexistas con un porcentaje significativo en los juegos, y una escasa presencia en el Centro urbano, cuando este aspecto constituía un problema para los maestros y maestras miembros de los grupos de discusión.

En el Centro urbano/rural las manifestaciones sexistas generalmente se deben al comportamiento de infravaloración de los niños sobre las niñas y la consiguiente falta de respeto hacia las mismas, a pesar de la minoría de alumnos existente en ese grupo.

*Cuando alguna niña tarda en poner el balón en juego, un niño les recrimina su tardanza.*

*Las niñas en general juegan bastante bien, aunque cuando alguna falla los niños se meten con ella.*

**(Observación 4ª clase, entorno urbano/rural, parr. 48-49)**

Las conductas sexistas observadas no sólo han sido de rechazo de un género sobre el otro, sino que así mismo se han dado conductas de asunción de papeles en función del género, consideradas como sexistas, aspecto que ha ocurrido en varias ocasiones en el Centro urbano. Entendemos que son producto del clima social que rodea el marco escolar, no obstante también evidenciamos en los alumnos de este Centro que de forma consciente no les gusta que haya actitudes sexistas en los juegos tradicionales en los que el género masculino sea excluido. En la siguiente cita tenemos un excelente ejemplo de esta última idea, en el que un alumno reivindica también la posibilidad de asumir el papel protagonista del juego, aunque para ello haya que cambiar el rol femenino que presenta por el masculino.

*Comienza la explicación diciéndoles que es un juego al que se jugaba antes y les indica como se realiza el juego: uno en la base de la bombilla “la madre” dice a los demás que tienen que ir nombrando antes de saltar a meterse dentro de la bombilla.*

*¡Ojo! uno le interrumpe la explicación y le pregunta si no pueden ser “padres” también, la maestra les dice que sí que pueden ser padres o madres.*

**(Observación 1ª clase, entorno urbano, parr. 24-25)**

#### **5.4.2.11.- ¿Evaluar el juego tradicional?**

Recordemos que en el planteamiento de las Unidades Didácticas observadas de los tres Centros objeto de nuestro estudio se contemplaba la evaluación dentro de las misma, y como en el Centro urbano se distinguía entre evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, mientras que en los Centros urbano/rural y rural no se hacía esa distinción, pero quisimos indagar en la práctica cómo se ha desarrollado la evaluación de estas Unidades Didácticas y cual es la concepción que los maestros/as tienen de la misma.

Lo primero que tenemos que indicar es que “del dicho al hecho va mucho trecho”, tanto es así que en el camino que une la previsión con la práctica, concretado en la previsión de sesiones, ya se vislumbraba que la evaluación en dos de los tres Centros, el urbano/rural y el rural era “un callejón sin salida”, puesto que no quedaba reflejada en ninguna de las sesiones previstas para la unidad, mientras que en el urbano se mantenía un espacio de la última sesión para la misma, posteriormente detallaremos qué quedó de él.

Al analizar el contenido de las entrevistas con relación a la evaluación nos encontramos con que para el maestro del Centro urbano/rural y la maestra rural la participación y el interés son los aspectos a tener en cuenta; concepción tradicional de la evaluación en el marco recreativo en el que se encuentra inmersa el área de Educación Física, coincidiendo con la concepción mayoritaria que los alumnos y alumnas tienen de la evaluación de esta asignatura.

*P: Con el tema de la evaluación de este tipo de contenidos, ¿te plantea algún problema especial o igual que el resto de los contenidos?.*

*R: Yo, es que mira, igual digo una barbaridad, el tema de la evaluación de toda la primaria yo lo veo globalizado; yo tengo tres aspectos, está el tema de la participación y de las faltas, el tema de la actitud, que es lo más importante; y a nivel de contenidos de E.F., de aptitud con "p", es lo que menos valor le doy, que el niño salte más o menos, al final, para mí es lo último, entonces yo me guío mucho por las anotaciones que hago de actitudes, de interés, de deportividad, de cuidar el material, de todas esas cosas, y entonces en toda la primaria es así, global, en todas las unidades que hago...*

**(1ª Entrevista maestro de Centro urbano/ rural, parr. 201-202)**

*R: ...entonces yo, el que todos participaran, el que todos disfruten, el que todos estén trabajando y no escurran el bulto, para mí sería la valoración positiva del trabajo de Educación Física, pero tienes que darles una nota, y esa nota, pues la saco de eso y sobretodo del comportamiento y la actitud, que es muy importante.*

*P: O sea, que en la evaluación les has tenido en cuenta la elaboración de los juegos, el comportamiento, la actitud...*

*R: La participación y todo eso y como, sabes que...*

**(2ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 29-31)**

*P: Y cuando vais a hacer la evaluación, las notas, ¿cómo os gusta que se os evalúe la parte de los juegos?, o ¿os da igual?, o ¿lo que el maestro diga?*

*R1: No lo entiendo.*

*P: Si os gusta, por ejemplo, estáis trabajando los juegos, queréis que os hagan un examen, o que os observe y os vea el maestro?*

*R2: Que nos vea*

*P: ¿O con un trabajo?*

*R2: Si es fácil sí, sino, no.*

*R3: Yo prefiero que nos observe y nos vea.*

**(Entrevista 1, entorno urbano/rural, parr. 116-122)**

Y al ser preguntado el maestro del Centro urbano/rural por la evaluación de contenidos conceptuales, nos encontramos que no se evidencia una necesidad de los mismos quedando estos para momentos puntuales o “días de lluvia”, que en un momento dado pueden terminar en un examen teórico, que tiene más valor como castigo, que como instrumento para saber el nivel alcanzado de los contenidos conceptuales trabajados, mientras que la maestra del Centro rural decía que ella lo trataba todo globalizado.

*P: Y los aspectos conceptuales ¿cómo los evalúas?, ¿con alguna propuestilla, con trabajos, con reflexiones sobre lo que estás realizando?.*

*R. Mira, hacemos, cuando algún día que es de lluvia, pues sobre lo que están trabajando yo les voy anotando cuatro cosillas en su libreta, entonces, pues sobre eso hacemos una puesta en común, preguntando así, o algunas veces como castigo, pues les hago alguna pruebecilla así...*

**(2ª Entrevista maestro de Centro urbano/rural, parr. 203-204)**

*P: No..., es que hay diferencias entre..., con otra gente si que he visto preferencias, sobre todo, quizás, a lo mejor por la falta de experiencia y estaban más preocupados quizás por los aspectos conceptuales o por los aspectos procedimentales, olvidándose de los actitudinales, o sea, que depende de...*

*R: Yo ya te digo, que es que no, que yo para mí va todo englobado, que además una cosa lleva la otra y sobre todo hacer luego esa valoración con ellos: ¿qué nos ha fallado en este juego?, ¿qué vemos que es lo que tenemos que cambiar?, ¿que hemos descubierto?, ¿a qué nos ha llevado?, eso me interesa en eso y en todos juegos y en todas las cosillas que hago...*

**(2ª Entrevista maestro de Centro rural, parr. 28-29)**

Mientras que la maestra del Centro urbano consideraba que se debían evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales trabajados a lo largo de toda la Unidad, aunque reconoce que la evaluación que realizó fue deficitaria sobre todo a nivel procedimental, puesto que al final de la Unidad Didáctica realizó una propuesta conceptual (**ver anexo 11**) y consideraba adecuada la evaluación actitudinal aunque no utilizó ninguna estrategia para la misma. Obvia así mismo la reflexión final de la Unidad Didáctica que tenía planteada en la previsión de las sesiones, aunque les dice a los alumnos y alumnas que un día harán una puesta en común con las respuestas que están dando.

P: Y, ¿en torno a la evaluación de esta unidad?

R: Bueno, eso es más o menos lo que planteé yo ahí en la clase, lo que pasa es que tampoco me ha dado tiempo. En otros cursos sí que he establecido más lo que es la observación de cómo realizan los juegos, en estos no, pero más que nada recordando quien tenía problemas pues para tomar notas y demás, pero luego ha sido la evaluación un poquito conceptual, ver como han participado en los juegos, eso sí que lo tengo en cuenta, quien se queda aparte, quien se queda fuera y ..., las realizaciones es que tampoco han tenido ninguno así un grave problema, ni ..., o sea, todos lo han llevado bien, o sea, a nivel procedimental han estado todos bastante bien.

P: Pero, ¿encuentras dificultades a la hora de evaluar este tipo de contenidos?

R: No, igual que con el resto de contenidos, yo creo ... que puedes buscarle las tres partes, o sea, el conceptual les haces unas propuestilla pues como he hecho yo, muy cortita con dos cosas a evaluarles, ..... de evaluación meterle..., y los contenidos actitudinales que están siempre en todas las clases, o sea, cómo se han portado, cómo han estado, cómo han colaborado con los compañeros, y a nivel procedimental cómo ejecutan las actividades, cómo practican las actividades, cómo las realizan, con lo cual no lo veo difícil de evaluar.

**(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 93-96)**

*La maestra les explica las preguntas que van a realizar, los niños están atentos y preguntan las dudas. Empieza a repartir las hojas y los niños y niñas a rellenarlas.*

*Las preguntas son sobre que es un juego popular, juegos que les hayan enseñado sus familiares, identificar juegos en los que se realicen salto y que den su opinión sobre lo que han estado trabajando.*

*Los niños se preguntan entre ellos y se copian las respuestas, la maestra les tiene que decir que deben realizarla individualmente, algunos niños entre ellos se dicen "no te copies".*

*Muchos niños se levantan para enseñarle la respuestas a la maestra y para consultarles dudas, y como todos le preguntan sobre los juegos con salto, ella les pone un ejemplo y a partir de ahí todos comienzan a decir juegos con saltos; la maestra luego les dice a todos que otro día pondrán en común las respuestas que están dando.*

**(Observación 10ª clase, entorno urbano, parr. 25-28)**

Desde el desarrollo práctico pudimos evidenciar, que la estrategia de observación sistemática planteada para llevar a cabo la evaluación de los procedimientos y aspectos actitudinales como la participación en las Unidades Didácticas de los tres Centros, al final resulta no ser sistemática como se dice; en ningún momento de las observaciones de clase realizadas pudimos observar a ninguno de los tres maestros estudiados utilizando algún instrumento o técnica de recogida de datos para ir realizando las anotaciones relativas a los contenidos procedimentales o participación, quedando reducido, según indicaban en las entrevistas, a la posterior anotación en la lista de los alumnos/as de algunas de las impresiones que maestras y maestro han tenido sobre algunos alumnos/as a lo largo de la clase.



Por último queremos indicar que a pesar de no realizar una evaluación de la Unidad Didáctica planteada, en general los tres maestros estudiados están contentos con el trabajo efectuado, considerando que han alcanzado los objetivos propuestos, aunque no obstante manifiestan que siempre hay aspectos que se pueden mejorar.

*P: Vamos a empezar dando un repasillo a lo que ha sido la unidad didáctica que has hecho. ¿Me dices qué ha sido lo más positivo y lo más negativo de esta unidad? [silencio].*

*R: ... quizá sea lo más positivo el que realmente han aprendido, o por lo menos pienso que han llegado a aprender un poco, lo que es un juego popular, creo. Lo dicen mal porque se confunden con los tradicionales pero por lo menos llegan a saber lo que es y les ha gustado muchísimo. Algunos juegos que no conocían como las chapas, o sea las chapas les han vuelto locos incluso en algunos recreos me han traído chapas: ¡Seño, me he traído chapas!, por lo que por lo menos algo les ha llamado, y luego no sé si jugarán luego o no. Y lo más negativo, [silencio] pues que me hubiese gustado hacer más cosas de las que he hecho, [silencio]*

**(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 15-18)**

*P: ¿Lo más positivo y lo más negativo de éste trabajo, de la Unidad que has estado haciendo?.*

*R: ¡Hombre! lo más positivo es que yo como te dije tenía intención, tenía idea de que me hicieran una cosica de esas... el cuadernillo ese de los juegos, entonces el saliera el cuadernillo pues yo creo que es interesante, yo creo que será lo más bonito y lo que más recuerden los niños, y... ¡yo que sé! ¿negativo? ¡vamos!, yo no he tenido ningún aspecto así que yo diría que ha sido negativo...*

*P: ¿Ni se te ocurriría cambiar algún aspecto o algo?.*

*R: No..., mira sí, han salido sí, aspectos negativos pues por ejemplo, pues que la clase es poco numerosa y algunos días ha quedado la cosa muy sosa ¿no? muy deslucida no ha habido mucha participación, se ha enredado, un día de que quise hacer yo de que como que se hicieran cada uno un grupillo pero resulta que ese día estaban los niños como estaban y no te sale nada ¿no?.*

**(2ª Entrevista maestro de Centro urbano/rural, parr. 6-9)**

*P: ¿Y los objetivos que te habías planteado en la Unidad Didáctica los has cubierto?.*

*R: ¿Los objetivos?, yo creo que sí, por lo menos..., si me acuerdo, yo creo que eran que conozcan los juegos que había antiguamente y que ahora mismo no son, a lo mejor, muy practicados y que ellos mismos investiguen y que los pongan en práctica a la hora de jugar en la calle, tú imagínate como jugaban al juego este... de los dos en fila pasando ¿como se llama?, ... ¡han puesto una librería!, y esos no los hemos jugado en esta Unidad Didáctica, no los hemos hecho, pero se habían trabajado antes, entonces los sacan cuando los necesitan.*

*P: ¿Entonces tu crees que los han asumido como parte de su cultura?.*

*R: Exactamente...*

**(2ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 15-18)**

#### 5.4.2.12.- El juego tradicional en la formación inicial.

No quisimos dejar pasar por alto la oportunidad de preguntar a los maestros estudiados sobre su formación inicial respecto a los juegos tradicionales y si esto condicionaba el desarrollo práctico del currículum relacionado con este contenido, así los tres maestros/as estudiados nos indicaron que al respecto su formación inicial había sido bastante deficitaria.

*P: ¿Y sobre tu formación en torno a lo que son los juegos tradicionales...?*

*R: [risas] La formación..., si mala no es pero escasa sí, podría ser mucho más amplia, tienen un cuatrimestre o una cosa muy corta, no sabes tampoco muchas veces, que conoces el juego, lo has jugado, lo has practicado pero no cómo enseñarlo, falta hacer eso...*

*(2ª Entrevista maestra de Centro urbano, parr. 67-68)*

*P: Sí, igual que has tenido formación en cuanto a cualidades físicas o a deportes, ¿el tema del juego tradicional?*

*R: Nada, nada, nada*

*P: ¿Y a nivel de formación permanente?*

*R: No.*

*(1ª Entrevista maestro de Centro urbano/rural, parr. 221-224)*

*P: También te quería preguntar sobre tu formación respecto a lo que son los juegos tradicionales, ¿mucha, poca, regular, ninguna..., buena, mal, cursos...?*

*R: Regular, muy regular, la que yo he intentado y me he buscado e intentado hacer, en los cursos que he estado han sido más bien de danzas, de bailes, de deportes alternativos, pero lo que es de juegos populares poquísimo, poquísimo.*

*(2ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 70-71)*

En este sentido coincidían con lo expresado por los maestros/as integrantes de los distintos grupos de discusión, que recordemos que a falta de formación inicial recurrían a las experiencias personales y grupales, como también sucede en el caso de la maestra del Centro rural.

*H7.: Yo creo lo que tú decías, o sea, en la formación nuestra inicial no se ha contemplado casi como contenido, como el bloque de los juegos populares y la mayoría pues partimos de eso, de los conocimientos nuestros de los juegos que hemos aplicado, y en la calle lo que sea y luego las que hemos ido incorporando a través de experiencia o contactos como estamos teniendo ahora, yo voy algunas veces al seminario*

*(Grupo entorno urbano/rural, parr. 251)*

*P: ¿Y crees que sería interesante?*

*R: Claro, ¿tú sabes donde he cogido yo la base los juegos populares?, sobre todo de los que llevan canciones de corro y todo eso, porque tengo un grupo de catequesis, y de ese grupo de catequesis si que voy a encuentros, y son enriquecedores porque lo ponemos todo en común, y la manera de entretener a los niños para que la catequesis no sea aburrida es a través de canciones y de juegos, entonces eso me ha servido a mi, todas las canciones esas de corro, de la vaca lechera que la hicimos, otra Italiana de Amisi, chale, chale, los he aprendido en cursos de formación de catequistas para jóvenes y para niños, cuando nos los llevamos de excursión siempre los metemos, entonces me ha servido muchísimo, igual que cuando yo he tenido que aportar algo, pues también de lo que yo tenía, digo, este me vale, este me vale, y los voy clasificando...*

*(2ª Entrevista maestra de Centro rural, parr. 72-73)*

Aunque en este sentido, también nos llamó la atención una cierta actitud reacia, por parte del maestro del Centro urbano/rural hacia una formación específica de juegos tradicionales si ésta no se hacía con una perspectiva globalizadora del núcleo del juego, y si bien estamos de acuerdo que habitualmente se tiene tendencia a parcelar en exceso los contenidos del área, así se hace necesaria una formación que aborde el aspecto cultural de las actividades físicas y cómo tratarlo en el desarrollo práctico del currículum.

*R: Mira, si es para hacer otro apartado, yo creo que no, yo creo que es no tanto que es el juego... ¿no?, yo, es que ponerle ya el nombre de "juego tradicional", yo me parece que entra dentro de lo que es el juego ¿no?, y bueno yo que sé lo que es popular, tradicional.*

*P: Sí, bueno, si tradicional y popular se suelen utilizar indistintamente*

*R: Y donde están la cantidad de juegos que nosotros hacemos en la escuela y que son variaciones que han surgido de lo que ya conocemos ¿no?, o sea que...*

*(1ª Entrevista maestro de Centro urbano/rural, parr. 230-232)*

En esta última cita emerge el desconocimiento que muchas veces se tiene del soporte cultural que subyace en la presencia de estos juegos en el marco de la Educación Física Escolar. Esta falta de perspectiva histórica (uno de los grandes males de la postmodernidad), hace que se entienda el Área como un espacio fundamentalmente de recreación, donde el juego como expresión motriz lúdica tiene sentido, pero difícilmente se le identifica como un factor clave para la transmisión de la cultura popular, que al perder su canal de difusión principal (la oralidad) precisa de la intencionalidad que conlleva la intervención educativa si no queremos que desaparezcan.

### **5.4.3.- Síntesis e ideas para la reflexión.**

- Entendemos, que las diferentes formas de llevar aplicar el desarrollo práctico del currículum centrado en los juegos tradicionales dependen más de la influencia del conocimiento profesional del maestro y maestras y de la concepción del área de Educación Física que se posea, que del entorno en el que se lleva a cabo el desarrollo del currículum. Las diferencias mostradas entre la práctica de aula de los tres Centros estudiados, aunque tienen presente en mayor o menor medida la cultura lúdica de los alumnos y alumnas, ésta no es un condicionante que mediatice la planificación y puesta en práctica de los juegos tradicionales y suele existir un mayor predominio de la cultura lúdica del maestro/a. La dicotomía teoría y práctica se manifiesta una vez más, y a pesar de que en los tres Centros en las Finalidades Educativas de una manera u otra exponga que el proceso de enseñanza–aprendizaje debe estar en consonancia con el entorno próximo del alumno (entendemos que de forma implícita también con la cultura popular), la realidad percibida desde la observación y entrevistas realizadas nos dice que esta manifestación de intenciones, posteriormente no se ve reflejada en la práctica de aula.
- Se evidencia una excesiva burocratización del diseño y desarrollo curricular; las distancias que se abren entre cada uno de los niveles de concreción hace que se entiendan como espacios independientes y no interrelacionados. Los Objetivos de Ciclo difícilmente se manifiestan en la posterior identificación de la programación de aula (Unidades Didácticas). Por último, se utiliza la previsión de clase como un recordatorio de tareas de enseñanza, sin entrar en una profunda reflexión de los tres sistemas que se manifiestan en el aula (instruccional, social y organizativo) y lo que es más importante, las relaciones que se establecen entre ellos.
- La metodología con la que abordar el trabajo de los juegos tradicionales, así como la evaluación son asignaturas pendientes dentro del desarrollo práctico del currículum. Se evidencia en los docentes objeto de nuestra investigación una preocupación por los aprendizajes procedimentales y actitudinales, aunque estos últimos generalmente de forma improvisada. El concepto queda reducido a pequeños espacios de información y reflexión dirigidos por el docente de forma verbal y pequeñas propuestas conceptuales de recopilación de juegos.

- La falta de intencionalidad con que son utilizados los juegos tradicionales en el aula, provoca, que a pesar de la gran motivación que manifiesta el alumnado hacia ellos, solamente muestren su cara recreativa, quedando oculta la imagen del juego tradicional como contenido de aprendizaje de ámbitos de la cultura popular transmitida desde la oralidad y la práctica. Hemos podido constatar que no se tiene conciencia clara de que se pretende con él al incluirlo como un contenido de la Educación Física y cual debe ser el planteamiento de los mismos para abordarlos dando a conocer a los alumnos y alumnas el patrimonio lúdico de su cultura y ayudando a mantener tradiciones motrices y de transmisión oral.
  
- Se reclama una mejora de la formación inicial y permanente del maestro/a con relación a este contenido de enseñanza. La posibilidad de introducir un enfoque del juego tradicional como elemento cultural relevante en el aula de Educación Física, pasa necesariamente por un cambio significativo de la imagen que del juego en general y del tradicional en particular tienen los docentes del área. Romper la imagen recreativa y excesivamente instrumental que se tiene de ellos, comienza por ofrecer nuevas estrategias a los docentes de “cómo” acercar estos contenidos a sus alumnos y alumnas para que identifiquen la carga cultural que encierran.
  
- La falta del enfoque cultural al que hacíamos mención anteriormente, hace que el modelo de aprendizaje espontáneo que se utiliza para el aprendizaje de los juegos tradicionales en los contextos de interrelaciones abiertas (la calle, el recreo, ...) sea poco respetado en las clases de Educación Física. Hemos tenido ocasión de observar cómo son mantenidos algunos de los rituales organizativos, pero por el contrario, generalmente se respeta poco la libertad de participación, la libre asunción de responsabilidades, la autonomía para resolver conflictos y la utilización de variantes.
  
- Para concluir este breve espacio de reflexión, haremos mención a las conductas y actitudes observadas, así hemos podido evidenciar cómo la presencia de la competencia y un cierto nivel de agresividad han sido ingredientes habituales en el desarrollo de las clases observadas, sobre todo en los Centros urbano y urbano/rural coincidiendo con lo manifestado por los maestros y maestras de los diferentes de grupos de discusión. En esta misma línea indicar que las conductas de discriminación por razones de género o nivel de competencia han sido escasas. Por último destacar

el excelente nivel de respeto de las normas del juego y el nivel de cooperación observado entre el alumnado, especialmente en el contexto rural.

**CONCLUSIONES  
Y  
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

---

CONCLUSIONES

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN





## **i.1.– CONCLUSIONES**

*“Los evaluadores no toman decisiones pero han de ayudar a que las realidades mejoren”*

*(Santos, 1998, p.202)*

Los investigadores, al igual que los evaluadores, no son los responsables del cambio de la realidad estudiada, pero desde las conclusiones halladas en sus trabajos sí son responsables de generar la reflexión que promueva dicho cambio en quienes tienen en sus manos la capacidad para mejorar la práctica, en nuestro caso de los juegos tradicionales en el desarrollo curricular de la Educación Física en Centros de Educación Primaria, y con esa intención abordamos nuestro Capítulo de conclusiones.

Los maestros y maestras objeto de nuestra investigación han identificado a lo largo de ella, diversos factores que justificarían la pérdida de presencia del juego tradicional en las calles y patios de recreo de los Centros escolares y que vendrían a explicar la progresiva desaparición de juegos que ya no se corresponden con las condiciones socioculturales actuales. Entre todos ellos, podemos destacar como más significativos: la influencia de las nuevas tecnologías fundamentalmente de la televisión y las vídeoconsolas, la influencia de las nuevas tendencias sociales de práctica de la actividad física marcadas por modas impuestas desde la cultura dominante y respaldadas por campañas de publicidad y de marketing, la influencia de la globalización con la consiguiente pérdida de identidad cultural propia que se deja sentir desde los entornos urbanos hasta el último rincón de los entornos rurales, la falta de espacios y tiempos que dispone el alumnado para el desarrollo de los juegos, el cambio en el proceso de socialización de los niños y niñas en el que la familia pierde relevancia y la tendencia a una sociedad cada vez más individualista condicionada por el ritmo y forma de vida que conlleva la postmodernidad. Factores que en términos generales se corresponden con los identificados por los alumnos y alumnas. Dentro del marco social esbozado, el fútbol merece una reflexión especial. Identificado por docentes y alumnado como uno de los principales condicionantes de la desaparición de los juegos tradicionales, hemos de decir que la actividad practicada fundamentalmente por los niños, más que por las niñas, e identificada bajo el nombre de “fútbol”, puede llevarnos a equívocos; si bien está claro que recibe claras influencias de este deporte (manifestaciones de celebración de un gol,

vocabulario empleado o en cierta medida las manifestaciones de agresividad que se producen) el juego que realizan los niños y niñas de forma libre se aleja de los condicionantes que exige el deporte, acercándose claramente al ámbito del juego tradicional. Por ello, lejos de considerarlo cómo el enemigo número uno de los juegos tradicionales, debemos entenderlo como el juego tradicional con mayor número de adeptos, ya que cumple con todos los requisitos para ser considerado como tal.

En el contexto escolar se evidencia que profesorado y alumnado buscan en los juegos tradicionales, por encima de todo, la diversión y el entretenimiento, lo cual es lícito pero no incompatible con sus fundamentos y consecuencias. Se pierde así la oportunidad de conectar con las raíces de nuestra sociedad y de entender el presente desde ellas, tomando conciencia de los cambios sociales ocurridos y valorando el patrimonio cultural y lúdico de la cultura a la que pertenecemos. En la sociedad postmoderna en la que nos encontramos, se impone un pensamiento pragmático en todos los ámbitos de la vida, donde se busca el placer y la satisfacción del presente sin demasiada preocupación por su trascendencia. A lo largo de nuestra investigación hemos podido constatar cómo en cierta manera existe un reflejo de esta circunstancia en la escuela, y más concretamente en la concepción recreativa que se tiene del área de Educación Física que, en la parcela que nos ocupa, se plasma en la utilización del juego tradicional que se realiza en la práctica del aula. Si bien la diversión y recreación son aspectos fundamentales de los mismos, sobre todo en tiempos de ocio y de recreo, no son los únicos aspectos a los que se les debe prestar atención desde la escuela.

La escuela sigue siendo un lugar donde se transmite un determinado tipo de cultura, la dominante, obviando cualquier otro tipo de cultura, incluso la cultura popular del entorno y la cultura de los propios alumnos y alumnas, que a pesar de tener reconocida su importancia desde la Administración Educativa y los documentos creados en los Centros (Proyectos de Centro) no encuentran su reflejo en la práctica. Maestros y maestras siguen imponiendo la cultura académica, y en el caso de los juegos tradicionales la cultura lúdica que ellos llevan implícita desde su conocimiento profesional, proponiendo episodios de enseñanza y aprendizaje poco funcionales, escasamente significativos y descontextualizados en bastantes ocasiones, aunque gocen de la aceptación de los alumnos y alumnas por su alto nivel intrínseco de motivación. Se evidencia de esta forma que la cultura sigue siendo un instrumento de poder en manos

del poder político y social, que está profundamente involucrada en formas de inclusión y de exclusión de determinadas verdades y valores. Llevado a la práctica de la actividad física en la escuela nos encontramos, que se legitiman o desautorizan la práctica de determinadas actividades físicas y por ende de determinados juegos tradicionales. Así en ocasiones hemos podido observar como en la práctica de aula se menospreciaba la cultura del alumnado, aunque fuese en la simple propuesta de una variante del juego indicado, o cómo en los espacios socioculturales observados: los recreos, los mayores espacios eran dedicados (desde el reparto de los mismos por parte de maestros y maestras) a la práctica de actividades socialmente aceptadas como la práctica del fútbol, en detrimento de otras actividades lúdicas que también pudieran necesitar de esos espacios.

La globalización y universalización de las culturas hace mella en la cultura lúdica de los escolares; hemos podido evidenciar cómo en los distintos entornos observados no existen diferencias significativas, todos los niños y niñas entrevistados y observados tienen los mismos intereses en relación a sus actividades de ocio y recreo; la mayoría de los juegos observados en los recreos fueron coincidentes y en algunos casos dependientes de campañas publicitarias y de marketing que han llegado hasta el último de los rincones (en el momento de la realización del trabajo de campo, los Pokémon causaban furor entre todos los niños y niñas de los tres Centros observados, y actualmente han evolucionado en la misma línea hacia los “pokemon-tazos”), convertidos en los juegos “populares” de los niños y niñas del tercer milenio, que no tradicionales, en detrimento de éstos últimos que cada vez son más desconocidos para ellos. Así mismo, los condicionantes de la sociedad postmoderna también se dejan sentir y aunque en ocasiones niños y niñas manifiestan que prefieren jugar en la calle, la realidad es que la mayoría de ellos dedican más tiempo a ver la televisión o a realizar actividades de entretenimiento sedentarias, centradas en la utilización de las nuevas tecnologías (ordenadores y videoconsolas). El juego social se intercambia por el juego individual, siendo un fiel reflejo de la sociedad individualista en la que cada vez estamos más inmersos. Respecto a la cultura lúdica de los niños y niñas, hemos podido apreciar que se mantiene, aunque bastante limitada, la transmisión horizontal (entre los mismos niños) y vertical (generacional) de los juegos tradicionales, aunque si bien es cierto, como indican los maestros y maestras, que el repertorio de juegos y variantes de los mismos es cada vez más reducido. La desaparición de los juegos tradicionales de nuestras calles más que por falta de espacios para poder jugar o la falta de seguridad, se

produce por el cambio de las preferencias de las actividades lúdicas, que fuertemente condicionadas por la globalización provocan que los niños y niñas piensen que si no realizar lo mismo que “todos” corren el riesgo de ser discriminados por el resto.

Hemos repetido en varias ocasiones dentro de esta investigación que nos encontramos en tiempos de retroprogresión, caracterizándose por ir simultáneamente hacia lo nuevo y lo antiguo y que en la actualidad existe un resurgimiento de los localismos y nacionalismos. Es cierto que desde determinadas instituciones (Ayuntamientos, sociedades, etc.) se tratan de recuperar elementos identificativos de una cultura valorando lo propio por encima de lo ajeno; pero en los contextos estudiados esto no es algo generalizado, maestros y maestras no llevan a la escuela la cultura y las tradiciones del entorno en el que se desarrolla su labor docente, salvo en escasas ocasiones en que se observa una cierta inquietud por dar a conocer el patrimonio lúdico del entorno y acercarlo a los escolares con la carga cultural que esto conlleva.

En la investigación realizada para tratar de descubrir los nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación Física en Centros de Educación Primaria de Granada, hay dos aspectos que nos han llamado poderosamente la atención, concretamente nos referimos al modelo academicista y tecnicista que marca el desarrollo curricular y a la gran indefinición, por no decir confusión, que se produce cuando se abordan los juegos tradicionales en la práctica de aula, donde el juego tradicional se considera pedagógicamente importante aunque no se manifiesta una clara intencionalidad de los aprendizajes planteados; esta indefinición también es puesta de manifiesto por los maestros y maestras participantes en los grupos de discusión, especialmente cuando no se plantean hacer explícitos los aprendizajes a sus alumnos, cuando no diferencian la utilización del juego tradicional como contenido específico del área o recurso metodológico o cuando no se tiene claro en que partes de la clase se pueden incluir, lo que conlleva que los maestros y maestras no se planteen aspectos metodológicos, de evaluación o criterios de secuenciación entre otros. Creemos que esta circunstancia, en parte, se debe a la escasa formación específica en el tema, lo que provoca una imagen de los juegos tradicionales dentro del área de confusión y ambigüedad; esto nos hace reflexionar sobre la necesidad de cubrir esta laguna desde la formación inicial y permanente de los maestros y maestras.

Otro aspecto que nos parece importante destacar dentro del desarrollo práctico del currículum, es la falta de utilidad y relevancia que se le da a la programación, en este caso de los juegos tradicionales. Se programa porque es una exigencia de la Administración Educativa, no por el convencimiento de su utilidad como guía de un trabajo encaminado a educar de manera integral a niños y niñas. La consideración que el juego tradicional recibe en el área de Educación Física, está condicionada por la medida en que son motivantes para facilitar el trabajo de otros contenidos del área, pero se consideran que no son significativos para conformar por sí mismos un contenido de enseñanza relevante. En las pocas ocasiones que esto sucede así, el aspecto cultural de los mismos prácticamente pasa desapercibido. El juego tradicional fundamentalmente ha sido tratado desde una racionalidad instrumental y no desde una racionalidad crítica donde prevalezca la tradición y su vinculación histórica y actual con el contexto. Ninguno de los maestros y maestras que han participado en esta investigación, en ocasión alguna han hecho referencia al papel de los juegos tradicionales como transmisores de cultura y de tradiciones fundamentalmente de carácter oral y vivencial. Así mismo los aprendizajes que se llevan a cabo desde los juegos tradicionales mayoritariamente tienen carácter procedimental, no actitudinal y conceptual. Se manifiesta con fuerza la imagen de una Educación Física centrada en el “hacer”, claro reflejo del valor que socialmente recibe, sin entrar en plantearse la posibilidad de facilitar la reflexión entre el alumnado en torno al “qué hacemos” y lo que es aún más importante, “para qué hacemos”.

Pero entrando de lleno en el desarrollo práctico de currículum del área de Educación Física centrado en los juegos tradicionales, hemos de indicar, como señalábamos en el Capítulo III, que en la cultura tradicional hay aspectos que en la actualidad se tratan desde otra perspectiva, como las situaciones de violencia, la separación de sexos en los diferentes juegos y la participación de todos. Lamentablemente en este aspecto también se dejan vislumbrar las influencias del pensamiento postmoderno, donde la estética prima sobre la ética, y algunas actuaciones de los maestros y maestras se realizan no desde la concienciación del alumnado de sus creencias sino desde la imposición de las mismas, tal es el caso de la coeducación, que aunque no es generalizable, si es habitual que sea tratada desde la formación obligatoria de agrupaciones mixtas, creando una situación de igualdad ficticia, y no desde la reflexión de que ambos géneros son equivalentes evitando discriminaciones en función del género en todos los ámbitos de la vida. Quizás ésta sea una de las causas por la que

maestros y maestras de los diferentes grupos de discusión manifiesten tener problemas de género en sus clases, en este caso centradas en los juegos tradicionales, ya que la coeducación no es un trabajo puntual a realizar con los alumnos y alumnas, sino una filosofía presente en todas las actuaciones que se realicen.

Algo similar ocurre con la agresividad que se genera en el desarrollo de los juegos tradicionales, pese a que los maestros y maestras de los grupos de discusión señalaban que eran conductas que se daban en menor medida que en otras actividades como las deportivas, pudimos observar en la práctica, sobre todo en los Centros urbano y urbano/rural, que eran conductas frecuentes en el aula de Educación Física y en los espacios de recreo y ocio de los alumnos/as, evidenciándose que el nivel de agresividad se manifestará más en el aula que en los recreos y que en estos últimos el alumnado es más autónomo y eficaz en la resolución de los conflictos sin llegar a la violencia física, aunque no así verbal. El tema de la agresividad y la violencia en la escuela se tratan generalmente desde la sanción, como en general manifestaban todos los maestros y maestras implicados en la investigación, y no desde un trabajo en valores de todo el Centro promovido desde la reflexión y el análisis del conflicto.

La multiculturalidad en la escuela desde la perspectiva de los juegos tradicionales no deja de ser un fenómeno “pintoresco”, muy lejos de ser atendido por parte de los docentes desde el respeto al “otro”. Aparentemente genera una gran preocupación en los maestros y maestras de los diferentes grupos de discusión y aquellos que han estado implicados en nuestro estudio de la práctica de aula, pero la realidad observada evidencia que esta aparente preocupación dista mucho de convertirse en actuaciones de aula que potencien el enriquecimiento de las culturas encontradas. Por el contrario su presencia en las clases suele constituir en la mayoría de los casos un problema que genera conflictos de integración y de disciplina. Esto no deja de ser en cierta medida el reflejo de una sociedad con actitudes racistas, que en ocasiones acaba por impregnar a toda la comunidad educativa. En el ámbito de los juegos tradicionales el tratamiento otorgado a la multiculturalidad se plantea desde el etnocentrismo de la cultura mayoritaria, que no da espacio ni lugar al conocimiento de la cultura y tradiciones lúdicas de las culturas minoritarias; muy al contrario, se consideran exitosas las conductas de integración en los juegos de la cultura dominante, que manifiestan los alumnos/as de la cultura minoritaria. La globalización es más a nivel económico y de libre mercado, que no de la aceptación

de la diferencia y diversidad, ni conlleva la igualdad de oportunidades en el intercambio cultural.

Los alumnos y alumnas tienen pocas posibilidades de ser los verdaderos protagonistas de los aprendizajes planteados desde los juegos tradicionales. Existe una cultura instaurada en este colectivo que es difícil de cambiar, debido a las pocas ocasiones en las que se les ofrece esta posibilidad. El trabajo de los juegos tradicionales puede constituir ocasiones inmejorables para dar la responsabilidad y el protagonismo del aprendizaje al alumnado, y así parecen entenderlo también los tres docentes observados en su práctica y los maestros y maestras integrantes de los grupos de discusión, pero esto en la práctica no se concreta, ya que aunque se trata de otorgar esa responsabilidad el docente tiene tendencia a intervenir y termina por quitarle el protagonismo al alumnado.

En nuestra investigación, tratando de descubrir el trasfondo de los valores presentes en los juegos tradicionales, hemos podido observar cómo aquello que era manifestado por maestros y maestras de los diferentes entornos, en gran medida coincide con la realidad observada, siendo las conductas más significativas que aparecen la competitividad, la agresividad y ciertas actitudes sexistas, percibiéndose<sup>1</sup>, así mismo en menor medida, valores que maestros y maestras consideraban “en vías de extinción”, como el respeto a los compañeros, el respeto a las normas, la colaboración y el trabajo en equipo, aspectos éstos últimos que no reflejan los tópicos de esta sociedad tildada de individualista e insolidaria.

Otro aspecto que queremos destacar desde las observaciones realizadas en los tiempos de recreo de los alumnos y alumnas, y que en esta ocasión sí coinciden con aspectos relevantes de la sociedad en la que nos encontramos, es cómo se aprecia la incidencia de la sociedad de consumo en los juegos que realizan los niños y niñas en estos tiempos. En los tres entornos observados hemos podido constatar cómo los materiales de juego no son arriesgados, estableciéndose estrategias que garantizan la devolución del material utilizado al dueño original. Los propios alumnos y alumnas manifiestan, jugar a la “mentira” donde no hay intercambio de dichos materiales, así

---

<sup>1</sup> Hemos de indicar que en nuestro diario de observación aparecen reflejados con mayor intensidad los antivalores que los valores por considerarlos causas de explicación de otros comportamientos y relaciones que se dan dentro del aula.

tanto canicas, como cromos o tazos sirven para el desarrollo del juego, pero una vez finalizado éste cada uno recupera los suyos sin que se produzca el intercambio característico de épocas anteriores, relatados por los maestros y maestras participantes en esta investigación. Los materiales empleados para los juegos de ahora se valoran desde su costo y sofisticación y no desde las posibilidades de relación que estos pueden permitir con otros niños y niñas.

Después de analizar todos los problemas que acabamos de reseñar: agresividad, multiculturalidad, género, atención a la diversidad y falta de planificación, entre otros, nos asaltan varias dudas, ¿es esto producto del desencanto y la indiferencia que caracterizan a la sociedad postmoderna?, ¿es algo que sólo se plantea desde el trabajo de los juegos tradicionales? La respuesta se encamina en las dos direcciones. De alguna manera tratando de identificar los nuevos significados del juego tradicional, hemos visto como maestros y maestras aunque mantienen una cierta cultura crítica hacia los valores establecidos en la sociedad, abocados por excusas ajenas a ellos, comienzan a caer en el desencanto y la indiferencia, dejándose llevar por la situación y no poniendo remedio a problemas de los que tienen plena conciencia. Casos como la atención a la diversidad desde sus múltiples frentes (alumnos con necesidades educativas especiales, presencia de multiculturalidad, etc.) no son abordados desde los juegos tradicionales, quizás desde la excusa fácil, aunque no por ello menos cierta, de la falta de medios y de formación adecuada. Indiferencia que también se manifiesta ante el valor otorgado a la cultura popular y las tradiciones de transmisión oral y vivencial. Se acepta como inevitable la desaparición de estas manifestaciones culturales desde el pretexto de la globalización y el fuerte impacto que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías están produciendo en los hábitos lúdicos recreativos y de relación de los alumnos y alumnas. Se ve como poco viable la búsqueda de un espacio común donde la cultura popular y las nuevas manifestaciones culturales producto de la globalización puedan coexistir, tratando de adaptar los juegos tradicionales a las circunstancias del marco social actual sin perder su propia identidad cultural y potenciando su valor histórico.

En las observaciones realizadas hemos podido evidenciar los procesos de enculturación, aculturación, y en menor medida, de sincretismo que se producen desde los juegos tradicionales, y cómo estos ayudan al conocimiento de los valores y formas de relación de una sociedad, así su desaparición no solo afectaría a la pérdida de tradiciones



de transmisión oral, en las que se pierde la oportunidad de recrear continuamente un juego, dado que la transmisión oral posibilita que un juego en cada momento o grupo o forma se llene de contenidos diferentes como reflejo de la cultura en la que se desarrolla, sino que así mismo afectaría a los rituales, estrategias y formas de relación sociales que se dan en un juego y en las que se ponen de manifiesto determinadas relaciones de poder y se identifican los roles asumidos dentro de un grupo.

También tenemos que hacer mención al cambio de concepción del área que se está produciendo desde la incorporación de los especialistas en la etapa; se comienza a vislumbrar un alejamiento de los enfoques recreativos, donde tradicionalmente se ha asentado el área, para comenzar a centrar sus preocupaciones no sólo en los enfoques lúdicos que propician los contenidos del juego tradicional por excelencia, sino también en aquellos espacios de transmisión y recuperación de la cultura tradicional presentes en ellos.

El análisis del estatus social que ocupa el juego tradicional dentro del ámbito escolar y en la cultura lúdica del alumnado, ha dejado en evidencia una situación difícil para el mantenimiento de una manifestación cultural que ha traspasado generación tras generación, desde la transmisión natural de la oralidad y el juego libre compartido de los espacios de socialización infantil. El análisis del significado de las creencias y percepciones del profesorado y alumnado, así como las evidencias recogidas desde la observación de los tiempos de juego en los espacios de recreo y durante las clases de Educación Física, reafirman la percepción planteada y sólo la toma de conciencia por parte de los docentes de esta realidad, puede facilitar su mantenimiento dentro de la cultura lúdica del alumnado. Entendemos como primordial dar un primer paso que suponga la incorporación de los juegos tradicionales como cultura escolar a transmitir desde el área de Educación Física y consolidar esta acción con intervenciones externas al marco escolar que potencien la presencia de estos juegos en el contexto social.

Dentro de las conclusiones de nuestra investigación queremos hacer referencia a la metodología empleada en la misma, destacando el potencial del programa *Nudist Vivo* como organizador de la información, gracias a su gran versatilidad. En la búsqueda y recuperación de la información indizada en los análisis de los grupos de discusión, las entrevistas y las observaciones, ha resultado ser de una ayuda inestimable. La función que permite establecer diferentes atributos de la información tratada, nos ha dado la

posibilidad de enriquece significativamente el posterior análisis e interpretación de los datos cualitativos, poder establecer relaciones de significado entre la información recabada y localizar focos significativos de trabajo e interrogantes para su posterior análisis. En esta línea quisiéramos indicar que debido a la versatilidad anteriormente mencionada de éste programa, las estrategias metodológicas se han ido adaptando a las demandas del proceso de análisis y no a la inversa, no sintiéndonos mediatizados por el programa en ningún momento. Así mismo, entendemos que la utilización de aproximaciones cuantitativas y la utilización de gráficas, han sido simplemente eso, aproximaciones para introducir los grandes marcos de los informes, que posteriormente requieren la interpretación de los datos desde el análisis de contenido, siendo ésta una constante a lo largo del desarrollo de los diferentes informes.

## **i.2.– FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Entrando en el marco de posibles líneas de investigación a partir del estudio realizado, creemos que la aproximación que hemos efectuado a la práctica del aula de Educación Física centrada en los juegos tradicionales, nos abre las puertas a un espacio en el que todo el mundo hace presunciones, pero pocos ofrecen pautas adecuadas para su mejora. Entendemos que se precisa profundizar en el desarrollo práctico del currículum basado en los juegos tradicionales, conocer en profundidad las intenciones implícitas y explícitas del profesorado, especialmente en las culturas que chocan a la hora de acercar los juegos tradicionales al alumnado, la participación de este en la toma de decisiones, las concepciones sobre el área de maestros/as y alumnos/as, etc. Para que esto sea posible creemos que los contextos de investigación deben ser seleccionados por su significado y que la investigación centrada en los juegos tradicionales en el aula de Educación Física, debe acudir al espacio natural donde se produce: el aula. Para ello se precisa en primer término abrir el diálogo entre los “expertos” y los “nativos”, buscando cauces para integrar y comprometer en la investigación ambas partes.

Otro aspecto que queda abierto desde esta investigación se centra en descubrir la cultura lúdica de los escolares, sus intereses, la vinculación de estos con su entorno cercano, la significatividad que para ellos representan los juegos tradicionales en la escuela y fuera de ella, su forma de aprender los juegos, las necesidades y demandas que

ellos tienen para cubrir sus tiempos de recreo y ocio, etc. En definitiva creemos que existe la necesidad de conocer y profundizar en el conocimiento del alumnado, que en última instancia es el actor de todas las actuaciones que se hacen en la escuela, y que no siempre es tenido en cuenta.

En tercer lugar, se impone un profundo estudio y recuperación de las tradiciones y juegos presentes en nuestro contexto, para poder enriquecer el aula con propuestas vinculadas con el contexto social y cultural de nuestro alumnado. Esta línea de investigación que entendemos debe iniciarse en el ámbito contextual en el que nos enmarcamos, debe ser poco a poco generalizado al ámbito andaluz desde la colaboración de diferentes grupos de investigación interesados en el tema del Juego Tradicional.

Por último, y para concluir este espacio habría que comenzar a abrir un marco de investigación centrada en la inserción y recuperación de estos juegos tradicionales en el marco social propio de ellos: los espacios y tiempos lúdicos de los niños y niñas. Intervenciones que centradas en Centros escolares (tiempos no lectivos) y parques públicos de nuestras localidades trataran de facilitar el encuentro del juego tradicional con sus potenciales usuarios.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- ADELL CASTAN, J. A. (1998). *Tesis doctoral: Los orígenes del deporte en Aragón: aproximación al retroceso del juego tradicional e inicio y expansión del fenómeno deportivo*. Inédito. Universidad de Zaragoza.
- ALMOND, L. (1985). "Teaching games through action research" En *Teaching Team Sports. International AIESEP Congress*. CONI, Roma; pp.185-197.
- ALONSO, L. E. (1995). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa". En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis; pp. 225-240
- ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- AGUIRRE, S. (1995). "Entrevistas y cuestionarios". En AGUIRRE BAZTÁN, A. (Ed), (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria; pp.171-180.
- AMENABAR PERURENA, B. (1998). "Aplicación de los hábitos culturales y sociales al marco educativo en Educación Física: Proyecto Ikaspilota". *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Facultad de Educación/ Universidad de Badajoz; pp.269-274.
- ANGUERA, M. T. (1982). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- APPLE, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- ARCUSA CASTELLÁ, M. (1990). "Dejemos que los niños jueguen". En *Comunidad Educativa, n°182*; pp.27-29.
- ARÓSTEGUI PLAZA, J. L. (2000). *Tesis doctoral: Democracia y Currículum: la participación del alumnado en el Aula de Música*". Inédito. Universidad de Granada.

- ASQUITH, A. (1991). “Los juegos en la escuela primaria”. En *Stadium*, Año 25, n° 147; pp.31-35.
- BARCELONA, P. (1996). *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Madrid: Trotta
- BARDY, J. (2000). “Multiculturalismo y el sueño americano”. En STEINBERG, S. R. y KINCHELOE, J. L. (Comps) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata; pp.212-219.
- BAROJA BENLLIURE. V. (1995). “El baúl del abuelo”. En *Aula de innovación educativa* n°44; pp.16-19.
- BARRAGAN, F.; PÉREZ, R. I. y MORENO, M<sup>a</sup>. P. (1999). “El mito de Eurídice. ¿Igualdad o imperialismo masculino?”. En *Cuadernos de pedagogía*, n1 284; pp.63-68.
- BARREAU, J. J. (1996). “Traditional festivals, games activities and sporting events”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp.671-677.
- BATLLORI, J. M. (1993). *Cómo educar jugando*. Madrid: Ediciones Palabra.
- BERNSTEIN, B. (1986). “Una crítica a la educación compensatoria”. En WRIGHT et al. (1970). *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La piqueta; pp. 203-218.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial.
- BERTRAND DURING, D. (1996). “Jeux, fête et culture: quelques axes d’analyse”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp.632-643.

- BETANCOR, M. A. y VILANOU, C. (1996). "Hombre, juego y trabajo: aproximación fenomenológica e histórica a la esfera de lo lúdico". En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp.761-769.
- BLANCHARD, K. (1986). "Play as Adatation: The work-play dichotomy revisited". En MEGEN, B. (Ed) (1986). *Cultural dimensións of play, games, and sport*. United States of America: Hulman Kinetics Publishers; pp.79-87.
- BLANCHARD, K. y CHESCA, A. (1986). *Antropología del Deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- BLANCO, N. (1996). "Dilemas del presente, retos para el futuro". En HARGREAVES (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata; pp.11-26.
- BONAL, X. y TOMÉ, A. (1996). "Metodologías y recursos de intervención" En *Cuadernos de pedagogía, n1 245*; pp.56-69.
- BONET NAVARRO, J. (1990). "¿Sabéis jugar?". En *Comunidad Educativa, nº183*; pp. 1-4.
- BORJA i SOLÉ, M<sup>a</sup>. de (1980). *El juego infantil (organización de las ludotecas)*. Barcelona: Oikos-tau.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.(1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1999). "Los juegos infantiles". En SANTOS HERNÁNDEZ, S. J. (1999). *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta; pp. V-XIX. (1ª edición 1986).
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- BURKE, P. (1990). *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid: Alianza.
- CABRAL, A. (1985). *Jogos populares portugueses*. Porto: Domingos Barreira.
- CALLEJO, J. (1998). “Sobre el uso conjunto de prácticas cualitativas y cuantitativas”. En *Revista Internacional de sociología*, n° 21; pp.101-126.
- CALLOIS, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La magia y el vértigo*. México: Fondo de cultura económica. (Edición original de 1967).
- CAMACHO EVANGELISTA, F. (2000). “Globalización y singularidad cultural”. En *Ideal. Diario Regional de Andalucía*. Viernes 21 de Abril de 2000; p.23.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1995). “Grupos de discusión”. En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis; pp. 287-316.
- CARBONEL i PARIS, F. (2000). “Decálogo para una educación intercultural”. En *Cuadernos de Pedagogía*, n°290; pp.90-94.
- CARDONA SOSA, A. (1996). “Necesidad vital: recuperar los juegos infantiles canarios”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp. 723-743.
- CARO, R. (1978). *Días geniales o lúdicos*. Madrid: Espasa Calpe. (Edición original de 1694).
- CARRASCO PONS, S. (1997). “Usos y abusos del concepto de cultura”. En *Cuadernos de pedagogía*, n1 264; pp.14-18.
- CARRERAS y CANDI, F. (1988). *Folklore y Costumbres de España. Vol.II*. Barcelona: Alberto Martín.

- CARRETERO et al. (1995). “El entorno como fuente de información de los hábitos y preferencias de nuestros alumnos hacia la actividad física”. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza; pp.133-137.
- CASCON, F. y MARTÍN BERISTAIN, C. (1995). *La alternativa del juego*. Madrid: Cyan.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. (1995). “Un modelo de profesor de Educación Física en Educación Primaria. Características para investigarle”. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza; pp.143-151.
- CASTELO, A. (1998). “El Ocio, un Neg-Ocio, su misma negación”. En <http://www.chasque.apc.org/mancha/ocio.htm> (27/03/00).
- CASTRO NÚÑEZ, U. S. (1996a). “La deportivización de los juegos tradicionales: el caso de la Comunidad Autónoma Canaria”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp. 607-613.
- CASTRO NÚÑEZ, U. S. (1996b). “Algunas reflexiones sobre el valor educativo de los juegos tradicionales infantiles y su problemática”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp. 875-883.
- CHARTIER, R. (1994). “Culture populaire: retour sur un concept historiographique”. En *Eutopías, 2ª época n°52*; pp.1-19.
- CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los Juegos Infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz. (Edición original de 1958).
- COAKLEY, J. J. (1983). “Play, Games, and Sport: Developmental implications for Young people”. En HARRIS & PARK (1983). *Play, Games & Sports in cultural contexts*. Illinois: Human Kinetics Books; pp.431-450.



- CODINA VALERO, M. (2000). “Repensar la formación permanente del profesorado de Educación Física”. En RIVERA, E., RUIZ, L. y ORTIZ, M<sup>a</sup>. M. (Coords) (2000). *La Educación Física ante los retos del nuevo milenio*. Granada: Centro de Profesorado de Granada; pp.263-266.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla. (Edición original de 1989).
- COLAS, M<sup>a</sup>. P.(1994). “La metodología cualitativa”. En COLAS, M<sup>a</sup>. P. y BUENDIA, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar; pp. 249-287. (Primera edición: 1992).
- COLAS, M<sup>a</sup>. P. y BUENDIA, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar. (Primera edición: 1992).
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1989). “Introducción”. En VYGOTSKI, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica; pp.17-36.
- COLECTIVO “ESCUELA NO SEXISTA” (1984). “El juego”. En *CD Rom Cuadernos de pedagogía 23 años, n1 118*.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- COLLANTES FERNÁNDEZ, F. J. (1993). “Cultura, fiesta y poder: el modelo renacentista”. En compilación de ANDRÉS TRIPERO, T. (1993). *Juegos, juguetes y Ludotecas (II). Aportaciones del segundo Seminario Estatal sobre Juegos, Juguetes y Ludotecas*. Madrid: Publicaciones Pablo Montesino; pp.21-34.
- CONDE CAVEDA, J. L. y GARÓFANO, V. (1997). “El juego como vehículo para la adquisición de los aprendizajes: mito o realidad al alcance de todos los educadores”. En *I<sup>as</sup> Jornadas: Mitos y Tabúes en la infancia y adolescencia*. Granada: Federación de Trabajadores de la Enseñanza.

COSTES RODRÍGUEZ, A. (1994). *Tesis doctoral: Estudi observacional de les tasques semidefinides i de les modificacions de rols coneguts en un joc tradicional sociomotriu*. Inédito. Universidad de Barcelona.

COSTES RODRÍGUEZ, A. (1999). “El cuerpo, espejo de fantasías”. En *Cuadernos de pedagogía*, n1 285; pp.45-49.

*Decreto 193/ 1984, de 3 de julio*, , por el que se aprueba el temario y objetivos generales a los que habrán de ceñirse las programaciones experimentales sobre Cultura Andaluza (B.O.J.A. 07/8/84).

*Decreto 105/1992, de 9 de junio*, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria (B.O.J.A. 20/6/92).

*Decreto 107/92, de 9 de junio*, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil (B.O.J.A. 20/6/92).

DE HOYOS, L. y DE HOYOS, N. (1985). *Manual de folklore. La vida popular tradicional en España*. Madrid: Itsmo.

DE LARREA PALACÍN, A. (1958). *El folklore y la escuela. Ensayo de una didáctica folklórica*. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas/Instituto San José de Calasanz de Pedagogía.

DEL VILLAR, F. (1993). *Tesis doctoral. El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Inédito. Universidad de Granada.

DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1995). “Teoría de la observación”. En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coords.)(1995). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis; pp. 141-173.

- DEVÍS, DEVÍS, J. (1994). *Tesis Doctoral: Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Inédito. Universidad de Valencia.
- DEVÍS, DEVÍS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- Diccionario de la Real Academia Española*. (1992). Real Academia de la Lengua Española. 21 edición. Madrid: Espasa Calpe.
- ECHEVERRÍA, J. (1980). *Sobre el juego*. Madrid: Taurus Ediciones
- ELIAS, N. (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa. (Edición original de 1970).
- ELIAS, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica. (Edición original de 1977).
- ELKONIN, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río. (Edición original de 1978).
- ELSCHENBROICH, D. (1979). *El juego de los niños. Estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zero.
- ESCOBAR MERCADO, M. (1989). "El ordenador en la investigación sociológica". En compilación de GARCÍA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1989). *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos; pp.439-465.
- ESCRIBANO et al. (1994). *Juegos infantiles granadinos de tradición oral*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- ETIENVRE, J. P. (1978). "Introducción". En CARO, R. (1978). *Días geniales o lúdicos*. Madrid: Espasa Calpe; pp. IX-CXI. (Edición original de 1694).

- EVANS, J. (1999). "Contexto social de la enseñanza de la Educación Física en Gran Bretaña". En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Madrid. Fondo Editorial de Enseñanza; pp.65-74.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1997). "La investigación en la Educación Física Española: un índice para el futuro". En *I Encuentro de Profesores Universitarios de Didáctica de la Educación Físico-deportiva*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte; pp.1-15.
- FERNÁNDEZ NARES, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ. A. (1995). "Los juegos de calle". En *Aula de innovación educativa n°44*; pp.31-34.
- FERNÁNDEZ USIETO, I. y MORENO CABRERA, X. (1997). "La historia de un pueblo y la evolución de sus juegos". En *Apunts. Educación Física y Deportes n°48*; pp.17-22.
- FINGERMANN, G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires: Ateneo.
- FINKIELKRAUT, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- FLECHA, R. (1992). "La educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad". En GIROUX, H. A. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial; pp.27-56.
- FRAILE ARANDA, A. (1991). "La investigación-acción: método de análisis para una nueva Educación Física". En *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, n° 10*; pp.251-264
- FRAILE ARANDA, A. (1993). *Tesis doctoral: Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. Inédito. UNED.

- FRAILE ARANDA, A. (2000). “Factores obstaculizadores y facilitadores en la formación del profesorado de Educación Física”. En CONTRERAS JORDÁN, O. R. (Coord) (2000). *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; pp.95-108.
- GALLARDO VAZQUEZ, P. y TORO ENTERO, V. (1993). “El juego”. En *Comunidad Educativa*, n° 204; pp.27-28.
- GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea.
- GARCÍA FERRANDO, M. y SANMARTÍN, R. (1986). “La observación científica y la obtención de datos sociológicos”. En compilación de GARCÍA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1989). *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos; pp.95-122.
- GARCÍA LÓPEZ, A. et al. (1998). *Los juegos en la Educación Física de los 6 a los 12 años*. Barcelona: Inde.
- GARCÍA MONGE, A. (1992). *Proyecto docente*. Inédito. Universidad de Valladolid.
- GARCÍA RUSO, M<sup>a</sup>. H. (1992). *Tesis doctoral: La formación del profesorado de Educación Física: una propuesta de currículum basada en la reflexión acción*. Inédito. Universidad de Santiago de Compostela.
- GARCÍA, A., POMARES, C. y SERRANO, M. (1992). *La Educación Física en Educación Primaria*. Madrid: Alhambra Logman.
- GENERELO, E. y PLANA, C. (1996). “«Cuéntame yayo»: un ejemplo de material didáctico como apoyo en la formación del maestro acerca de los valores pedagógicos de los juegos tradicionales”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp. 745-752.

- GERVILLA, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- GIL DULCIO VAZ, L. (1998). “Lo lúdico y el movimiento como actividad educativa”. En *Lecturas de Educación Física y Deportes*; <http://www.sportquest.com/revista:> *Revista Digital, Año 3, N°12*. Buenos Aires. (20/08/99).
- GIMÉNEZ FUENTES, F. J. y SÁENZ-LÓPEZ, P. (1999). “Principios metodológicos de la Educación Física”. En SAÉNZ LÓPEZ, P.; TIERRA, J. y DÍAZ TRILLO, M. (1999). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física, Vol.1*. Málaga: IAD; pp.249-263.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GINEZ ALCANIZ, J. (1997). *Tesis doctoral: Los juegos populares y tradicionales en la Comunidad Valenciana y su influencia en el desarrollo del niño*. Inédito. Universidad de Valencia.
- GIROUX, H.A. (1992). “La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo”. En GIROUX, H.A. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial; pp.131-164.
- GODLEWSKI, P. (1996). “ In search of ethnic elements of forms of physical culture”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp.559-569.
- GOETZ Y LECOMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOICOECHEA ACOSTA, J. (1994). “Mate a 4: evolución de un Juego Popular”. En *Revista de Educación Física n° 60*; pp.17-24.
- GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, A. (1987). *La construcción teórica en antropología*. Barcelona: Anthropos.

- GONZÁLEZ, X. (1995). “Demarcación de campo y documentación previa”. En AGUIRRE BAZTÁN, A. (Ed), (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria; pp.115-127.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, J. A. (1995). “Oralidad: tiempo, fuente, transmisión”. En AGUIRRE BAZTÁN, A. (Ed), (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria; pp.142-150.
- GONZÁLEZ, M.; RIVERA, E. y TORRES, J. (1996). *Fundamentos de Educación Física. Consideraciones Didácticas*. Granada: Rosillo's.
- GRANDA, J.; SÁNCHEZ, S. y MESA, M<sup>a</sup>. C. (1994). “ Educación multicultural y formación inicial de Maestros-Especialistas en E.F. El juego motriz como recurso para educar la convivencia”. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria. Ponencias y Comunicaciones. I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen; pp. 181-184.
- GRIGNON, C. (1992). “Simbolismo dominante y simbolismo dominado” y “Dominocentrismos y dominomorfismo”. En GRIGNON, C. y PASSERON, J.C. (1992). *Lo culto y lo popular*. Madrid: La piqueta; pp.17-75 y 139-183
- GRIGNON, C. (1993). “Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular”. En *Educación y Sociedad, n° 12*; pp127-136.
- GUITAR, R. (1996). “¿A qué jugamos? Los valores en el juego”. En *Aula de innovación educativa n° 52-53*; pp.25-29.
- GUTIÉRREZ DELGADO, M. (1991). *La educación psicomotriz y el juego en la edad escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- GUTIÉRREZ, D., BARTOLOMÉ, R. y HERNÁN, L. M<sup>a</sup>. (1997). *Educación Infantil II. Expresión y comunicación. Metodología del juego. Autonomía personal y salud*. Madrid: McGraw-Hill e Interamericana de España.

- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1995). *Valores sociales y Deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- GUTTON, P. (1982). *El juego de los niños*. Barcelona: Hogar del libro.(Edición original de 1973).
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HARRIS, M. (1986). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza. (Edición original en inglés de 1971).
- HERNÁNDEZ, F. (1999). “Estudios culturales y lo emergente en la educación”. En *Cuadernos de Pedagogía*, n°285; pp.40-44.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1996). “La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?”. En *Revista de Educación* n° 311; pp.51-76.
- HUIZINGA, J. (1998). *Homo ludens*. Madrid: Alianza . (Edición original de 1954).
- HUTCHEON, L. (1988). *A poetics of postmodernism: history, theory fiction*. New York: Routledge.
- IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- IBÁÑEZ, J. (1991). “El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica”. En LATIESA, M. (col.) (1991). *El pluralismo metodológico en la investigación social : ensayos típicos*. Granada: Aedean; pp.53-82.



- IVIC, I. (1989). “Jeux traditionnels d’enfantats”. En *Revue EPS n°66*; pp.3-6.
- JAMESON, F. (1996). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- JIMÉNEZ LOZANO, J. (1999). “Aristóteles y los yogures”. En *El semanal, n°614*; p. 82.
- JULIANO, M<sup>a</sup>. D. (2000). “No sólo el cómo, también el porqué”. En *Cuadernos de Pedagogía, n° 288*; pp. 44-49.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1993a). *Materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria. Vol. III*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1993b). *Materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria. Vol. IV*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- KELLY-BYRNE, D. (1989). *A child’s play fife. An ethnographic study*. New York: Teachers College Press.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- KIRK, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- KUSNER, S. y NORRIS, N. (1981). “Investigación, negociación y validez en investigación naturalista”. En MARTÍNEZ RODRIGUEZ, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada; pp.11-126

- LACASA, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- LAMOUR, H. (1991). *Manual para la enseñanza de la Educación Física y Deportiva*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Paidós.
- LANUZA, E. de, PÉREZ, C. y FERRANDO, V. (1980). *El juego popular aplicado a la Educación*. Madrid: Cincel.
- LAVEGA BURGUÉS, P. (1995a). “Los juegos y deportes tradicionales y populares: conceptos y clasificaciones. Valor cultural y educativo de los mismos”. En AA.VV. (1995). *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Barcelona: Inde; pp.1-18.
- LAVEGA BURGUÉS, P. (1995b). “El juego: teorías y características del mismo. El juego como actividad física organizada. Estrategias del juego. El juego como contenido de la Educación Física y como recurso didáctico. Los juegos modificados”. En AA.VV. (1995). *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Barcelona: Inde; pp.1-22.
- LAVEGA BURGUÉS, P. (1996a). *Tesis doctoral: Del Joc a l'Esport. Estudi de les bitlles al Pla de Urgell (Lleida)*. (Microforma) Barcelona: Universidad de Barcelona.
- LAVEGA BURGUÉS, P. (1996b). “El juego popular/tradicional y su lógica externa. Aproximación al conocimiento de su interacción con el entorno”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp.793-810.
- LAVEGA PURGUÉS, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. Barcelona: Inde.
- LEIF, J. y BRUNELLE, J. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.

- LEQUEUX, P. (1984). *Juegos + de 1000, para todo lugar, casa, escuela campo, playa...* Barcelona: Reforma de la escuela. (Edición original de 1979).
- Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre. Estatuto de Autonomía para Andalucía.* (B.O.E. 11/01/82).
- LIMÓN DELGADO, A. (1981). *Costumbres populares andaluzas de nacimiento, matrimonio y muerte.* Sevilla : Publicaciones de Diputación Provincial.
- LINAZA, J. L. (1996). “El juego y los deportes como instrumentos pedagógicos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria”. En *Aula de innovación educativa n°52-53*; pp.31-35.
- LINAZA , J. (1984). “Introducción”. En BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza. pp.9-29.
- L.O.G.S.E., Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (B.O.E. 4/10/90).
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (1987). “El análisis de contenido”. En compilación de GARCÍA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1989). *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza Universidad Textos; pp.365-396.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). “ Educación Física y diversidad: el encuentro del cuerpo con la persona”. En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio.* Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura; pp.41-63.
- LORENZO et al. (1984). “Situación de la investigación en las escuelas de magisterio”. En *CD Rom Cuadernos de pedagogía 25 años, n1 113.*
- LOTMAN, J. M. (1993). “Consideraciones sobre la tipología de las culturas”. En *Eutopías, 2ª época n°11*; pp.1-15.

- LUENGO, C. y ORTEGA, R. (1993). “Juego, juguetes y desarrollo socioafectivo”. En compilación de ANDRÉS TRIPERO, T. (1993). *Juegos, juguetes y Ludotecas (II). Aportaciones del segundo Seminario Estatal sobre Juegos, Juguetes y Ludotecas*. Madrid: Publicaciones Pablo Montesino; pp.69-75.
- LUQUE BAENA, E. (1988). “Antropólogos y folkloristas: desencuentros y confluencias”. En *II Congreso de Folclore Andaluz: danza, música e indumentaria tradicional*. Sevilla: Centro de Documentación Musical de Andalucía; pp.19-31.
- LYON, D. (1996). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- LYOTARD, J. F. (1990). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- LLOYD, B. B. (1986). “Diferencias sexuales en el desarrollo”. En PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (1986). *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza; pp.423-439.
- LLUCH, S. y SALINAS, J. (1996). “Uso (y abuso) de la interculturalidad” En *Cuadernos de Pedagogía, n° 252*; pp. 80-84.
- MAESTRO GUERRERO, F. (1996). “El hecho cultural de jugar”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp. 615-621.
- MARÍN SANTIAGO, I. (1995). *Juegos populares: Jugar y crecer juntos*. Barcelona: Asociación de maestros Rosa Sensat y Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARÍN SANTIAGO, I. (1996). “El juego en la Educación Primaria”. En *Aula de innovación educativa n°52-53*; pp.19-24.

- MARRERO ACOSTA, J. (1992). “Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza”. En ESTEBARANZ, A y SÁNCHEZ, V. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla; pp.9- 21.
- MARTÍN CEBRIÁN, M. (1998). “La enculturación de la infancia”. En AA.VV. (1998). *El niño. Etnografía de una vida que se crea*. Salamanca: Centro de cultura tradicional y Diputación de Salamanca; pp.66-81.
- MARTÍN CRIADO, E. (1991). “Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso”. En LATIESA, M. (col.) (1991). *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Aedean; pp.187-212.
- MARTÍN CRIADO, E. (1997). “El grupo de discusión como situación social”. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas n° 79*; pp.81-112.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- MARTÍN NICOLAS, J. C. y ESCRIBANO ESCALANTE, M<sup>a</sup>. M. (1994). “Los juegos populares y tradicionales como elementos manifestadores de cultura y su relación con el currículo de Educación Física en Primaria”. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. Sevilla: Wanceulen; pp. 221-223.
- MARTINEK, T. y BUTT, K. (1988). “An application of an action research model for changing instructional practice”. En *Journal of Teaching in Physical Education, n° 7*; pp. 214-220.

- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (1994). “Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física”. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en primaria. Ponencias y comunicaciones. I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen; pp. 225-232.
- MARTÍNEZ CRIADO, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ DUARTE, M. (1997). “Los Juegos Populares Extremeños en el currículum del área de Educación Física en la ESO”. En *Perspectivas de la actividad física y el deporte, n° 19*; pp.18-22.
- MARTÍNEZ HIDALGO, M. (1995). “¿Hay valores en el juego y el deporte?”. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza; pp.337-342.
- MARTÍNEZ MEDRANO, E. (1983). *El juego infantil. Análisis y aplicación escolar*. Zaragoza: ICE/Universidad de Zaragoza.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1992). *El alumnado y la construcción del currículum en la reforma*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1996). “Los contenidos escolares, la cultura popular y la cultura de masas: Formas paralelas de destrucción del conocimiento”. En GARCÍA, M., GUERRERO, J., GUZMÁN, A., MARTÍNEZ, J.B. y MORENO, J. (1996). *Música Tradicional de Andalucía. Talleres de patrimonio de Andalucía*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía; pp.73-91.

- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. y RIVERA GARCÍA, E. (Coords.) (2000). *Evaluación del papel de la Dirección y los Equipos Docentes en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE (En prensa).
- MATA, J. (1999). “El ejercicio de la inocencia”. En *Ideal. Diario Regional de Andalucía*. Sábado 28 de Agosto de 1999; p.7.
- MATA, J. (2000). “Plazas sin niños”. En *Ideal. Diario Regional de Andalucía*. Sábado 19 de Agosto de 2000; p.18.
- MATEOS CARRERAS, M<sup>a</sup>. J. (1998). “La Educación Física en Primaria o los Juegos”. En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura; pp.243-246.
- MATEU SERRA, M. (1999). “Actividades corporales de expresión: de la expresión espontánea a la expresión artística”. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Madrid. Fondo Editorial de Enseñanza; pp.115-140.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1999). “Entrevista”. En *El semanal, 28 de Marzo*; pp. 53-36.
- McLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- MEDINA, A. (1987). *Pinto Maraña. Juegos populares infantiles*. Madrid: Miñón.
- MELGAREJO, J. de DIOS y ZAFRA, M. (1998). “El diseño o los procedimientos metodológicos”. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Coord.) (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española; pp.361-377.

- MENDÍA R. (1978). “Una nueva dimensión educativa del ocio de los escolares”. En *CD Rom Cuadernos de pedagogía 23 años, n1 43-44*.
- MERCADO, S. (1990). *¿Cómo hacer una tesis? Tesinas, informes, memorias, seminarios de investigación y monografías*. México: Limursa.
- MESA SÁNCHEZ, R. (1999). “ El profesorado de Educación Física ante el consumo de las mensajes emitidos por los medios de comunicación”. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Madrid. Fondo Editorial de Enseñanza; pp.353-362.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MIRA, J. F. (1988). “Cultura”. En DEL CAMPO, S. (ed.) (1988). *Tratado de Sociología I*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara; pp. 118-141.
- MOLINA VALERO, J. (1990). “El juego, su importancia: evolución en el ciclo inicial” En *Comunidad Educativa, n° 183*; pp.26-31.
- MOLLER, J. (1996). “Traditional games-the danish projet”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp.771-785.
- MOOR, P. (1981). *El juego en la educación*. Barcelona: Herder.
- MORALES PUERTAS, M. (1996). “La mujer en la cultura gitana”. En *Cuadernos de pedagogía n1 244*; pp.27-30.
- MORENO MARIMÓN, M. (1998). “Manuel Castells. Retos educativos en la era de la información”. En *Cuadernos de pedagogía n1 271*; pp.81-85.



- MORENO PALOS, C. (1992). *Aspectos recreativos de los juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid: Gymnos.
- MORENO PALOS, C. (1993). *Juegos y deportes tradicionales de España*. Madrid: Alianza Editorial y Consejo Superior de Deportes.
- MOYLES, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (1993). “El Juego Infantil”. En AA.VV. (1993). *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria. Vol. II*. Barcelona: Inde; pp.629-660.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (1995). *Tesis doctoral: Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*. Inédito. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (1996). “Discusión acerca de la consideración de juego de la ascensión de maderos y troncos a los riscos de los aborígenes canarios”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp.73-95.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (1999). “Acerca de los problemas didácticos de la enseñanza de los juegos tradicionales: el caso del juego del palo canario”. En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura; pp.300-310.
- NARGANES, J. C. (1993). *Juego y desarrollo curricular en educación física*. Sevilla: Wanceulen.

- NARGANES ROBAS, J. C. (1999). “El profesor ante la Educación Física. Una disciplina en crisis desde el vanguardismo social y el inmovilismo académico administrativo”. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Madrid. Fondo Editorial de Enseñanza; pp.291-298.
- ÖFELE, M. R. (1999). “The traditional games and its projections pedagogicas”. En *Lecturas de Educación Física y Deportes*; <http://www.sportquest.com/revista>; *Revista Digital, Año 4, N°13*. Buenos Aires.(13/08/99).
- ORTEGA, R. (1990). *Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Diada editoras.
- ORTEGA, R. y LOZANO, T. (1996). “Espacios de juego y desarrollo de la autonomía y la identidad en la Educación Infantil”. En *Aula de innovación educativa n°52-53*; pp.13-17.
- OTERO, L (1998). *Mi mamá me mima. Los múltiples avatares y percances varios de la mujer española en tiempos de Franco*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- ORTÍ, A. (1989). “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”. En compilación de GARCÍA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1989). *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos; pp.171-203.
- PALACIOS, J., COUSO, J. M., DÍEZ, R. y MOURIÑO, G. (1994). “El juego en Educación Física: Consideraciones sobre su utilización”. En *Revista de Educación Física n° 56*; pp.25-31.
- PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Malaga: Junta de Andalucía y Universidad Internacional Deportiva de Andalucía.

- PASCUAL BAÑOS, C. (1994). *Tesis doctoral: Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Inédito. Universidad de Valencia.
- PASSERON, J. C. (1992). “Simbolismo dominante y simbolismo dominado” “Dominicentrismo y dominomorfismo”. En GRIGNON, C. y PASSERON, J. C. (1992). *Lo culto y lo popular*. Madrid: La piqueta; pp. 17-56 y 139-183.
- PASTOR PRADILLO, J. L. (1994). “El bello, el bestia y el sabio o la historia de una definición inconclusa”. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en primaria. Ponencias y comunicaciones. I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen; pp. 249-252.
- PAVÍA et al. (1994). *Juegos que vienen de antes: incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas.
- PELEGRÍN, A. (1990). *Cada cual atiende su juego*. Madrid: Cincel
- PELEGRÍN, A. (1993). *Tesis doctoral: Juegos y poesía popular en la literatura infantil juvenil (1750-1987)*. Inédito. Universidad Complutense de Madrid.
- PELEGRÍN, A. (1996a). *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PELEGRÍN, A. (1996b). “Gesto, juego y cultura”. En *Revista de Educación n°311*; pp.77-99.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994a). “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa”. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata; pp.115-136.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994b). “La cultura escolar en la sociedad posmoderna”. En *Cuadernos de pedagogía* n1 225; pp.80-85.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998a). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998b). “La cultura institucional de la escuela”. En *Cuadernos de pedagogía* n1 266; pp.79-82.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999). “La escuela educativa en la aldea global”. En *Cuadernos de pedagogía* n1 286; pp.88-94.
- PETRUS ROTGER, A. (1996). “Función socioeducativa de los deportes tradicionales en la sociedad de bienestar”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp.811-824.
- PIAGET, J. (1980). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica. (Edición original de 1959).
- PIÑANGO, C. y MARTÍN, S. (1996). *Construcción de juguetes con material de desecho*. Madrid: Editorial Popular.
- PUIG, J. M<sup>a</sup>. y TRILLA, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- PUIG ROIG, M<sup>a</sup>. C. (1994). “El juego”. En AA.VV. (1994). *Educación Física y su didáctica*. Alcalá de Henares: ICCE; pp.99-111.
- PUIG ROVIRA, J. M<sup>a</sup>. (1997). “Conflictos escolares: una oportunidad”. En *Cuadernos de pedagogía* n1 257; pp.58-65.
- RAABE, J. (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: UNESCO.

- RIVERA GARCÍA, E. (1999). *Tesis doctoral: Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de Educación Física en Centros de Educación Primaria*. Inédito. Universidad de Granada.
- RIVERA GARCÍA, E. (2000). “El puente sobre el río Kwai. El eterno divorcio entre teoría y práctica”. En RIVERA, E., RUIZ, L. y ORTIZ, M<sup>a</sup>. M. (Coords) (2000). *La Educación Física ante los retos del nuevo milenio*. Granada: Centro de Profesorado de Granada; pp.37-50.
- RIVERA, E.; TORRES, J. y TRIGUEROS, C. (1999). “ El patio de mi centro no es particular. (Contextualizar en Educación Física. Asignatura pendiente en la concreción curricular). En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura; pp.349-364.
- RODRIGO, M<sup>a</sup>. J. (1985). “Las teorías implícitas en el conocimiento social”. En *Infancia y Aprendizaje*. n<sup>o</sup>31-32; pp.145-156.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, C. (1995). “Actuaciones en la formación del profesorado: hacia una acción dinamizadora para una educación no sexista”. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza; pp.457-463.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, C. y CHACON BORREGO, F. (1999). “Análisis del tratamiento de los contenidos del currículum de Educación Física en Primaria. Un estudio de Género”. En SAÉNZ LÓPEZ, P.; TIERRA, J. y DÍAZ TRILLO, M. (1999). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física, Vol.1*. Málaga: IAD; pp.327-337.
- RODRÍGUEZ, G. et al. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.

- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ROVIRA, M. (1999). “El Proyecto Ariane en Cataluña. Género y agresividad”. En *Cuadernos de pedagogía* n1 284; pp.58-62.
- RUBIO CAMARASA, A. (1980). “Prólogo”. En LANUZA, E. de, PÉREZ, C. y FERRANDO, V. (1980). *El juego popular aplicado a la Educación*. Madrid: Cincel; pp.7-8.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RÜSSEL, A. (1970). *El Juego de los niños*. Barcelona: Herder. (Edición original de 1965).
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1998). *Proyecto docente*. Inédito. A Coruña. Universidad de A Coruña.
- SANCHIZ, P. y CANTÓN, M. (1995). “Acceso y adaptación al campo”. En AGUIRRE BAZTÁN, A. (Ed), (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria; pp.128-134.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M. A. (coord) (1997). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Madrid: Ariel.

- SCHEINES, G. (1999). “Juegos inocentes, juegos terribles”. En *Lecturas de Educación Física y Deportes*; <http://www.sportquest.com/revista>; *Revista Digital*, Año 4, n°14. Buenos Aires. (20/08/99)
- SCHENDA, R. (1994). “El folklore y la cultura de masas”. En *Revista de dialectología y tradiciones populares*, Tomo XLIX; pp.25-38.
- SCHMIDT, G. (1995). “Jugar: un mundo dentro del mundo ordinario”. En *Unisport: El deporte hacia el siglo XXI. Serie “Deportes” n°19*. Malaga: Instituto Andaluz del Deporte / Junta de Andalucía; pp.84-88.
- SCHMITT, A. (1988). “Prólogo”. En GUILLEMARD, G., MARCHAL, J.C., PARENT, M., PARLEBAS, P. y SCHMITT, A. (1988). *Las cuatro esquinas de los juegos*. Lérida: Agonos; pp.7-14.
- SERENO ÁLVAREZ, I. (1993). “Juegos y juguetes romanos”. En compilación de ANDRÉS TRIPERO, T. (1993). *Juegos, juguetes y Ludotecas (II). Aportaciones del segundo Seminario Estatal sobre Juegos, Juguetes y Ludorecas*. Madrid: Publicaciones Pablo Montesino; pp.35-45.
- SERRANO BLASCO, J. (1995). “Estudio de casos”. En AGUIRRE BAZTÁN, A. (Ed), (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria; pp.203-208.
- SEVILLA MERINO, D. (1999). “Escuelas andaluzas de ayer, escuelas andaluzas de hoy”. En *Ideal. Diario Regional de Andalucía*. Viernes 28 de Agosto de 1999; p.25.
- SEYBOLD, A. (1986). *Principios didácticos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SHAPIRO, S. & SHAPIRO, S. (1995). “Silent Voices, Bodies of Knowledge: Towards a Critical Pedagogy of the Body”. En *Journal of Curriculum Theorizing*, n° 11; pp.49-72.

- SICILIA CAMACHO, A. (1997). *Tesis doctoral: Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Inédito. Universidad de Granada.
- SICILIA CAMACHO, A. (1999). “Educación Física, profesorado y postmodernidad”. En <http://www.askesis.arrakis.es>; Año 1, nº6. Madrid.(13/08/99).
- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Zaragoza: INDE.
- SLUCKIN, A. (1981). *Growing up in playground. The social development of children*. London: Routledge & Kegan.
- SOLÉ, C. (1988). *Ensayos de teoría sociológica. Modernización y postmodernidad*. Madrid: Paraninfo.
- SOTO, E. (2000). “Entrevista a Eduardo “Lalo” Soto, un verdadero ser humano conocedor de la importancia del juego”. En <http://www.askesis.arrakis.es>; Año 1, nº 7. Madrid. (18/01/00).
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (Edición original de 1995).
- STEINBERG, S. R. y KINCHELOE, J. L. (2000). “Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna”. En STEINBERG, S. R. y KINCHELOE, J. L. (Comps) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata; pp.13-43.
- SUBIRATS, M. (1977). “De la contaminación machista a la coeducación”. En *CD Rom Cuadernos de pedagogía 23 años, n1 31-32*.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Studio. (Edición original de 1984).



- TINNIG, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- TOMÉ GONZÁLEZ, A. y RUIZ MAILLO, R. A. (1996). “El espacio de juego: escenario de relaciones de poder”. En *Aula de innovación educativa* n°52-53; pp.37-41.
- TORRES GUERRERO, J. et al. (1993). *Las actividades Físicas Organizadas en Educación Primaria*. Granada: Rosillo's.
- TORRES GUERRERO, J. (1999a). “La actividad física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos/as del Siglo XXI”. En <http://www.akesis.arrakis.es>; Año 1, n°6. Madrid. (13/08/99)
- TORRES GUERRERO, J. (1999b). “Contribución de las Actividades Físicas Recreativas a la educación para la ocupación constructiva del ocio”. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Madrid. Fondo Editorial de Enseñanza; pp.43-61.
- TORRES GUERRERO, J. (1999c). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada: Proyecto Sur.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1998). “Michel W. Apple. El trasfondo ideológico de la educación”. En *Cuadernos de pedagogía*, n1 275; pp.36-44.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2000). “Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares”. En *Aula de innovación educativa* n°92; pp.66-76.
- TRIGO AZA, E. (1994a). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física. Vol.I Bases teóricas*. Barcelona: Paidotribo.

- TRIGO AZA, E. (1994b). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física. Vol.II Aplicaciones*. Barcelona: Paidotribo.
- TRIGO AZA, E. (1995). “El juego tradicional en el currículum de Educación Física”. En *Aula de innovación educativa n°44*; pp.5-9.
- TRIGUEROS, C. (1998). *Las danzas y los juegos populares en el currículum de Educación Física*. Granada: Proyecto Sur.
- TRIGUEROS, C. et al. (1999). “Aportaciones de los juegos tradicionales a los contenidos del área de Educación Física. Pensamientos y creencias de los profesores”. En *Actas de las Jornadas: Repensar la Educación Secundaria*. Granada. (En prensa).
- URDANIBIA, I. (1990). “Lo narrativo en la posmodernidad”. En VATTIMO, G. et al. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos; pp.41-75.
- VALLES, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis sociológica.
- VATTIMO, G. (1990). “Posmodernidad: ¿una sociedad transparente?”. En VATTIMO, G. et al. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos; pp.9-19.
- VEIGA GARCÍA, F. M. (1998). *Tesis doctoral: Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela/Servio de publicacións e intercambio científico.
- VERÓN, E. (1993). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- VIAL, J. (1988). *Juego y Educación. Las ludotecas*. Madrid: Akal.

- VICENTE PEDRAZ, M. y BROZAS, M<sup>a</sup>. P. (1996). “Lo culto, lo no culto y lo popular: la transformación de las prácticas físicas tradicionales ante la cultura física dominante”. En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA; pp.811-824.
- VICENTE PEDRAZ, M. y BROZAS, M<sup>a</sup>. P. (1997). “La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales”. En *Apunts. Educación Física y Deportes n°48*; pp.6-16.
- VICENTE PEDRAZ, M. (1999). “Poder y Cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud”. En <http://inef.unileon.es/dptoinef/miguel/Poder.htm> (03/11/99).
- VICIANA GARÓFANO, V. (2000). *Tesis doctoral: Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil*. Inédito. Universidad de Granada.
- VILANOU, C. (1999). “En torno al cuerpo humano: autómatas, máquinas, motores y «cyborg»”. En *Apunts. Educación Física y Deportes. n° 56*; pp.96-98.
- VILLAN, J. (1999). *Tole, catole, cuneta. Juegos de la infancia perdida*. Madrid: Akal.
- VILLENA HIGUERAS, J. L. (2000). “Atención a la diversidad: el empate como estrategia de intervención en los deportes en la escuela”. En RIVERA, E., RUIZ, L. y ORTIZ, M<sup>a</sup>. M. (Coords) (2000). *La Educación Física ante los retos del nuevo milenio*. Granada: Centro de Profesorado de Granada; pp.393-398.
- VIZUETE CARRIZIOSA, M. (1998). “El juego popular, punto de encuentro entre la motricidad, el folclore y la literatura”. En *Élide n° 0*; pp.33-40.
- VYGOTSKI, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

WALLON, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique.  
(Edición original de 1941).

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación cualitativa*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica.

## **ANEXOS**

---

ANEXO 1: GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN

ANEXO 2: EJEMPLO DE OBSERVACIÓN DE UNA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

ANEXO 3: EJEMPLO DE OBSERVACIÓN DE UN RECREO

ANEXO 4: UNIDADES DIDÁCTICAS

ANEXO 5: GUIONES DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS AL MAESTRO Y LAS MAESTRAS

ANEXO 6: GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS ALUMNOS/AS

ANEXO 7: EJEMPLO DE PREPARACIÓN DE DOCUMENTOS: NUMERACIÓN DE PARRAFOS

ANEXO 8: EJEMPLOS DE INDIZACIÓN DE NUDOS

ANEXO 9: EJEMPLO DE RELACIONES ENTRE NUDOS Y ATRIBUTOS

ANEXO 10: CARTA DE INVITACIÓN AL GRUPO DE DISCUSIÓN

ANEXO 11: PROPUESTA CONCEPTUAL CENTRO URBANO



## ANEXO 1: GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN

### *Guión grupo de discusión*

Buenas tardes:

En primer lugar quisiera agradeceros de antemano vuestra asistencia y participación; estamos realizando una investigación sobre los juegos tradicionales en el área de Educación Física y nos interesaría saber cual es vuestra opinión sobre los mismos desde vuestra experiencia en la práctica diaria con los alumnos y alumnas, que en definitiva los “protagonistas” de los mismos.

Para ello os hemos reunido aquí con el fin de que cada uno de su opinión al respecto, así, la dinámica del grupo se desarrollará en función de aquellos aspectos que sobre los juegos tradicionales vosotros y vosotras consideréis más relevantes. Yo, por mi parte trataré de hacer el menor número posible de intervenciones para no condicionaros, y únicamente os pediría que habéis de uno en uno con el fin de que todos nos enteremos de aquello que se dice y para centrar un poco el tema me gustaría comenzar planteando la siguiente cuestión:

¿Creéis que está justificada la presencia del juego tradicional en el área de educación física?

#### 1.- OTRAS CUESTIONES SOBRE LA SIGNIFICATIVIDAD DEL JUEGO TRADICIONAL:

- ¿Cuál es el principal objetivo de estas actividades?
  - . Su recuperación.
  - . Simplemente procurar momentos de placer y diversión.
  - . Procurar objetivos específicos del área.
  - . Dar a conocer el patrimonio lúdico.
  - . No perder la transmisión oral de tradiciones.
  - . Mejorar las habilidades y las cualidades físicas.

- ¿Qué repercusiones creéis que tiene el trabajo sobre los juegos tradicionales en vuestros alumnos y alumnas?
- ¿Fundamentalmente que tipo de valores transmiten los juegos tradicionales?

## 2.- JUEGO Y CULTURA:

- ¿En que medida vuestras experiencias y vivencias de los juegos tradicionales mediatiza el trabajo sobre los mismos, o por el contrario estáis mediatizados por la “cultura” de vuestros alumnos y alumnas?
- ¿Os habéis planteado en alguna ocasión dar respuesta a la multiculturalidad que pueda existir dentro de vuestros grupos de clase?

## 3.- EL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

- ¿Qué dificultades encuentras a la hora de llevar a la practica los juegos tradicionales en el área de Educación Física?
  - . Problemas de espacios.
  - . Problemas de genero.
  - . Problemas de material.
  - . De falta de motivación por parte de los niños y niñas.
  - . Falta de formación inicial.
  - . Problemas de metodología.
  - . Problemas de organización.
  - . Problemas de evaluación
- ¿Qué tipo de relaciones predominan entre el alumnado en el transcurso de los juegos?
  - . Competitivas.
  - . Cooperativas.
  - . Sexistas.
  - ...
- ¿Consideráis adecuada vuestra formación inicial y respeto al trabajo de los juegos tradicionales?, ¿y en vuestra formación continua?



## ANEXO 2: EJEMPLO DE OBSERVACIÓN DE UNA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

6º curso 12-13	9-5-2000
----------------	----------

Suben del reverso a la clase, y como siempre tiene que esperar a que se calien para pasar lista, una vez que pasa lista le dice a una niña que el juego de pies quietos lo pose en un folio con un dibujo, entonces un niño, el de el otro día dice que él el de los paquetes que es el suyo, que no lo pose, que ya lo han hecho, el maestro le explica que es para hacer un pequeño libro, pero el niño no parece gustarle la idea de tener que trabajar, varios niños comentan algunos juegos que los han contado sus padres, el maestro les dice a uno de los grupos que ya tienen establecidos que tienen que encargarse del material.

Llegan al patio y el maestro les dice que comiencen a correr suavemente, van a jugar "al primero que toca a...", el profesor es el que se encarga de indicar a quien tiene que pillar todas. Es un juego que ya han realizado en otras clases, lo juegan en el área de baloncesto, y aunque todos participan al menos en la entrevista me han comentado que los juegos

del área de balnearios no les gusta. El profesor anima continuamente y es el que cuida el juego y les dice que sean ellos los que le digan cuando llega a 3 puntos. A algunos les dice que no se muevan. Todos participan.

Para el juego y manda a dos a por el material y los otros se ponen a esperar de forma individual, mientras el maestro reparte aros por el suelo y les explica el siguiente juego; dos tienen que meterse en un aro cuando él diga ya. Después van a jugar y los va cambiando las condiciones ahora no se pueden poner ni en el mismo aro, ni con la misma pareja, los papeles se janan rápidamente en función de la proximidad, no de la amista y nadie se queda marginado; luego los cambia el tipo de explotación y los va quitando aros para ir eliminando a los alumnos. No se observan conductas agresivas ni violentas. Dos niños son eliminados y lo aceptan bien, pero un niño se rie de ellos. Vuelven a repetirlo y ahora dos niños, una niña y un niño, se pelean por un aro, al final el niño es el eliminado, y

- Sesión 4 -

2

este dice: "¡Pues yo juego al fútbol!" y se va a un lateral a dar patada a un balón, el otro niño eliminado se viene al banco donde estoy yo. El maestro corta el juego, van a jugar al lobo, juego conocido por ellos y que ya han realizado en otra clase.

Cambiamos el juego y en este se observa mayor motivación y participativa; al maestro le da de motivarlos todavía más poniéndoles el reto de que muerden los peces que tardan en pillar a todos, los que se quedan se pican con ello y se esfuerzan. El juego les gusta y en tres veces han conseguido pillar a todos menos uno que dice: "¡Soy una máquina!". El maestro le pregunta a este niño que si quiere ser el que se queda, pero este le dice que no, así que el maestro elige a otro niño y le vuelve a plantear el mismo reto, pero como éste en varias ocasiones no consigue pillar a nadie, mosqueado dice "¡Maestro, yo no me quiero quedar!", pero a la siguiente consigue pillar a David, que al principio se queja, pero luego lo acepta bien. Ahora van pillando a

más y están más motivados. Una niña le da un puntaje a David y luego se acerca al maestro para decirle que David le ha dado y que così se cal, el maestro no le hace mayor caso. Con el juego y lleva a la niña del juego de pies quietos (ella lo denomina los pies) es la niña a la que pregunto a clase y que las y la clase anterior no ha realizado la clase por tener en brotes cayados.

La niña se acerca y comienza a explicar el juego, pero otra niña también se pone a explicarlo y el maestro le dice que no, que le toca a la otra niña. Todas atienden y le preguntan los dudas, pero es otra niña la que se pone a aclarar los dudas habiendo una demostración. Después, el profesor ~~refuerza~~ la explicación, todas atienden. El profesor también les explica que se puede jugar con otros sonidos, frutas, nombres, etc.

Comienza el juego y un niño, (al del fútbol) es eliminado y dice que se quiere ir a jugar al fútbol, pero el maestro lo lleva y le dice que como no sabe jugar bien, que lo tiene que mirar para aprenderlo bien, pero este protesta y dice que sí sabe jugar,

- Sesión 4 -

3

pero se queda con el maestro. El maestro le dice que cuando haya 10 eliminados cambiará de juego. Continúa jugando y el niño eliminado le explica al maestro su juego, otra niña que ha sido eliminada también le ayuda a explicar su juego. Una niña se queja al maestro de que le duele la cabeza y se marcha del juego a beber agua.

En general, en todos los juegos los niños son los que más protestan y los que tienen peor comportamiento, incluso en este juego, un niño que se salta los dice a otros ¡Tódate, tódate! y el profesor le llama la atención.

Algunos de los niños que están eliminados controlan el juego y animan.

Cambian de juego, se colocan por parejas numerados 1-2, lo hace para dividir la clase en dos equipos, van a jugar al pañuelo, la niña que tiene el br. rojo es la encargada de sostener el pañuelo. Los dos equipos se mezclan. El juego se desarrolla en un campo muy grande. El profesor controla el juego al principio; luego son ellos; no se van eli

mirando, sino que van cambiando los puntos.  
 Una niña al coger la cuerda le da a otro  
 en la cara y por eso el maestro se  
 pregunta que ha pasado y él al explicarlo  
 dice ¡ me van dando en cabe! y todos se ríen  
 otros dicen no y agrreden....

Un niño que gana dice bravo Alcatraz,  
 otro del otro equipo grita ¡ la vamos a cagar!  
 y luego cuando la de su equipo pierde  
 dice ¡ la hemos cagado! Un niño también  
 le dice a esa niña ¡ corre con los patos,  
 no los zaulados! Se mete con ella pero  
 nadie dice nada.

Se observa gran diversidad en el desarrollo  
 de niñas y niños, de general los niños  
 están bastante más desarrollados y son  
 menos "inútiles" en sus comportamientos.

A medida que avanza el juego se anima  
 más entre ellos, los que ya han sido nombrados  
 se sientan en el suelo, pero siguen con-  
 doblando el juego. Se aprecia que es un  
 juego muy conocido por ellos y que tiene  
 buena "técnica" y estrategias de juego.

Cambian de juego, va a jugar en  
 dos equipos diferenciados al 1x2,  
 aprovechando que el grupo ya está dividido

## - Sesión 4 -

4

Todos conocen el juego y no es necesario explicarlo. Los niños empiezan a jugar y se van poniendo de acuerdo en lo que vale y no vale, resolviendo los conflictos entre ellos solos. El profesor avisa continuamente, pero en ningún momento de la clase les dice que está trabajando ni para que están trabajando.

Algunos niños van siendo eliminados y se quedan observando el juego. Un grupo se queja de la pelota y el maestro intercambia las pelotas en los dos grupos. El profesor cuida que la ocupación del espacio sea buena. Un niño le indica a David como tiene que golpear, le dice ¡ así, con el pie! y David le dice ¿ esto es el pie?, no identifica ese segmento corporal. El juego continúa y el profesor corrige, les dice que se colocan muy lejos y que tendría que haber un espacio; pero en ninguno de los juegos se preocupa en exceso por la mejora de las habilidades. Durante la realización del juego, un niño protesta y le dice al maestro ¡ vamos a jugar al fútbol! un partido; es un niño que no está eliminado.

pero que no le gusta el juego, lleva toda la clase obsesionado con el fútbol. Insiste varios días.

Los niños y niñas que van siendo diurnos lo aceptan sin problemas y al cabo de un rato vuelven a integrarse en su grupo, pero coincidiendo con el final del juego.

Ahora el maestro les propone que los últimos 5 minutos lo dedique a jugar un partido de fútbol; niños y niñas lo aceptan de muy buen grado.

Un niño quiere contador y le dice a una niña que se ponga de patea, pero ella le dice que no; que se pondrá quien quiera, no quien él quiera. En la patera se pone una niña (la más gorda) e Ismael (el niño que suele participar poco). Hacer un gol es todo lo que quieren y lo celebran, se lo pisan muy bien.

En general participan todos, aunque hay dos niños que observan o se mueven poco. Ismael, después del gol, ha cambiado por otra niña. En la otra patera la niña ha pisado con baba con la mano y se ha hecho davis, así que también cambia por otra es se a e beber agua y echase en la mano.



- Sesión 4 -

5

El profesor se le interesado por ella. Cuando juegan todos suelen ir detrás del balón. La niña de la mano escayolada desde que le explicado su juego se le interesado en la clase y ahora juega al fútbol. Cuando alguna niña tarda en poner el juego el balón un niño le dice ¡Venga!

Las niñas en general juegan bastante bien, aunque cuando alguna falla, los niños se meten con ella. Dos niños se van chocando y se les ve el diente, uno en la pierna y otro en la mano; para probar que los pasan y después ya continúan la clase.

### **ANEXO 3: EJEMPLO DE OBSERVACIÓN DE UN RECREO**

- \* COLEGIO ENTORNO RURAL
- \* OBSERVACIÓN DE RECREO n° 4
- \* PRIMARIA Y PRIMER CICLO DE SECUNDARIA
- \* FECHA: 05/05/00

Cuando llego me comenta la maestra que hoy no les ha dejado las cuerdas, porque como ha llovido las llenan de barro.

Nada más comenzar el recreo se observan unos niños organizándose para jugar al quema, son de un segundo ciclo.

Como siempre en el porche hay varios niños sentados, en esta ocasión con una Game-boy, con la que una niña juega mientras tres niños y otra niña la observan, algunos todavía comiendo el bocadillo, no charlan entre ellos ni se relacionan.

Cerca de ellos otros niños observan una revista.

En la pista central los niños y niñas de sexto comienzan a organizarse para jugar, y como habitualmente, cerca de la verja hay un grupo jugando al escondite. Los de sexto han decidido jugar la “bomba”, son de momento, todo niñas menos un niño.

En la pista de asfalto han empezado a jugar al quema, es un grupo muy numeroso en el que predominan las niñas. Los conflictos que les van surgiendo los resuelven ellos solos.

El grupo de niñas y niños, que en días anteriores ha estado jugando a la comba en la parte posterior del patio, hoy están con la cuerda en la pista de asfalto. Cerca de ellos hay un grupo de niñas y niños más pequeños observándoles. Hoy el único niño que hay en ese grupo es Y...

Los del quema y los de la comba, se interfieren en el espacio, pero parece no importarles.

Al grupo de sexto se le va sumando algún niño, uno de ellos llega incordiándoles y quitándoles la pelota. En ese grupo una niña está en el centro del círculo y ella misma con las manos se tapa los ojos, el resto parece fiarse de ella.

Los que juegan al escondite siempre utilizan los mismos sitios para esconderse y suelen ir como mínimo en grupos de dos.

También hay cuatro niñas de las mayores que charlan en mitad de la pista central.

En el grupo de la comba se han sumado más niños, ahora están saltando por parejas y cuando fallan tiene que dar a la cuerda.

También hay un grupo de niños que están jugando al pilla–pilla por las aceras, como ellos le llaman.

En un grupo que están jugando unas niñas, no se muy bien a qué, una niña le dice a otra que si no lo hace bien que no la deja jugar.

En la parte posterior del patio un grupo de tercer ciclo juegan al fútbol y a pesar de que hay un charco enorme no les importa, el charco está justo delante de una portería.

Al fondo, en la parte posterior del patio niños de secundaria están hablando debajo de unos árboles.

Los que juegan al fútbol se llaman entre ellos para que les pasen la pelota.

Cerca de ellos unas niñas (6–7) de Secundaria juegan a “que no caiga” con una pelota de papel de aluminio, y cuando alguna falla el resto se lo reprochan en plan de broma.

Los del fútbol juegan con una pelota de plástico muy pequeña y el portero se mete dentro del enorme charco, como si este no estuviera, tiene que defender su portería; varios se están empapando de agua, pero esto incluso les divierte.

Hay un grupo de niñas pequeñas que están enrolladas con una cuerda, pero enseguida se deslían y se organizan para jugar a la comba, son los de la pista de asfalto, que se han trasladado a su lugar habitual de juego, en este grupo hay un par de niñas mayores y el resto son niñas y niños más pequeños.

Dos niños de los que están jugando al fútbol simulan pelearse y se cogen del cuello, están jugando.

Las niñas de la pelota de papel continúan y se les ve muy motivadas y participativas.

Al fondo de la pista central, 4 ó 5 niños se han puesto a jugar con el barro, son niños de primer ciclo, otros por en medio de ellos y de los de la pista central juegan al pilla–pilla.

Los de la comba juegan otra vez con la canción del cartero del otro día.

Los del pilla–pilla por las aceras tiene algunos conflictos que resuelven ellos solos.

Los niños que están jugando con el barro parecen disfrutar con lo que hacen.

En el porche siguen los niños con la game–boy y cerca de ellos hay grupos de niñas charlando, otros están con los libros estudiando, me comentan que tienen un examen de inglés.

Los de la pista central han cambiado de juego y ahora juegan al mareillo.

Dos niñas en el porche juegan a subirse una encima de otra y a “pelearse”, alguna más se les une cuando las ve.

Casi todos mantiene la misma actividad durante todo el recreo, y los espacios de juego suelen ser estables la mayoría de los días.

En la parte donde están las obras en el patio, también hay un grupo de niños observando.

Me llama la atención que los que están estudiando parecen castigados, ya que están apoyados en la pared separados entre sí, salvo un grupito de tres.

Durante los recreos hay algunos maestros por el patio que charlan tranquilamente entre ellos.

En el grupo de la comba, las niñas mayores se han marchado a jugar a que no caiga y los otros se han puesto a jugar a pasar por debajo y por encima de la cuerda. Dos niñas sujetan la cuerda y en varias ocasiones la suben y algunos niños y niñas se caen, pero parece que esto es parte del juego, se levantan y continúan.

En el recreo, salvo los que están estudiando no se ve gente aislada.

Una niña de las que están en el grupo de la cuerda salta apoyándose en la espalda de otro niño, este se molesta pero enseguida lo resuelven.

Los de la caseta, un grupo numeroso que empezó jugando al escondite, ahora están todos charlando.

Acaba el recreo y se suben todos a clase sin mayor alboroto.

## ANEXO 4: UNIDADES DIDÁCTICAS

### 1.- Centro urbano

6º UNIDAD DIDÁCTICA      CICLO: 2º      CURSOS: 3º y 4º de primaria  
TEMPORALIZACIÓN: 3º Trimestre      Nº DE CLASES: 12



### OBJETIVOS

- 1.- Conocer e identificar las habilidades básicas (desplazamiento, saltos, giro, lanzamiento y recepción) mediante su utilización en diversos juegos populares y tradicionales sabiendo aceptar las normas y reglas establecidas
- 2.- Conocer y utilizar las posibilidades expresivas del propio cuerpo como medio de expresión a través de los gestos y el movimiento y utilizando diversos juegos entre ellos los juegos expresivos y los juegos rítmicos, estableciendo en su práctica relaciones constructivas y equilibradas con los demás
- 3.- Conocer juegos tradicionales y populares desarrollando mediante su practica las habilidades básicas y ser capaz de desarrollar su propia autonomía en el grupo.
- 4.- Conocer el patrimonio cultural para comprender hechos y fenómenos sociales a través del conocimiento y la práctica de juegos tradicionales y populares apreciando las costumbres y culturas en los que se desarrollaron.
- 5.- Conocer los juegos de nuestra cultura y tiempo para comparar las diferentes formas de jugar según las culturas y siendo capaz de asumir responsabilidades con respecto nuestro tiempo y costumbres.

<u>ACTITUDES</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Valoración y aceptación de la propia realidad corporal</li> <li>· Establecimiento de relaciones equilibradas y constructivas con los demás</li> <li>· Asumir responsabilidades</li> <li>· Aprecio por las diferentes culturas para comprender hechos y fenómenos sociales</li> <li>· Autonomía en el grupo</li> <li>· Aceptación de normas y reglas</li> <li>· Respeto hacia el propio cuerpo, así como a sus posibilidades y limitaciones de movimiento y expresión.</li> <li>· Respeto y cuidado hacia los materiales y recursos</li> </ul>	
<u>CONCEPTOS</u>	<u>PROCEDIMIENTOS</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conocimiento e identificación de las habilidades básicas (desplazamiento, salto, giro, lanzamiento y recepción)</li> <li>· Conocimiento de las posibilidades expresivas del propio cuerpo</li> <li>· Conocimiento de los juegos populares y tradicionales</li> <li>· Conocimiento del patrimonio cultural para comprender hechos y fenómenos sociales</li> <li>· Conocimiento de los juegos de nuestra cultura y tiempo para compararlos con los de otros tiempos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Utilización de las habilidades básicas en diversos juegos populares y tradicionales</li> <li>· Utilización del propio cuerpo como medio de expresión a través de los gestos y el movimiento y utilizando diversos juegos entre ellos los juegos expresivos y los juegos rítmicos</li> <li>· Practica de juegos populares y tradicionales en los que se desarrollen las habilidades básicas</li> <li>· Practica de juegos populares y tradicionales</li> <li>· Practica de juegos tradicionales de nuestra cultura</li> </ul>

METODOLOGÍA		
PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL	ACTITUDINAL
<p>El trabajo de los contenidos procedimentales será realizado atendiendo a una metodología lúdica, significativa y motivacional, mediante la realización de propuestas prácticas (juegos populares y tradicionales), en las cuales se utilizarán fundamentalmente estilos metodológicos reproductivos tales como la asignación de tareas y mando directo modificado, aunque también se introducirán estilos investigativos tales como el descubrimiento guiado y resolución de problemas.</p>	<p>A nivel conceptual se utilizará para la adquisición de los conceptos una breve introducción de los conceptos básicos por parte del maestro/a y reflexión en grupo sobre los mismos al inicio de la clase sobre lo que vamos a trabajar. Y en algunas ocasiones se les realizara una breve propuesta reflexiva al final de la clase en grupo o individualmente.</p>	<p>Los contenidos actitudinales se trabajarán mediante estrategias de cooperación e integración desde los agrupamientos. Y utilizarán tareas en las que sea necesario que los alumnos tengan que asumir unas responsabilidades en el grupo y se potenciará el respeto a los demás a sí como a uno mismo.</p>
RECURSOS DIDÁCTICOS		
<p>A nivel procedimental se diferenciaran dos recursos didácticos específicos: las instalaciones y el material.</p> <p>En cuanto a las instalaciones se utilizaran las pistas deportivas de las que se disponen en el mismo centro. En lo referente al material se usará el material que el centro posee (aros, picas, ladrillos, etc...), la utilización de uno u otro dependerá de la tarea que se vaya a realizar.</p> <p>A nivel conceptual se utilizarán propuestas de trabajo reflexivo que el maestro/a planteará, lo cual al ser un primer ciclo y en el primer nivel los alumnos todavía no dominan la lecto-escritura se podrá hacer uso de los dibujos, para ver si los alumnos han adquirido o comprendido algunos conceptos que se consideren relevantes.</p> <p>A nivel actitudinal no se utilizara ningún recurso didáctico específico, ya que la adquisición de los contenidos actitudinales vendrán implícitos en la actividad y para ella se utilizarán los materiales que antes señalábamos para el ámbito procedimental.</p>		

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A		
PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL	ACTITUDINAL
Para la evaluación de los contenidos procedimentales se realizará por parte del maestro/a una observación sistemática de la ejecución de los juegos y actividades.	A nivel conceptual se utilizarán las propuestas que se les planteen a los alumnos así como las breves reflexiones que se realicen en grupo al inicio o al final de la clase.	A nivel actitudinal se observará la participación de los alumnos en los juegos y otras actividades, así como también se observarán sus actitudes de cooperación, respeto y de responsabilidad.

VINCULACIÓN CON EL P.C.		
2º-3º TIEMPO PEDAGÓGICO	TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD
El trabajo realizado se podrá vincular a actividades deportivas extraescolares y los juegos que los alumnos realicen con sus amigos fuera del horario escolar, en la calle, en casa...	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Coeducación</li> <li>· Educación para la salud</li> </ul>	La relación se establecerá en cuanto al trabajo que se realice en el aula sobre estos mismos contenidos.

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA UNIDAD	
INTERNA	EXTERNA
· Diario del maestro/a	· Reflexión final con los alumnos al finalizar la unidad didáctica



**2.- Centro urbano/rural**

<b>UNIDAD DIDÁCTICA: LOS JUEGOS</b>	
CICLO TERCERO DE PRIMARIA	6º NIVEL
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Recopilar información sobre juegos populares-tradicionales y practicarlos.</li> <li>* Fomentar y favorecer la practica de estos juegos para potenciar su papel de transmisores de la cultura popular.</li> <li>* Desarrollar y mejorar las cualidades fisicas a tarvés de los juegos.</li> <li>* Mejorar las relaciones afectivas entre los alumnos mediante los juegos.</li> <li>* Apreciar y valorar el juego como medio de disfrute y organización del tiempo libre.</li> <li>* Conocer las posibilidades que nos ofrece la naturaleza para realizar juegos y aprender a respetarla.</li> </ul>	
<b>CONTENIDOS: JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES</b>	
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Juegos populares y tradicionales.</li> <li>* Los juegos de nuestros padres y abuelos.</li> <li>* Desarrollo de las cualidades fisicas.</li>   <li>* Mejora de las relaciones afectivas entre los alumnos-as de la clase.</li> <li>* El juego como medio de educación.</li>   <li>* El juego como forma de ocupar el tiempo libre.</li> <li>* La naturaleza como el mejor lugar para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Recoger información sobre los juegos.</li> <li>* Elaborar una ficha sobre cada juego.</li> <li>* Práctica de cada juego en clase.</li> <li>* Práctica de juegos de resistencia, fuerza flexibilidad y velocidad.</li> <li>* Elaborar un pequeño dossier de juegos para la biblioteca de aula.</li> <li>* Clasificar los juegos según la cualidad física que desarrollen.</li> <li>* Practicar juegos de cooperación.</li>   <li>* Realizar una excursión al campo.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Valorar la importancia de los juegos como transmisores de la cultura popular.</li> <li>* Aceptación de las posibilidades y limitaciones físicas propias y ajenas.</li> <li>* Valoración de la cooperación como posibilidad lúdica.</li> <li>* Aprender a respetar y amar la naturaleza.</li> </ul>	

**ACTIVIDADES:**

A.- Recogida de información.

- \* Cada uno pregunta en su casa a qué jugaban sus padres y abuelos.
- \* Elabora en un folio el juego recogido.
- \* Puesta en común del juego recogido.
- \* Hacemos un pequeño dossier con todos los juegos.

B.- Realizamos varias sesiones de juegos.

- \* En cada sesión, varios alumnos exponen y dirigen sus juegos.

C.- Hacemos una excursión a la Ermita de los Tres Juanes.

**EVALUACIÓN:**

\* Observación sistemática y continua sobre:

- Interés en la búsqueda de juegos.
- Nivel de participación en los juegos de los demás.
- Aceptación de las reglas, normas y resultados de los juegos.
- Ausencia de discriminación al hacer los equipos para jugar.

\* Comprobación de las fichas de cada juego.

*OBSERVACIONES:* .....

.....

.....

.....

.....

### 3.- Centro rural

<b>TÍTULO: Desarrollo de las habilidades y destrezas motrices</b>		
<i>CICLO: 3º de Primaria (de 10 a 12 años)</i>		
<b>OBJETIVOS:</b>		
I. Desarrollar actividades en torno a los juegos que transmitan valores positivos como la igualdad, la cooperación, la creatividad...		
II. Conseguir que jueguen por placer.		
III. Desarrollar capacidades psicomotrices.		
IV. Conocer juegos tradicionales.		
<b>CONTENIDOS:</b> <i>Conocimiento y desarrollo corporal.</i>		
<b>CONCEPTOS</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<b>ACTITUDES</b>
- Juegos cooperativos. - Juegos tradicionales. - Juegos creativos. - Juegos que favorecen la ejercitación de las condiciones físicas (fuerza, agilidad, velocidad, precisión).	- Investigación sobre juegos populares-tradicionales. - Juegos de recreo y juegos que se hacen en tiempo de ocio. - Realización de cuestionarios. – Adopción de reglas de algunos juegos colectivos. – Adopción de técnicas básicas para la invención de juegos. – Poner en práctica los juegos comunicación (periódico escolar) de la información.	- Aceptación de las reglas de juego. - Desarrollo de la actitud creativa. - Valoración de los juegos colectivos. - Sensibilización hacia los juegos tradicionales.
<b>ACTIVIDADES.</b>		
<b>ELABORACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO.</b>		
<b>A.- Actividades básicas de búsqueda y recogida de información.</b>		
I. Elaborar la encuesta "A que jugaban nuestros padres, nuestros abuelos".		
<b>B.- Actividades básicas de clasificación y análisis.</b>		
I. Comentar los resultados y realizar un dossier con los datos de la encuesta.		
<b>C.- Actividades básicas de aplicación y solución de problemas.</b>		
I. Realizar varias sesiones de juegos.		
II. Inventar cada uno un juego.		
III. Elaborar un fichero y practicarlos en clase dirigiendo cada uno su juego.		
IV. Analizaremos los juegos que se practican en el recreo.		
V. Investigamos lo que hacemos en nuestro tiempo libre.		
<b>D.- Actividades básicas de comunicación.</b>		
I. Recopilación y difusión del trabajo realizado.		
<b>E.- Actividades de evaluación.</b>		
I. Observación sistemática y continua.		
II. Implicación, búsqueda y recogida de datos, fichas realizadas.		
III. Nivel de participación individual y del grupo.		
IV. Ausencia de discriminación en los juegos grupales.		
V. Adopción de determinadas reglas.		

---

## **ANEXO 5:**

### **GUIONES DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS AL MAESTRO Y LAS MAESTRAS**

#### **1.- 1ª Entrevista**

##### *Guión para la 1ª entrevista semiestructurada a maestros/as:*

#### 1.- SIGNIFICATIVIDAD DEL JUEGO TRADICIONAL:

- ¿Qué significado y funciones atribuyes al trabajo de los juegos tradicionales dentro de tus clases?
- ¿Qué motivaciones te llevan a introducir el juego tradicional en tus clases?
  - . Material asequible.
  - . Transmisión de la cultura del entorno.
  - . Posibilidades de los espacios.
  - . Ser una actividad motivante.
- ¿Cuál es el principal objetivo de estas actividades?
  - . Su recuperación.
  - . Simplemente procurar momentos de placer y diversión.
  - . Procurar objetivos específicos del área.
  - . Dar a conocer el patrimonio lúdico.
  - . No perder la transmisión oral de tradiciones.
- Está justificada la presencia del juego tradicional en el área de educación física por sí mismo, o por el contrario como un medio para desarrollar otros contenidos.
- ¿Consideras qué es un contenido significativo para los niños y niñas de esta sociedad postmoderna?, ¿responde a las necesidades del entorno y conecta a los niños y niñas con su clima social y cultural?, ¿da respuesta a las necesidades motrices y socio–afectivas de los niños y niñas?
- ¿Tienes alguna referencia sobre la consideración que tiene los padres y/o el resto de tus compañeros de trabajo sobre la utilización de los juegos tradicionales en la clase de educación física?, ¿y de los niños?

*¿Nos puedes dar tu opinión sobre las siguientes afirmaciones:<sup>1</sup>*

. HAY QUE ESTAR INTEGRADO EN LA COMUNIDAD PARA CONOCER SU CULTURA.

. ¿Qué dificultades encuentras para llevar esto a cabo? ¿La administración favorece o dificulta la permanencia e integración en la comunidad?

. RESULTA FUNDAMENTAL CONOCER LAS CULTURA, LOS HECHOS, VALORES Y LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DE LA COMUNIDAD PARA TRABAJAR ADECUADAMENTE LOS JUEGOS TRADICIONALES.

. ¿Qué tipo de relaciones predominan entre los miembros de la comunidad?

. Tipos de actividades tradicionales que se mantienen en la comunidad habitualmente, en las fiestas y/o en otros momentos significativos.

. SI LOS JUEGOS TRADICIONALES DESAPARECEN DE LA SOCIEDAD, ES PORQUE NO TIENEN CABIDA EN ELLA Y NO DAN RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE LOS NIÑOS O POR QEL CONTRARIO ES PORQUE NO DISPONEMOS DE LOS ESPACIOS Y TIEMPOS NECESARIOS PARA SU DESARROLLO.

. EL OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA PRESENCIA DE LOS JUEGOS TRADICIONALES ES TRATAR DE RECUPERARLOS.

. LAS NUEVAS TECNOLOGIAS SON LA CAUSA DE LA DESAPARICIÓN DE LOS JUEGOS TRADICIONALES Y NO HAY QUE LUCHAR CONTRA LAS CIRCUNSTANCIAS.

---

<sup>1</sup> Si se considera oportuno y adecuado, las cuestiones referidas (EN LETRA MAYÚSCULA), pueden ser ampliadas desde las preguntas que acompañan a cada una de ella. Estas preguntas deben ser útiles para reafirmar o completar la respuesta aportada a la cuestión de referencia.

. LA TRANSMISIÓN DE LOS JUEGOS TRADICIONALES DEBE REALIZARSE DESDE LA FAMILIA Y EN LA CALLE, Y NO EN LA ESCUELA.

. LOS JUEGOS TRADICIONALES DEBEN “DEPORTIVIZARSE” PARA EVITAR SU DESAPARICIÓN.

## 2.- JUEGO Y CULTURA:

- ¿ En que medida tu propia cultura ha mediatizado el trabajo sobre los juegos tradicionales, o por el contrario has estado mediatizado por la cultura de tus alumnos y alumnas?.
- ¿En qué medida el contexto del centro mediatiza el desarrollo de estas actividades? ¿Porqué?
- ¿Te has planteado en alguna ocasión dar respuesta a la multiculturalidad que puede existir dentro de tus grupos de clase?
- ¿Fundamentalmente que tipo de valores transmiten los juegos tradicionales?

## 3.- EL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

- ¿Cómo han sido contempladas las necesidades específicas del área de Educación Física a la hora de la toma de decisiones referida a la elección de los juegos tradicionales.?
- ¿Qué dificultades encuentras a la hora de llevar a la practica los juegos tradicionales en el área de Educación Física?.
  - . Problemas de espacios.
  - . Problemas de genero.
  - . Problemas de material.
  - . De falta de motivación por parte de los niños y niñas.
  - . Falta de formación inicial.
  - . Problemas de metodología.
  - . Problemas de organización.
  - . Problemas de evaluación

- ¿Cuáles son los problemas más habituales que aparecen? ¿Cuál es el papel que has adoptado ante los conflictos que surgen en el desarrollo de los juegos tradicionales?
- ¿Qué tipo de relaciones predominan entre el alumnado en el transcurso de los juegos?
  - . Competitivas.
  - . Cooperativas.
  - . Sexistas.
  - ...
- ¿Tienen un espacio específico dentro de tu programación de aula? o ¿se trabajan integrados con el resto de contenidos?
- ¿Tienes planteados finalidades u objetivos específicos para los juegos tradicionales?, ¿en tus objetivos relacionados con los juegos tradicionales que aspectos tiene una mayor relevancia, los conceptuales, procedimentales o actitudinales?
- Cuando utilizas el juego tradicional como procedimiento ¿qué objetivos persigues o que cualidades o habilidades tratas de desarrollar fundamentalmente?
- ¿Dentro de tu programación, que criterios has tenido presente para su temporalización?, ¿el trabajo en torno a los juegos tradicionales esta presente en los tres ciclos, o por el contrario tiene mayor importancia en un ciclo determinado?, ¿qué momentos eliges para su trabajo y porqué?
- ¿Dentro de los distintos momentos de la clase, fundamentalmente en cual encuadras el trabajo de los juegos tradicionales? (Parte inicial, principal o final)
- ¿Cómo llevas a cabo la evaluación de los juegos tradicionales?
- ¿Tienes conocimiento de que algún compañero utilice los juegos tradicionales dentro del algún área? ¿En cuales? ¿Te has planteado el trabajo interdisciplinar sobre los juegos tradicionales con el resto de áreas? ¿Cuales?.
- ¿Has tenido presente dar respuesta a los temas transversales y la cultura andaluza desde el trabajo de los juegos transversales?
- ¿Existe algún tipo de juego tradicional por el que tengas preferencia?, ¿Porqué?

- . Juegos de persecución.
- . Juegos de puntería y precisión.
- . Juegos con canciones y retahilas.
- . Juegos con material.

.....

- ¿Qué fuentes utilizas a la hora de seleccionar los juegos tradicionales?
- ¿Tienen posibilidad de participación tus alumnos y alumnas en la toma de decisiones en referencia a la elección de unos determinados juegos u otros? ¿Y en la creación de variantes o adaptación de reglas?
- ¿Qué grado de libertad tienen tus alumnos para participar o no en los diferentes juegos propuestos?
- ¿Existe algún juego tradicional que nunca llevarías a tus clases de Educación Física?
- ¿Existe en el centro material específico para el desarrollo de estos contenidos? ¿Los alumnos aportan sus propios materiales?
- ¿Favoreces algún tipo de relación entre diferentes generaciones en el desarrollo de estos contenidos?
- En la organización de los juegos, intervienes o dejas que sea el grupo el que se organice. Que criterios tienes en cuenta para esa intervención. ¿Qué estrategias utilizas para favorecer el buen clima entre tus alumnos?
- Los juegos tradicionales conllevan situaciones de violencia entre los alumnos.
- ¿Que tipo de actividad extraescolar se desarrolla en el centro vinculada fundamentalmente con este contenido? ¿Crees que sería conveniente incluir este tipo de actividad en las actividades extraescolares? ¿Y en los momentos de recreo?
- En las celebraciones del centro escolar, ¿se contemplan los juegos tradicionales?
- Desde la dirección se incentiva la realización de estas actividades? ¿Cómo?
- Tienes un interés manifiesto por integrar a los chicos y chicas, a algún alumno/a de otra raza, cultura... ¿Cómo se tratan estos aspectos?
- ¿Consideras adecuada tu formación inicial respecto al trabajo de los juegos tradicionales?, ¿y en tu formación continua?



## 2.- 2ª Entrevista

### *Guión para la 2ª entrevista semiestructurada a maestros/as:*

#### 1.- VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA REALIZADA.

- ¿Qué aspectos consideras que han sido más positivos y cuales que han sido negativos?
- ¿Qué aspectos o cuestiones cambiarías de esta unidad?
- ¿Los objetivos que te habías planteado en esta Unidad Didáctica, los has cubierto?.
- ¿Qué aspectos te han preocupado más en esta Unidad Didáctica, los conceptuales, procedimentales, actitudinales, todos...?
- ¿Cuáles han sido los principales problemas en su desarrollo práctico?
  - . Conflictos y agresividad.
  - . Sexismo.
  - . Multiculturalidad.
  - . Falta de participación.
  - . Organización.
  - . Metodología.
  - . ...
- ¿Has analizado los problemas surgidos en esta Unidad?
- ¿Crees que el trabajo realizado ha tenido repercusión en la cultura de los alumnos y alumnas?
- ¿Qué dificultades has encontrado en la evaluación de la Unidad Didáctica?

#### 2.- PREGUNTAS PERSONALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TRABAJO OBSERVADO (Preguntas de contraste)

- ¿Te ha preocupado la mejora de las habilidades y destrezas?
- ¿Te ha parecido adecuada la implicación de los alumnos/as en las clases?, ¿y el nivel de responsabilidad otorgado a los mismos?
- ¿Qué diferencias has visto entre lo planificado y lo realizado?

- ¿Cómo te ha condicionado el contexto en el desarrollo práctico del currículum?
- ¿Has dado respuesta a tus expectativas relacionadas con la interdisciplinariedad o los temas transversales?
- ¿Cómo has visto la relación entre el trabajo realizado y la cultura popular de tus alumnos y alumnas?
- ¿Qué valores fundamentalmente se han trabajado?
- ¿Has conseguido la implicación de los padres?
- ¿Las formas de aprendizaje espontáneo o natural que realizan los niños y niñas en la calle es válido para las clases de Educación Física?
- Después de la realización de la Unidad Didáctica ¿crees que está justificada la presencia del juego tradicional en el área de Educación Física?
- ...

### 3.- FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE RELACIONADA CON LOS JUEGOS TRADICIONALES.

- ¿Consideras adecuada tu formación inicial respecto al trabajo de los juegos tradicionales?, ¿y en tu formación continua?
- ¿Qué tipo de formación permanente consideras que sería la más adecuada?
- ¿Qué futuro ves a los juegos tradicionales en la actual sociedad, y que papel juega la escuela en el mismo?

### 4.- OBSERVACIONES O APORTACIONES QUE DESEE REALIZAR EL MAESTRO/A

## **ANEXO 6: GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS ALUMNOS/AS**

### *Guión para la entrevista semiestructurada a los alumnos/as:*

#### 1.- PREFERENCIAS DE ACTIVIDADES LÚDICAS:

- Tipos de juegos que más les gustan
- Espacios para el juego y adecuación de los mismos.
- Materiales utilizados (comprados, hechos por vosotros,...)
- Preferencia por los juegos individuales o con amigos.
- Preferencia por los juegos con juguetes o sin ellos.

#### 2.- TRANSMISIÓN DE LOS JUEGOS TRADICIONALES:

- Quién les enseña normalmente los juegos.
  - . Papás o mamás.
  - . Abuelos o abuelas u otras personas mayores.
  - . Hermanos/as mayores u otros niños mayores.
  - ....
- A quién prefieren para que les enseñen los juegos.
- Juegan con sus mayores a algún tipo de juegos.
- Tipos de Juegos tradicionales que más les gustan
  - . Juegos de persecución.
  - . Juegos de puntería y precisión.
  - . Juegos con canciones y retahílas.
  - . Juegos con material.
  - .....

#### 3.- ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LOS JUEGOS

- El género en los juegos.
- Formación de los grupos (sorteos, equipos estables, por amistad,...)
- Acuerdo en las reglas.
- Quien dirige u organiza el juego (líder o entre todos,...)
- Qué ocurre cuando uno/a hace trampas.

#### 4.- LOS JUEGOS TRADICIONALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

##### **Valoración de la Unidad Didáctica realizada.**

- Aprendizajes realizados y su utilidad.
- Tipos de juegos que más les gustan en las clases de Educación Física.
- Evaluación de la Unidad Didáctica de juegos tradicionales

##### **Implicaciones de los alumnos en las clases:**

- Grado de participación en la toma de decisiones.
- Grado de libertad en los juegos

##### **Los agrupamientos y la integración en las clases:**

- Grado de participación en la realización de agrupamientos.
- Aceptación de alumnos con diferentes grados de habilidad.
- Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Integración en función del género.
- Integración en función de la cultura.

##### **Implicaciones en la cultura de los alumnos:**

- Utilización de los juegos aprendidos ( para jugar en la calle, en el parque, en casa,...)
- Utilidad de lo aprendido para su tiempo libre.
- Significatividad de los juegos en su contexto.

##### **Otras cuestiones**

## **ANEXO 7: EJEMPLO DE PREPARACIÓN DE DOCUMENTOS: NUMERACIÓN DE PARRAFOS**

**NVivo revision 1.0.118**

**Licensee: Carmen Trigueros**

Project: Clases educación Física    User: Administrator    Date: 30/07/00 - 19:48:44  
DOCUMENT TEXT REPORT

Document:        Obsevación 6º3  
Created: 30/07/00 - 16:27:11  
Modified:        15/10/00 - 10:38:16  
Description:

\* COLEGIO ENTORNO RURAL

### **Document Text:**

1: \* COLEGIO ENTORNO RURAL

2: \* OBSERVACIÓN DE CLASE Nº 3

3: \* CURSO 6º SESIÓN 3ª

4: \* FECHA: 17/03/00

5: Llegan los alumnos al patio y la maestra les dice que jueguen al "pilla con túnel", juego que todos conocen por lo que no requiere explicaciones.

6: Como el juego se realiza por parejas y son impares, la maestra se pone con ellos, lo que parece ser habitual por la reacción de los niños y niñas; todas la parejas son del mismo género menos una que es mixta, en las clases anteriores la pareja mixta ha estado formada por la misma niña y el mismo niño.

7: Durante el desarrollo del juego el nivel de participación es muy alto y todos los niños y niñas parecen divertirse.

8: La maestra da por finalizado el juego y les propone otro pilla-pilla en el que para salvarse tienen que apoyarse en un compañero, siendo ella la que indica quien es el que se queda, en esta ocasión es una niña.

9: Comienza el juego y como algunos no se han enterado bien la maestra tiene que para el juego y explicarles algunos aspectos del mismo.

10: Reanudan el juego participando la maestra en el mismo y animándoles continuamente, es un juego colaborativo, de ayuda entre ellos, y se observa una buena actitud, todos se implican sin que haya nadie que se quite de en medio y hasta la maestra coge a uno en brazos para que no lo pillen.

11: Vuelven a cambiar de juego y en esta ocasión parte de la organización en parejas anterior para dividir la clase en dos grupos, van a jugar a "a por b".

12: Es un pilla-pilla de dos equipos, en este caso mixtos, en el que se participa por parejas y en el que los pillados van con la maestra para contar los puntos de cada equipo, pero no se eliminan.

13: Durante el desarrollo del juego una niña se cae y todos van a ver que ocurre, la maestra le ayuda y le anima.

14: No se observa ninguna actitud agresiva o de discriminación y cuando uno es pillado lo aceptan sin protestar.

- 15: La maestra va contando los puntos, pero es algo que a los niños y niñas no parece importarles.
- 16: Solo surge algún pequeño conflicto cuando alguno pilla fuera de tiempo pero se resuelve rápidamente cuando la maestra dice que las normas son las normas.
- 17: La maestra atiende una visita y los niños y niñas aprovechan para beber agua, pero no forman ningún alboroto, al regresar (al momento) la maestra, cambian de juego, en esta ocasión es el de "pelea de gallos", en el que por parejas estando en cuclillas hay que empujar al compañero para intentar que se caiga y antes de empezar les dice las normas (no apoyar las rodillas, no agarrar,...), pero no les dice nada sobre la agresividad, pero cuando comienza el juego me doy cuenta de que no hace falta; la maestra observa que hay una pareja, en este caso la mixta, que lo realiza muy bien y los utiliza de ejemplo ante los demás compañeros y compañeras.
- 18: Termina el juego y la maestra les pregunta a las parejas que cuantas veces han conseguido tirar a su compañero, la pareja que ha servido de ejemplo dice que han quedado 4 a 4 y la maestra les responde ¡claro, como debe de ser!, dándoles a entender que si lo hacen bien es fácil que haya igualdad entre ellos, lo que no ocurre si alguno de los dos hace trampas.
- 19: La maestra les indica que van a cambiar de espacio, van al porche que tienen al lado, en el que les dice que se organicen en dos filas guardando la distancia de un brazo entre ellos, los niños y niñas lo realizan rápidamente sin ningún problema y solo hay un niño al que la maestra le dice que se separe un poco mas de su compañero.
- 20: El juego consiste en ir pasando por entre las piernas del compañero/a y volver saltando por encima de ellos que previamente se habrán tumbado en el suelo.
- 21: Una niña no se ha enterado del juego y pregunta, la maestra le explica de nuevo el juego y todos están muy atentos.
- 22: Comienza el juego, y aunque la maestra no lo ha planteado como una competición entre los dos grupos, nada más empezar el juego comienzan a picarse entre ellos terminando por convertirlo en algo competitivo, en el que todos participan y animan, respetando las normas sin ningún problema, la maestra también anima continuamente.
- 23: Termina antes un equipo, y como la maestra también ha asumido que era una competición les dice ¡por un pelín! Reflexiona con ellos sobre porqué un equipo ha terminado antes, insistiéndoles en que no han guardado las distancias, los niños y niñas de cada equipo también dan sus versiones.
- 24: Vuelven otra vez a la pista, manteniendo la organización de los dos grupos y aunque son los mismos del principio los niños y niñas no acaban de aclararse y tardan un poco en organizarse.
- 25: Juegan "al columpio", la maestra les explica el juego, insistiéndoles en que es un trabajo en equipo y que se tienen que ayudar entre ellos para ganar. La maestra termina de explicar, pero algunos no se han enterado y se preguntan y explican entre ellos.
- 26: La maestra los organiza y elige a la que va a ser la primera en pasar. Comienza el juego y todos se van ayudando entre ellos, a la vez que van diciendo "arriba-abajo".
- 27: El juego consiste en pasar por encima y por debajo de los brazos de los compañeros que están colocados en un corro cogidos de las manos.
- 28: Cuando alguien hace trampas la maestra se lo indica, pero los del mismo equipo se callan para ver si no se dan cuenta. Cuando un equipo gana todos dicen ¡bien!.

**29:** Acaba el juego y la maestra les comenta que un equipo no ha ganado porque no se ayudaban entre ellos y que el otro ha terminado antes porque han hecho trampas, les insiste en la educación en valores y los niños y niñas asumen sus errores y trampas.

**30:** Los niños quieren proponer un juego y la maestra no les deja y les explica el siguiente juego que van a realizar "pidola", en la explicación incide en aspectos de seguridad para que no haya peligro, pero a la misma vez los anima a ir superándose en los saltos e intentar saltar cada vez más, antes de empezar les dice a dos niños que no vayan a hacer el tonto, que puede haber peligro.

**31:** Comienza el juego y no tienen grandes dificultades, todos van adaptando la altura a las posibilidades de su compañero, aunque algunos no realizan el salto adecuadamente. En este juego se observa que las niñas tiene una mayor dificultad en su realización que los niños, también se observa que hay bastante diferencia de altura entre los niños y niñas que forman las distintas parejas y que en la organización no se han tenido en cuenta, cuando van llegando al final de la pista esperan a que los últimos acaben.

**32:** Una vez que todos han llegado, la maestra los coloca en grupos de cuatro y les explica que los ha agrupado en función de los distintos niveles de salto que ha observado; van repetir el salto de pídola ahora en grupos de cuatro.

**33:** Comienza la actividad y se observa como algunos niños y niñas se esfuerzan más que otros, incluso algunos no se colocan bien, por lo que la maestra para a un grupo para insistirles en la colocación.

**34:** En otros grupos son los propios niños y niñas los que van cuidando que sus compañeros se coloque bien y dicen ¡la cabeza!. La maestra, va con el grupo que lo hace peor y les anima continuamente; ves como puedes!, ¡no te bajes!...

**35:** Los niños y niñas, están cansados y les cuesta mucho trabajo dar los últimos saltos, pero la maestra no se da cuenta de ellos.

**36:** Los grupos que van terminando esperan al resto y cuidan que sus compañeros coloque bien la cabeza.

**37:** Cuando todos han terminado, la maestra les dice que ha observado como todos han mejorado, otros dos niños también dicen los fallos que ha observado en algunos compañeros.

**38:** La maestra les explica que van a realizar otra variante del juego, en la que uno salta y hace un gesto para que luego el que salte a continuación lo repita, pero los niños y niñas no se enteran y tiene que recurrir a la demostración, todos están atentos al juego y pide un voluntario en cada grupo para que se coloquen de "burro", y les dice que cada uno se las ingenie para que a su compañero le cueste trabajo y pierdan, porque si no ellos tendrán que hacer de "burros". Comienza el juego y cuando surge algún conflicto le da la autoridad al que ha elegido el gesto.

**39:** Algunos grupos funcionan muy bien, pero a otros tiene que ir la maestra para organizarlos, sobre todo le cuesta trabajo el grupo que peor lo realiza.

**40:** Un niño realiza un gesto "algo más peligroso" y sus compañeros empiezan a realizarlo sin problemas, pero uno de ellos no se atreve, y la maestra dándole la autoridad al que ha realizado el gesto, le dice que tiene que amagar.

**41:** Cuando finaliza el juego comprueba que todos hayan tenido la posibilidad de realizar un gesto y pide voluntarios para la siguiente variante, en esta ocasión, como todos van estando cansados, todos se ofrecen de voluntarios para quedarse de "burro".

**42:** La variante es un poco más peligrosa que las anteriores, ya que tiene que saltar y quedarse en el sitio hasta que otro compañero salte y vaya a caer, y los niños y niñas por igual le dicen ¡Seño, esto es muy complicado", la maestra les dice que no, pero como no acaban de entender el juego, tiene que volver a

explicarlo, y como siguen sin enterarse todavía, les pregunta que quién se ha enterado, varios levantan la mano y la maestra les dice que se lo expliquen a aquellos que no se han enterado, y éstos así lo hacen, pero a pesar de todo, sigue habiendo muchas dudas, hasta que comienzan a realizarlo y ven que no hay problemas.

**43:** Los que han saltado están pendientes de sus compañeros y se colocan dejando el sitio suficiente.

**44:** Tal y como lo realizan no es peligroso, aunque un niño se cae por no apoyar las manos en su compañero al estar pendiente de los otros.

**45:** Cuando acaba el juego les indica que otro día lo repetirán para que cada vez les vaya saliendo mejor.

**46:** Se sientan en corro, para finalizar la clase, van a realizar el juego del "teléfono" y los niños y niñas exclaman ¡qué chulo!

**47:** Comienza el juego y como la primera niña no se ha enterado en que consistía el juego, comienza por el otro lado, como tampoco funciona, la maestra en lugar de volver a explicar el juego, opta por cambiarse de lugar, ahora sí se realiza bien. Todos están muy atentos y pendientes del juego.

**48:** La maestra les dice que han terminado, pero los niños y niñas no quieren, insisten en volver a realizarlo, así que al final repiten el juego. Cuando alguien rompe el teléfono los niños y niñas protestan.

**49:** Algunas reflexiones: A pesar de que las agrupaciones durante la clase han variado bastante, de parejas, a dos grupos, de nuevo a parejas, etc., los niños y niñas se organizan sin problemas. No se han apreciado problemas de discriminación

**50:** Es un trabajo excesivo de saltos, los niños y niñas terminan con dificultades algunos juegos o variantes de pídola.

**51:** Utiliza términos y vocabulario propio de los juegos tradicionales "amagar", "burro"...

**52:** Algunos de los juegos propuestos en la sesión no son populares o tradicionales.

**53:** El maestra en ningún momento ha dicho qué iban a trabajar y para qué lo iban a trabajar, aunque a lo largo de toda la clase fundamentalmente se ve una incidencia en Educación en Valores



## ANEXO 8: EJEMPLO DE INDIZACIÓN DE NUDOS

### 1.- En pantalla, nudos indizados.

The screenshot displays a software interface titled "Obseación 6ª3 - Document Browser". The window is divided into two main sections: a text editor on the left and a node index diagram on the right.

**Text Editor Content:**

ando las normas sin ningún problema, la maestra también anima continuamente. como la maestra también ha asumido que era una competición les dice ¡por un pelín! porqué un equipo ha terminado antes, insistiéndoles en que no han guardado las s de cada equipo también dan sus versiones. manteniendo la organización de los dos grupos y aunque son los mismos del principio n de aclararse y tardan un poco en organizarse. estra les explica el juego, insistiéndoles en que es un trabajo en equipo y que se tienen ganar. La maestra termina de explicar, pero algunos no se han enterado y se preguntan ige a la que va a ser la primera en pasar. Comienza el juego y todos se van ayudando

diciendo "arriba-abajo". por encima y por debajo de los brazos de los compañeros que están colocados en un . as la maestra se lo indica, pero los del mismo equipo se callan para ver si no se dan gana todos dicen ¡bien!. les comenta que un equipo no ha ganado porque no se ayudaban entre ellos y que el que han hecho trampas, les insiste en la educación en valores y los niños y niñas as. r un juego y la maestra no les deja y les explica el siguiente juego que van a realizar ncide en aspectos de seguridad para que no haya peligro, pero a la misma vez los os saltos e intentar saltar cada vez más, antes de empezar les dice a dos niños que no puede haber peligro. en grandes dificultades, todos van adaptando la altura a las posibilidades de su s no realizan el salto adecuadamente. En este juego se observa que las niñas tiene una

**Node Index Diagram:**

The diagram on the right is a hierarchical tree structure representing the document's content. The root node is "Matrix Interseccion 2[6,5], Participativo, Competitividad, Desarrollo de los juegos". It branches into several categories, including "Tareas actitudinales", "Dirigidos por el maestro, Espacios", "Directivo", "Cooperación", "Sin intenciona", "Falta de respeto normas y reglas, Competitividad, Desarrollo de los juegos", "Tareas de c", "Tareas actitudinales", "Autoestima, Toma de decis", "Juego procedimie", and "Tratamiento del género, Desarrollo de la".

At the bottom of the interface, there is a status bar showing "Section: 0 Paragraph: 23" and a toolbar with icons for "In-Vivo", "Code", "UnCode", and "Coder".

## 2.- Indización de un nudo.

NVivo revision 1.0.118

Licensee: Carmen Trigueros

Project: Grupos de discusión

Date:17/07/00- 20:35:53

### NODE CODING REPORT

**NODE: /1 JUEGO TRADICIONAL/1 CONTEXTO SOCIAL/2 CONDICIONANTES/1  
TENDENCIAS ACTUALES DE ACTIVIDAD FÍSICA**

Treenode address: (1 1 4 1)

Created: 17/07/00 - 18:23:15

Modified: 08/08/00 - 16:26:34

Documents in Set: All Documents

Document 1 of 3 GRUPO DISCUSIÓN DE GRANADA

Passage 1 of 9 Section 0, Paras 9 to 10, 175 chars.

9: M1.: El fútbol...

10: M3.: El fútbol en mi caso, todos los niños juegan al fútbol, no es pasivo y ese es un juego que se ha comido todos por desgracia pero se lo está comiendo...

11:

---

Passage 2 of 9 Section 0, Paras 18 to 21, 871 chars.

18: M1.: Pero si que es rico y eso que sí, que lo primero que piden es el fútbol pero luego les gusta los juegos, sí...

19: M2.: Yo, por ejemplo, ahora estoy metiendo muchos diabólos, porque se ha extendido mucho el...pues con todos estos juegos malabares, y todos los artistas callejeros pues les encanta y eso era antes un juego evidentemente de niñas y esos niños que lo jugaban eran mariquitas y no gustan y ahora a los que más les gusta son a los niños y lo que realmente luego hacen más progresos son los niños y son los que más les gustan, pero...o sea que al principio les choca porque...pero como ahora lo han visto en la calle y lo han visto en los peluillos esos pues... (risas)

20: M2.: Y ...ya se fijan y vienen, y he visto eso pues lo intentan y lo consiguen...que fútbol ¡pues todos los días!

21: M1.: Si es por ellos...el balón de fútbol se los des a todas las horas...

22:

---

Passage 3 of 9 Section 0, Para 24, 174 chars.

24: M2.: ¡De calle!, ¡los juegos de calle!, todos estos niños que están ahora en la calle es los que están haciendo ahora que entren el juego, yo digo, hablo de los míos ¿no?...

25:

Passage 4 of 9 Section 0, Paras 27 to 30, 1082 chars.

27: H2.: Sí, pero al fútbol no solamente le damos...el fútbol tienen otro sitio donde...otros lo potencian a través de la televisión o a través de... y claro los niños no es solo lo que les enseñan tú es que ya los niños vienen como motivados porque es la TV, es los medios de comunicación son los que están potenciando a partir de lo que puedas darle tú ¿eh?, el juego también tendría que potenciarse el juego tradicional y a nivel también de medios de comunicación, no es solamente el profesor de E.F. ¿eh?, ahí también podría hacerse una buena labor, porque ya digo que en la medida que se demande se podrá potenciar eso, sí lo demanda la sociedad pero para que lo demande hay que potenciarlo y hay que...pero no solamente ahí que sea el profesor de E.F. solamente, sino a través de los medios de comunicación y a través de los organismos ¿eh?...eso es lo que yo...

28: M1.: Actividades extraescolares y todo eso, que empiece esa vía ¿qué no la hay!, bueno yo no sé en vuestros colegios pero en el mío no...es el fútbol, el baloncesto...

29: M5.: el tenis

30: M1.: badminton y poco más ¿no?...

31:

---

Passage 5 of 9 Section 0, Para 38, 146 chars.

38: H2.: Hay muchos juegos que no...vamos el material no...pero se puede implicar también a algunos niños que formen “venga tú te vas a encargar...”

39:

---

Passage 6 of 9 Section 0, Paras 178 to 181, 1346 chars.

178: H1.: Trabajo en primer ciclo, y como especialista soy el especialista no hay más especialistas en el centro, han estado trabajando compañeros pero por vocación ¿no? no son especialistas, entonces yo estoy trabajando los juegos populares, he hecho dos Unidades este año, dos distintas en distintos momentos y empecé la primera Unidad motivando a los críos, hablando de historia de los juegos ¿no?, ellos son muy aficionados al deporte, ya han en primero y en segundo, al fútbol sobre todo y las niñas no juegan aunque digáis que en primero las niñas y los niños juegan, no juegan, conmigo,...

179: H2.: ¡Eso es!, que cada uno tiene una realidad y los míos sí juegan en primero, son situaciones y realidades distintas, hoy juegan la final de fútbol femenino mi colegio con otro equipo de aquí de Granada...

180: M5.: Además como están en un nivel que va a ser los dos tanto niño como niña pues se inicia...

181: H1.: ¿Entonces cómo los enganché yo?, pues les dije: el fútbol ¿qué es el Fútbol?, los niños: “¡ah no! profe es un juego que tal y que cual...”, y digo: ¿sabéis cuándo se inventó el fútbol?, “¡ah no profe el año pasado...!” y digo: pues el fútbol lleva tanto tiempo, mucho tiempo tal y lo explicas ¿no?, les haces un poquillo de comentario y...pero el fútbol como vosotros lo veis es un juego que si no se jugara ahora sería un juego tradicional...

Passage 7 of 9 Section 0, Para 189, 719 chars.

189: H1.: Pues yo iba diciendo eso, que hablando de la historia de lo que es el fútbol, le empecé a meter lo que son los juegos tradicionales, yo les decía que el fútbol, así medio engañándoles, era un juego popular, era un juego que se inventó hace tiempo y se sigue jugando ¡por masas!, entonces ya las niñas empezaban a decir: “bueno y esto qué es el fútbol y tal y a nosotras no nos dejan jugar por qué...”y digo: “pues llega el recreo y vosotras luego no os preocupáis del balón, vosotras no pedís un balón, vosotras vais a un sitio y los niños cogen su balón y se van” y digo: “¿queréis jugar al fútbol? - ¡sí pero es que no nos dejan...!” y digo: “¡vale!, ¡venga!, “x” días, cada dos días el balón cambia de mano...”

190:

---

Passage 8 of 9 Section 0, Para 313, 357 chars.

313: M2.: Yo por ejemplo la gente mía querría patines porque patinar es de las pocas actividades que hacen, pues ya ves tú irse a la olla del Hipercor ¡ahí, medio mataos! pero bueno, tampoco volvemos a lo de las instalaciones si eso se pudiera encauzar bien pues claro que se podría hacer pero de sobre patines pero si tenemos las pistas hechas unos agujeros...

314:

---

Passage 9 of 9 Section 0, Para 354, 123 chars.

354: H1.: Pero yo creo que deben probarlo, que si no lo prueban..., es que todo no es fútbol, ni baloncesto y entonces claro...

355:

---

Document 2 of 3 GRUPO DISCUSIÓN PERIFERIA

Passage 1 of 8 Section 0, Para 14, 1992 chars.

14: H5.: Yo quería decir... es que en esto, cuando me llamaron, yo los juegos tradicionales yo apenas he...¡vaya he practicado! ¡he hecho mucho de niño porque en el Albaycín estamos todo el día jugando!, es decir el repertorio que tenemos personal es muy amplio, pero luego mi experiencia es que he estado en colegios donde siempre he participado en campeonatos deportivos, siempre he estado dando en segunda etapa y entonces casi toda la E.F. siempre ha ido relacionada con la competición o juegos predeportivos para trabajar esto, tanto en Guadaortuna como aquí en la Paz, y solo ahora cuando he llegado a Armilla, que ya me he visto que no...¡bueno! que ya no tengo ganas de seguir en participación, que es más bien una vocación de trabajo, pues utilizo juegos, pero la verdad es que en Armilla, por ejemplo yo he empezado a enumerar mi bagaje personal mío del juego y los desconocen por completo, es decir a lo mejor conocen un poco el de la lata, el churro pico y tecna ¡algunos!, ¡los mayores! ahora ya como han pasado seis promociones por mi, ahora ya los pequeños, de tanto hablar de algunos de éstos y no conocen absolutamente juegos, ninguno, no sabemos si el ordenador se habrá hecho cargo de todos los juegos de

los críos, pero no los conoce nadie y entonces yo he practicado alguno, sobre todo cuando me llamasteis para la experiencia y todo eso, pues digo: bueno como voy a estar, he estado varios días indagando “¿a ver qué juegos sabéis?” y le he tratado de poner alguno de los que yo jugaba de niño y unos más aceptación y otros poca aceptación, no sé si es que a nosotros incluso el juego nos parecía bien y luego ya ellos esto no les dice nada, y como nosotros los heredábamos desde que empezamos a nacer en la calle, estábamos con ellos, y entrar de golpe, meterle, ya más o menos cuando tienen diez o doce años un juego, a lo mejor no les hacía mucho hincapié, algunos sí, los que tenían más actividad física, sí, pero hay otros más parados y esos no....es mi experiencia...

15:

---

Passage 2 of 8 Section 0, Para 32, 721 chars.

32: M2.: Yo tengo la experiencia no en todos...en los cuatro pueblos ¿no? yo tengo la experiencia de que yo les he enseñado un juego de esos tradicionales y cuando llego a la hora del recreo están jugando a ese juego, luego hacemos la clase y antes de terminar la clase bueno: “¡señorita terminamos la clase!” y han estado todo el recreo jugando pues al final quieren volver a hacer ese juego, y si dura mucho: “¡bueno, pues nos enseñas otro!” pues al otro día han cambiado el juego pero ese juego que tú le enseñas solamente se me da en un centro, en los demás no, en los demás tú le enseñas los juegos y tal, lo practican durante la hora de clase pero luego a la hora del recreo fútbol, ¡eh! a la hora del recreo fútbol...

33:

---

Passage 3 of 8 Section 0, Para 64, 775 chars.

64: H4.: Se pasó de la Sueca al deporte y realmente cuando se está empezando a trabajar el juego y a recuperar juegos tradicionales es ahora, porque yo realmente en las clases ¡nunca he recibido juegos tradicionales! y yo que era un fanático del baloncesto, pues yo, mi vida era baloncesto y fútbol y todo y salía de la clase y estaba en la calle, pero no jugaba a juegos tradicionales porque nadie nos lo enseñaba, por circunstancias personales, nadie nos lo enseñaba y a parte que yo tenía mis intereses propios, si en E.F. me hubieran enseñado lo otro, como vamos a enseñar nosotros ahora pues a lo mejor a mí me hubiera gustado y lo hubiera tomado como referencia para jugarlos en mis ratos de ocio ¿no?, yo cogía mi pelota y me ponía a jugar a baloncesto y se acabó el tema.

65:

---

Passage 4 of 8 Section 0, Paras 69 to 71, 473 chars.

69: M1.: ¡Sí! porque es que realmente, yo recuerdo que yo siempre he jugado ¡muchísimo! pero muchísimo, a parte que eso me hacía también a nivel de competición, yo también estaba metida en eso, pero yo recuerdo echar horas y horas jugando ¡me daba igual!

70: H4.: ¡En tus horas de lectivas! ¿qué recibías? ¡ahí estaba el juego tradicional!

71: M1.: ¡No! en mis horas de clase normalmente lo que yo hacía era deporte ¡igual que tú!, pero yo fuera de clase yo ¡sí jugaba muchísimo!...

---

---

Passage 5 of 8 Section 0, Paras 74 to 76, 332 chars.

74: M2.: No solo...yo tengo una hija con trece años y no es ordenador, mi hija como tú dices la tengo metida en deportes, hace gimnasia rítmica de competición...

75: M1.: ¡Es que ese es otro problema! porque hoy en día los padres...

76: M2.: Ella está motivadísima, ¡le encanta! entonces terminan...está todo el día pendiente de su gimnasia...

77:

---

Passage 6 of 8 Section 0, Para 104, 1100 chars.

104: H5.: El juego tradicional era niños y niñas, en algunos juegos se dejaban jugar a las niñas, pero lo normalmente eran las niñas que decían juegos un niños decía: “¡déjame jugar en el juego de las niñas!”, porque eran juegos diferentes, no sé, por las circunstancias si por educación o por la fuerza que se aplicaba a los juegos, si las niñas podían, eran distintos, ahora en el colegio no, ahora yo mi experiencia que tengo en el colegio forman también parte competitiva y todo eso, yo desde primero a sexto me participan en todos, incluso les gusta mucho el fútbol y lo juegan las niñas bastante bien al fútbol y por equipos y participan...ahora a partir de sexto, ya en sexto, ya las niñas el desarrollo muscular que empiezan a tener los críos y todo esto pues ya empiezan a decir que: “son muy bestias, que son muy esto...que hacen cualquier si están jugando al fútbol tiran ya demasiado fuerte, que están haciendo otros juegos tiran...” y entonces yo sigo tratando en juegos de integrarlos a todos pero hay juegos que ellos mismos les dicen: “¡no, no!” ellos por un lado y las niñas por otro...

105:

---

Passage 7 of 8 Section 0, Para 123, 397 chars.

123: H4.: Pero culturalmente, ¡el fútbol es de niños! y lo están viendo todo los días en la tele, ¿qué partido de fútbol ves tú que es de niñas? ninguno, cómo vas a meter tú a las niñas, ¡digo!, de un sexto, de un séptimo o las pillas desde primero pues sí, lo has puesto a jugar al fútbol desde primero de primaria pues...y las niñas se acostumbran lo que pasa que luego no quieren hacerlo porque....

124:

---

Passage 8 of 8 Section 0, Para 178, 718 chars.

178: H3.: De todas maneras yo creo que habrá que ir dando pistas ¿no?, porque precisamente en ésta sociedad que hemos estado hablando de ésta confusión que hay, de ésta información bombardeándonos por todos sitios, pues alguna pista hay que dar porque yo por ejemplo sé que en Gabia, los chiquillos sienten furor en su calle cuando están, además están deseando de salirse, de comerse el bocadillo que su madre los deje salirse a los que dejan para jugar al Béisbol, un béisbol que ellos han adaptado y las bases son un árbol sí, otro no y las esquina de la casa de fulanita y ¡es furor!, ahora mismo el Béisbol, eso...pero yo creo que habrá que ir dándole pistas a los chiquillos e incluso procurando que no..sino no sé...

Document 3 of 3 GRUPO DISCUSIÓN RURAL  
Passage 1 of 3 Section 0, Paras 24 to 25, 87 chars.

24: M1.: Cuando preguntas: “¿a qué jugáis fuera del colegio? ¡fútbol!”.

25: H5.: ¡Sí, fútbol!.

26:

---

Passage 2 of 3 Section 0, Para 37, 567 chars.

37: H5.: El niño llega a casa diciendo: “yo tengo que llevarle a mi maestro, a mi profesor un juego ¿a qué jugabas tú papá?” ¡claro! para nosotros es un trabajo de investigación y además nos sirve para rescatar ese tipo de juegos pero el niño como bien ha dicho M1, cuando sale a la calle, a jugar, cualquiera puede jugar en la calle, más los niños de las zonas rurales que los de la ciudad, el niño no juega a la lima, no juega a nada, juega al fútbol y de hecho no juega...el anterior era al Pokémon, ahora se da lo de las estampitas darle la vuelta al pokemón es así.

38:

---

Passage 3 of 3 Section 0, Para 96, 949 chars.

96: H1.: Fútbol por ejemplo, la concepción del fútbol es la agresividad y cuando un entrenador dice tienes que echar a la ropa, tienes que...entonces el fútbol persigue realmente..., crean esos problemas, pero los demás juegos aunque sean juegos no competitivos, siempre hay un matiz de agonismo, ¡los críos quieren ganar!, el crío para mí, no ha nacido para perder nunca, entonces, hablar de críos hablo de críos y crías por supuesto ¿no?, entonces lo que yo muchas veces me he planteado: “¡vamos a hacer un juego!, en el que nadie gane”, es un juego que muere antes que otro en el que está la agonía de yo voy a ser mejor que éste, voy a correr más que el otro, y eso para mí, la agresividad si se puede quitar trabajándola como dice M4, bien dicho, pero el agonismo, la verdad...yo...el crío quiere ser líder, quiere ganar, quiere demostrarle al otro que ésta vez le ha ganado aunque luego se de la revancha y me gane pero está vez te la he ganado.

97:

---

## ANEXO 9: EJEMPLOS DE RELACIONES ENTRE NUDOS Y ATRIBUTOS

1.- Ejemplo de matriz de intersección de atributos (género y experiencia) y nudo (conductas y actitudes)

Matrix - (4 10) /Search Results/Matrix Intersection 10

File Matrix Selection

Display: Number of coding references Show Statistics

Row Header: /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores

Column Header:

Matrix Table	1:Experiencia docente = Menos de	2:Género = Masculino	3:Género = Femenino	4:Experiencia docente = Más de 10	5:Experiencia docente = Entre 2 y
1: /1 J.../7 R...	2	9	8	6	0
2: /1 J.../11 A...	0	14	5	14	2
3: /1 J.../12 S...	2	7	7	9	5
4: /1 J.../14 C...	1	1	1	1	0
5: /1 J.../12 R...	0	3	2	1	0
6: /1 J.../11 V...	0	0	2	2	0
7: /1 J.../19 R...	0	5	6	4	0
8: /1 J.../16 S...	0	7	1	8	0
9: /1 J.../12 A...	0	0	0	0	0
10: /1 J.../18 T...	0	2	1	2	1
11: /1 J.../13 I...	0	3	2	3	0
12: /1 Ju.../13 Co...	0	0	0	0	0
13: /1 J.../15 C...	0	9	2	9	2
14: /1 J.../11 A...	0	0	1	1	0



**2.- Ejemplo de matriz de intersección de nudos (participantes) y resto de nudos relevantes en función de caracteres indizados.**

Matriz Nodos	M1	M2	M3	M4	M5		H1	H2	H3
(1 2 7 2) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/2 Contexto	0	130	5446	0	0		2162	2376	52
(1 2 7 1 3 1) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/1 Programación/3 Metodología	0	357	1773	0	0		1408	1595	38
(1 2 1 4) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/4 Tratamiento de la integración	0	0	17	0	0		0	309	700
(1 2 1 2 2) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/2 El alumno-a/2 Desarrollo Metodológico	0	243	2343	0	378		0	761	585
(1 2 7 1 3) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/1 Programación/3 Metodología	1350	582	5084	0	366		5878	4658	205
(1 2 3 2) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Recreos/2 Actividad	13	687	0	0	1317		719	2891	0
(1 2 1 3) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/3 Tratamiento del género	1455	2747	1849	0	2507		4313	4186	1191
(1 2 7 5) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/5 Temporalización	0	0	0	0	0		592	1167	0
(1 2 1 2 1) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/2 El alumno-a/1 Significatividad	692	1269	57	0	742		959	2277	325
(1 2 1 1 4) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/1 El maestro-a/4 Dificultades	2114	460	4227	13	133		827	4591	683
(1 2 3 1) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Recreos/1 Espacios	340	558	0	0	0		2178	2898	959
(1 2 7 1 2) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/1 Programación/2 Contenido	747	981	4061	0	15		715	726	0
(1 2 1 2 5) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/2 El alumno-a/5 Implicación	66	1037	1980	0	602		827	898	626
(1 2 1 1 3) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/1 El maestro-a/3 Implicación	98	486	2220	0	0		1434	3124	1971
(1 2 7 1 3 3) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/1 Programación/3 Metodología	77	0	0	0	348		0	0	0
(1 2 7 4) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/4 Recursos didácticos	0	0	0	0	0		695	0	0
(1 2 1 2) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/2 El alumno-a	0	0	0	0	0		0	120	0
(1 2 1 1 2) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/1 El maestro-a/2 Formación	1320	460	2161	0	0		0	2467	0
(1 2 1 2 4) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/2 El alumno-a/4 Desarrollo sociocultural	0	486	204	0	0		0	0	149
(1 2 7 1 1) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/1 Programación/1 Objetivos	21	0	4872	0	0		0	0	0
(1 2 1 1 1) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/1 El maestro-a/3 Conocimiento profesional	1307	1026	3093	0	0		684	3440	182
(1 2 3 4) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Recreos/4 Agrupamientos	130	0	0	0	0		1411	348	0
(1 2 7 1 3 2) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/1 Programación/3 Metodología	0	0	530	0	0		166	327	0
(1 2 1 6) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/6 Los padres	81	584	6053	0	286		319	1688	1244
(1 2 7 3) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/3 Interdisciplinariedad	0	1062	969	0	0		0	909	0
(1 2 2) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/3 Actividades extraescolares	168	0	0	0	0		0	568	0
(1 2 1 2 3) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/2 El alumno-a/3 Cultura	109	2727	3098	0	271		0	2901	567
(1 2 7 1) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Elementos curriculares/1 Programación	0	0	2878	0	0		592	525	0
(1 2 1 5) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/2 Desarrollo práctico/5 Tratamiento de la multiculturalidad	0	0	1526	0	1039		0	708	700
(1 2 3 3) /1 Juego tradicional/2 Contexto escolar/1 Recreos/3 Materiales	0	0	0	0	142		0	1721	959
(1 1 10 2) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/3 Consideración/2 Familiar	0	0	1779	0	0		0	125	0
(1 1 3 3 3) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/1 Diferencias/2 Ahora/3 Estado de conservación	82	155	3352	0	15		0	1514	2639
(1 1 5 1) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/4 Utilidad/1 Educativa	0	1139	2045	0	0		0	0	60
(1 1 4 5) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/2 Condicionantes/5 Espacios	38	988	0	0	0		0	0	470
(1 1 10 1) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/3 Consideración/1 Social	59	0	3759	0	0		0	1610	139
(1 1 4 3) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/2 Condicionantes/3 Nuevas tecnologías	44	925	1885	0	0		0	117	0
(1 1 3 2 1) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/1 Diferencias/1 Antes/1 Tipos	192	30	365	0	0		0	133	2286
(1 1 4 8) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/2 Condicionantes/8 Entornos	0	1887	52	0	0		0	739	154
(1 1 3 3 1) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/1 Diferencias/2 Ahora/1 Tipos	50	1282	734	0	0		0	825	1383
(1 1 4 2) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/2 Condicionantes/2 Medios de comunicación	0	0	0	0	0		0	941	42
(1 1 3 2 2) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/1 Diferencias/1 Antes/2 Materiales	78	0	41	0	0		0	66	377
(1 1 4 1) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/2 Condicionantes/1 Tendencias actuales de actividad física	411	1212	157	0	109		1884	1220	0
(1 1 10 3) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/3 Consideración/3 Escolar	0	514	2218	0	286		397	1218	269
(1 1 3 2 3) /1 Juego tradicional/1 Contexto social/1 Diferencias/1 Antes/3 Estado de conservación	0	0	175	0	0		0	0	0
(1 3 2 6) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores/5 Competitividad	0	0	0	0	0		0	337	1480
(1 3 2 1) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores/1 Autoestima	0	0	378	0	0		0	0	0
(1 3 1 1) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/2 Antivalores/1 Agresividad	0	130	1066	0	0		0	949	253
(1 3 2 10) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores/9 Respeto a las normas	0	24	781	0	0		0	816	301
(1 3 2) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores	0	243	50	0	0		0	0	0
(1 3 2 4) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores/4 Coeducación	0	566	0	0	0		268	0	0
(1 3 1 2) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/2 Antivalores/2 Sexismo	242	855	237	0	14		231	4263	807
(1 3 2 9) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores/8 Transmisor de cultura	0	0	1980	0	0		0	0	0
(1 3 2 8) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores/7 Relaciones generacionales	0	34	3399	0	454		0	307	146
(1 3 2 3) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores/3 Integración	0	0	395	0	0		0	0	1316
(1 3 2 7) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores/6 Sociabilidad	0	243	0	0	0		0	0	789
(1 3 2 2) /1 Juego tradicional/3 Conductas y Actitudes/1 Valores/2 Responsabilidad	0	0	67	0	0		0	1104	0

## ANEXO 10: CARTA DE INVITACIÓN AL GRUPO DE DISCUSIÓN GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN



UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Grupo «Investigación Curricular y  
Formación del Profesorado»  
HUM - 0267

Estimado compañero/a:

Como ya te indicamos en un primer contacto telefónico, estamos realizando una investigación sobre los Juegos Tradicionales desde el grupo de Investigación: HUM-0267 "Investigación del currículum y formación del profesorado" perteneciente a la Universidad de Granada compuesto por profesorado de diferentes niveles educativos (Primaria, Secundaria y Universidad).

Y desde aquí queremos agradecerte de antemano tu inestimable colaboración en la misma, recordándote que el día de la reunión será el **Viernes 26 de Mayo, a las 18** en el aula C-3 (Seminario del Área de Didáctica de la Expresión Corporal) de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada situada en el Campus de Cartuja s/n.

Entendemos la investigación científica como un método para enriquecer el proceso educativo, una base para promover el debate y contraste de ideas e interpretaciones, así como un apoyo para orientar la acción. En esta línea, necesitamos un tipo de información cuya fuente de interpretación y significados está en manos de los agentes básicos educativos: profesorado y alumnado. La calidad y veracidad de datos que se proporcionen ayudará a la comprensión de fenómenos educativos y orientar las acciones que se desarrollan en los centros.

Para ello adquirimos contigo el compromiso de asegurar la confidencialidad de las informaciones, el anonimato del informador y del centro educativo al que pertenece.

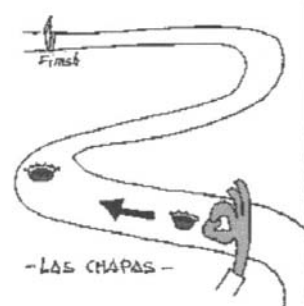
Recibe un afectuoso saludo.

Juan Bautista Martínez Rodríguez  
Director del grupo de investigación HUM-0267

## ANEXO 10: PROPUESTA CONCEPTUAL CENTRO URBANO

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

1.- ¿Que entiendes por un juego popular?



- LA GOLLINITA CIEGA -



2.- ¿Habías jugado antes a alguno de los juegos populares que hemos practicado en clase?  
¿Quien te lo enseñó?

3.- Nombra 3 juegos populares en los que se utilicen los saltos

- LA PÍDOLA -



4.- ¿Has aprendido algún juego nuevo?



5.- Di que es lo que mas te ha gustado de todo lo que hemos hecho durante este módulo, y que juegos te han gustado mas