

Els jocs en la història: La diversitat lúdica a l'escola i al temps lliure

Direcció: Joan Ortí Ferreres



DIPUTACIÓ
D
E
CASTELLÓ



GENERALITAT
VALENCIANA
Conselleria d'Educació,
Investigació, Cultura i Esport

Els jocs en la història: La diversitat lúdica a l'escola i al temps lliure

.....

Direcció: Joan Ortí Ferreres

*Aquest llibre no podrà ser reproduït,
ni totalment ni parcialment,
sense el permís escrit de l'editor.
Tots els drets reservats.*

Editat al febrer de 2020

© De l'obra: els autors de cada article

© D'aquesta edició: Joan Ortí Ferreres

Imatge de la coberta: Joan Ortí Ferreres.

Fragment del mural situat a la Plaça Lluís Companys, s/n. Alcanar.

Editat per l'Associació Cultural "La Tella"

ISBN. 978-84-09-17607-6

Dipòsit legal: DL CS 127-2020

Imprimeix: Diputació de Castelló



DIPUTACIÓ
D E
CASTELLÓ

Imprenta

Actes del II Congrés Internacional

“Els jocs en la història: La diversitat lúdica a l'escola i al temps lliure”

.....

Direcció: Joan Ortí Ferreres

Castelló, 8 i 9 de novembre
Sant Mateu, 10 de novembre

Organitzat per:



Amb la col·laboració de:



Ajuntament
de Castelló



Ajuntament
de Sant Mateu



ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	11
CAPÍTOL 1: EL JOC COM A PATRIMONI CULTURAL IMMATERIAL	
Games and folklore in Africa and Asia	15
El juego como derecho de la infancia.....	30
Jocs i etnologia. Els jocs i l'inventari del patrimoni etnològic de Catalunya	34
El juego tradicional como patrimonio cultural inmaterial	39
Llocs i jocs. Patrimoni cultural lúdic.....	44
Les jeux traditionnels dans la région d'Oued Noun.....	49
Traditional games in the system of schoolchildren and students.....	50
Els espais de joc perduts al nucli urbà de Borriol.....	57
Procés de recuperació del frare. Un joc de pilota.....	64
L'evolució dels jocs com a part de la societat industrial: el parkour	71
CAPÍTOL 2: DIDÀCTICA I PEDAGOGIA DEL JOC	
Proyecto BRIDGE:	
Promoción de los juegos y deportes tradicionales europeos.....	75
Juegos tradicionales con canciones:	
herramienta didáctica desde la universidad a la escuela	81
La aplicación internivel de los juegos tradicionales: el Firajoc	105
Una trobada al voltant del joc i l'esport inclusiu.....	115
Re-trobadade de juegos populares y tradicionales	
de las escuelas de Castelló	120
Traditional games use at physical education lessons	125
El juego como puente en una educación física	
implicada con el aprendizaje de las lenguas	131
L'app trinquet. Una innovació educativa	
en l'ensenyament de la pilota valenciana	137
El recreo: un lugar para jugar, un lugar para educar.....	143
L'escola d'estiu de jocs tradicionals.	
Una opción única a Europa de formación continua.....	149
Pedagogía dalcroze:	
la música com a element lúdic d'inclusió i de qualitat de vida.....	153
Ocio y musicalización en un proyecto socioeducativo	157
L'Alcalatén, donde la magia se hace presente:	
el patrimonio como elemento lúdico y didáctico	162

El juego popular en las clases de EF	
de un municipio de la Costa da Morte de Bergantiños.....	167
La interculturalitat i el multilingüisme a través del joc	172
El uso de rúbricas para valorar la competencia docente en EF.....	188
Del senet al pachisi passant per l'arquerc.	
Introduir la història a partir dels jocs de tauler	193
CAPÍTOL 3: EL JOC COM A ELEMENT INCLUSIU I TERAPÈUTIC	
Los juegos para la diversidad funcional y TEA a través del APS:	
el proyecto SMILE.....	201
¿Cómo ocupamos el tiempo libre?	
Juegos de mesa y capacidades intelectuales	207
Investigación- acción para fomentar la inclusión	
en educación física a través del juego.....	213
Juegos de mesa modernos para potenciar	
el desarrollo cognitivo-matemático en primaria	218
Efectos de los juegos de mesa en la mejora de las funciones ejecutivas:	
una revisión sistemática	223
Juegos de coordinación y equilibrio	
para la inclusión del alumnado con TEA: el proyecto SMILE	227
Prevención del deterioro cognitivo en personas mayores	
mediante los juegos de mesa modernos	231

INTRODUCCIÓ

El joc és un element que forma part de l'espècie humana. Qualsevol ésser humà, independentment del lloc d'origen, té tendència a jugar de forma natural o espontània. Així, el joc va associat a l'entreteniment i a la diversió dels participants.

A més de la diversió, el joc també és una manera d'aprendre i desenvolupar-se. Aprendre a pactar i respectar unes normes, acceptar a la resta de jugadors, desenvolupar les habilitats i capacitats motrius, etc. són elements que conformen part de la idiosincràsia del joc.

El 20 de Novembre de 2019 es va celebrar el 30 aniversari de la Convenció dels drets del nen. Dins de l'article 31 d'aquesta convenció apareix que "Els Estats membres reconeixen el dret del nen i la nena al descans i a l'esplai, al joc i a les activitats recreatives pròpies de la seva edat i a participar lliurement en la vida cultural i en les arts." Així, entre els elements fonamentals que reconeix aquesta convenció apareix el joc.

Per a celebrar el 30 aniversari d'aquesta convenció es va organitzar el II Congrés Internacional "Els jocs en la història: la diversitat lúdica a l'escola i al temps lliure".

El congrés va ser organitzat per la Universitat Jaume I, l'Institut Ramon Muntaner i l'associació cultural "La Tella" i es desenvolupar els dies 8 i 9 a la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castelló i el dia 10 de novembre a Sant Mateu en el que es va denominar el festival Maestrat Games.

Els principals objectius del congrés van ser:

- Comparar les manifestacions lúdiques de les diferents regions, interpretar els trets característics fonamentals d'aquelles zones geogràfiques vinculant-les amb els elements socioculturals i valorar la importància dels processos d'aculturació.
- Reconèixer les manifestacions lúdiques com un element inclusiu que permet aconseguir el respecte intercultural.
- Intercanviar coneixements en relació a les manifestacions lúdiques, tant a l'àmbit educatiu com del temps lliure i la festa tradicional, així com oferir aportacions de les diferents matèries i àrees d'estudi.
- Presentar experiències vinculades a l'àmbit del joc i la cultura lúdica, tant a l'àmbit educatiu com del temps lliure i la festa tradicional.

- Potenciar el joc i les manifestacions lúdiques com un element fonamental per al desenvolupament de la salut física i mental de l'ésser humà.
- Valorar la importància del joc com a eina per afavorir la inclusió i el respecte a la diversitat així com l'alumnat amb diversitat funcional.
- Facilitar el contacte entre investigadors, docents, animadors, empreses i institucions que treballen en el coneixement i la recerca de les manifestacions lúdiques i, especialment, del joc, joc de taula i tauler, i l'esport tradicional.

La part duta a terme a la Universitat Jaume I els dies 8 i 9 de novembre va ser la part científica del congrés on ponents i conferenciants de quatre continents van donar a conèixer les seves propostes i es van produir diferents discussions i debats tenint el joc com a eix conductor.

A partir de les propostes rebudes es van establir 3 blocs temàtics. Cadascun d'aquests blocs es correspon a un capítol del llibre i són:

- El joc al llarg de la història i com patrimoni cultural immaterial.
- La didàctica i la pedagogia del joc.
- El joc com a element inclusiu i terapèutic.

El primer bloc ha tractat la importància de la preservació del joc com a element del patrimoni immaterial de la humanitat i dels valors culturals que aporten en cadascuna de les zones on es practicaven. Els jocs es desenvolupen en les diferents cultures i van lligats al patrimoni d'aquestes. En moltes ocasions, aquests van acompanyats de la utilització d'un vocabulari específic i expressions que tenen sentit dins d'aquest, cançons, elements rituals, etc. També s'han valorat l'evolució lúdica vinculada a la interculturalitat on, a través de les migracions i els intercanvis culturals, algunes manifestacions lúdiques s'han difós al llarg del món. Aquestes manifestacions, a vegades, han acabat suplantant manifestacions lúdiques de les pròpies societats acollidores provocant la desaparició de les seves pròpies manifestacions. Les activitats esportives modernes han estat una de les activitats colonitzadores que han provocat l'abandonament, i fins i tot la desaparició, d'aquelles manifestacions més tradicionals. Així i tot, altres factors de caràcter tecnològic com la televisió, els aparells i jocs electrònics, les xarxes socials etc., i aspectes socials com la reducció del nombre de fills/as per família, l'evolució de l'espai públic, els vehicles a motor, l'aparició de nombroses activitats extraescolars, etc. han estat factors que han contribuït a la modificació de l'ocupació del temps lliure per part de l'ésser humà, especialment dels nens/as, i que han provocat la desaparició del joc tradicional.

En el segon bloc es van considerar les possibilitats del joc com a eina didàctica i d'aprenentatge. En aquest no sols es van tractat les possibilitats del joc per a desenvolupar els aspectes motrius del nen sinó també les possibilitats de la utilització de la pedagogia del joc per a potenciar el desenvolupament i assimilació de conceptes vinculats a determinades a altres àrees curriculars que tenen, a priori, una marcada concepció teòrica. Aquesta pedagogia lúdica afavoreix l'interès de l'alumnat al mateix temps que permet l'aprenentatge i consolidació dels continguts educatius establerts pel marc escolar.

La importància del joc per a la salut ha format part del tercer bloc del congrés. En aquest cas, no sols com la utilització del joc com a element d'alliberament d'energies i tensions sinó també les possibilitats del mateix per a combatre determinades malalties com, per exemple, el retard de la deterioració mental en persones d'edat avançada o malalties mitjançant la utilització dels jocs de taula. Així mateix, dins d'aquest bloc i també vinculat als aspectes didàctics s'han presentat algunes comunicacions relacionades amb la inclusió d'alumnat amb malalties i trastorns específics sent el joc un element que permet el seu desenvolupament afavorint una millor inclusió dins dels diferents àmbits.

Finalment, la jornada del 10 de novembre es correspon amb la part lúdica del congrés oberta a tot el públic on es van efectuar demostracions i tallers pràctics de diferents manifestacions lúdiques provinents de diferents indrets del món destacant la presència de fins a 10 diferents modalitats del joc de bitlles. Juntament amb aquests destaquem jocs de caràcter tradicional com la pilota valenciana, el boli dali, la morra, els llançaments de sacs, diferents jocs de bureo, tallers de autoconstrucció de joguines mitjançant la utilització de les canyes, exposicions de joguines antigues i de fotografies antigues sobre jocs practicats en el Maestrat, etc. També va haver-hi un espai vinculat a activitats de relaxació i de coneixement corporal amb la impartició d'un taller de loga i d'un taller de Tai-Txi.

A continuació presentem els texts de les conferències, ponències i comunicacions que foren acceptades dins del marc del congrés. Aquestes s'han distribuït en 3 capítols, un per cadascun dels blocs temàtics anunciant anteriorment.

CAPÍTOL I: EL JOC COM A PATRIMONI CULTURAL IMMATERIAL

El joc és un patrimoni cultural que s'ha transmès de generació en generació mitjançant les vies orals i ha conformat, en molts casos, l'element identitari de les cultures on aquest s'ha desenvolupat.

Els factors socials han fet que, en ocasions, algunes manifestacions lúdiques s'hagen popularitzat i difós arreu del món. En d'altres ocasions, trobem com algunes manifestacions també han deixat de practicar-se atès a diferents factors culturals, tecnològics o del propi desenvolupament de les societats.

En aquest capítol presentem aquelles conferències, ponències i comunicacions on es tracta el valor cultural i antropològic del joc així com la consideració d'aquest com a patrimoni cultural immaterial.

Games and folklore in Africa and Asia

Soumitra Mandal

Mekelle University, Ethiopia

Correspondence: soumitramk@yahoo.co.in

1. INTRODUCTION

A tradition is a belief or behaviour passed down within a group or society with symbolic meaning or special significance with origins in the past. Common examples include holidays or impractical but socially meaningful clothes (like lawyer wigs or military officer spurs), but the idea has also been applied to social norms such as greetings. Traditions can persist and evolve for thousands of years—the word “tradition” itself derives from the Latin *trader*, literally meaning to transmit, to hand over, to give for safekeeping.

Traditional or Indigenous games and sports have been a part of African and Asian culture since ages. These games were not just outdoor or indoor entertainment means, but a well devised module for cultivating sports skills and high morality of youth right from childhood.

Culture is, simply, the way of life shared by a group of people. Humans all over the Earth need the same basic things. Cultural sports are ways or means of releasing feelings, wishes, norms, emotions, cultures, etc...of human being

in different countries, nation and villages. These sports are come from many years before by transferring through one generation to other. On above context we believed that may be all traditional games and reactional activities are the gift of Africa to the modern civilization.

2. AFRICAN TRADITIONAL GAMES AND SPORTS SPECIALLY IN ETHIOPIA.

Ethiopia is an ancient historical land dating 3000 years old. The monuments, places, churches and monasteries Ethiopia are also known as being amongst the first place of human kind, the World's earliest hominid 'Lucy' or 'Dinkenesh' meaning 'thou art wonderful' believed to be the common ancestor. The country antiquity is also been shown with further archaeological findings of the stone age tools up to 1.7million years old and vibrant cave painting bears testimony. There are many Ethiopian cultural events throughout the year which combine both religious and secular elements such as Enkutatash, Meskal, Genna and Timket. Ethiopians follow the Julian calendar which is 7 years and 8 month behinds the Gregorian one (Western calendar), so the dates of these events take place will be different from the standard Western calendar.

In Ethiopia where 85% of its citizens live in the country side/rural area, the people especially farmers and nomadists use culture, norms and value to other people of the country. The importance of cultural sports and games for the people of Ethiopia has get more emphasis by the government bodies and it has its own institution(i.e. the Ethiopia cultural sport federation).

For the first time Ethiopian cultural sport get recognition by the government in 1967 E.C .In 1970 E.C there was a big movement to collect and record Ethiopian cultural games and finaly about 293 different cultural sports were found in 9 regions and 2 federal states of Ethiopia.From these huge numbers of cultural sports only 6 are to be expanding to other peoples. They are popular too. These Ethiopian sport federation has formulated rules and regulations for these games. These games are Gebeta, Genna ,Korebo, shah, Bube and Tigel (Ethiopian cultural Wrestling).

2.1. Genna "Yegena Chewata" An ancestor of Hockey

In Ethiopia Christmas is celebrated on the 7th January, is called Ledet or Genna which comes from the word Gennana, meaning "imminent" and which expresses the coming of the Lord and the freeing of mankind from sin. Ethiopians spend the day and night attending church services at several churches in their area. The day is more commonly known as Genna because men play a hockey-like game of that name on Christmas.

The celebration of Ethiopian Christmas is marked by various activities such as horse racing, authentic folk dancing, Genna and etc. At Lalibela, Genna is celebrated in very attractive ways due to the birth date of King Lalibela being

on a similar day. In the rural areas a popular game which looks like European Hockey but is typically Ethiopian is conducted between two youth teams. The game is named after the festival and is called "Yegena Chewata".

Genna is a traditional Ethiopian ball game played by teams of boys and men similar to modern hockey. Representations of the game are often found in popular paintings, especially those illustrating the legend of the Queen of Sheba and King Solomon - their son Menelik is depicted playing genna. This article argues that images of genna are incorporated into these paintings for three reasons: first, genna serves as an icon for Ethiopia; second, the game, as a male-only competition, reinforces the legend's emphasis on male rule; and, finally, images of genna provide a safe context in which the question of Menelik's paternity can be raised.

Gänna is played only in the afternoon and it lasts until dusk between two team with a strong stick, curved at one end called like the game itself, Ganna Dula, and a ball called Rur in a open space in a decided boundaries. End of longitudinal boundies of each side identified marked called goal. If the ball crossed the marked goal then opponent will be awarded as 1 point or scored 1 goal and the winners of the day said in their songs of revilement about the losers; how an extensive feast was given to the elders of the community by the players and many more. From the religious point of view, Gänna served as a joyful game refreshing the memory of the Joyful Day (Christmas). Nowadays the enthusiasm and the importance attached to it seem to have waned, particularly in the towns. Perhaps formal law is censoring spontaneous jubilation and in rough games; health considerations discouraging exhausting and harmful games that's why this game was modified in modern era with specific boundaries and rule and regulation to attract the new generation. In future this game can be dominate through Pro Genna like others countries traditional games premier league.

2.2. Gebeta the world oldest board game

One of the earliest evidence of the game are fragments of a pottery board and several rock cuts found in Aksumite Ethiopia in Matara (now in Eritrea) and Yeha (in Ethiopia), which are dated by archaeologists to between the 6th and 7th century AD; the game may have been mentioned by Giyorgis of Segla in his 14th century Ge'ez text "Mysteries of Heaven and Earth", where he refers to a game called qarqis, a term used in Ge'ez to refer to both Gebet'a (Mancala) and Sant'araz (modern sent'erazh, Ethiopian Chess).

2.3. Tigel (Ethiopian cultural Wrestling)

Ethiopia cultural wrestling (Tigel) is a competition that takes between two individual who have relatively equal weight and the aim is to lay down the

opponent to the ground by holding his hips and pushing to the ground. This sport has some features of the Japanese Judo. The player may lay down his opponent to the ground on his sit, back or side. But hitting or kicking of opponents is extremely forbidden. Both males and females can participate but it is with the same sex (i.e. male with male female with female).

Tigel has three different holding techniques. These are:

- Holding the opponent's hip with one hand
- Holding the opponent's hip two hands
- Holding the opponent's hip one or two hand use their legs to disturb the opponent's balance.
- Karsa similar to modern hockey

The exact time of its origin is not known. In relation to the origin of the game, there are different legends which have been related from one generation to another. Whatever the origin, the game was very popular especially during the reign of Emperor hileslasie. This kind of game was played in Ethiopia around Tigray region.

Karsa the game, which looks a little bit similar to genna, has been played for centuries, according to ancient manuscripts. Karsa chewata is played by using a stick, and some kind of a small elastic ball, called 'karsa'. Men and young boys participate in the game. Players begin on the middle of two villages karsa game was played around February until July because this kind of game are played in the village of the region so that they play this game because of finishing collecting their products. Most of the time this game was played among two villages but sometimes people living in the same village may play the game for the sake of entertainment. Karsa game was popular game only in Tigray region.



Figure 1. Genna game

3. TRADITIONAL GAMES IN ASIA

3.1. Bharat (India) the Symbol of Unity in Diversity:

India, a hotchpotch of different cultures, religions, and beliefs, is home to not just one or two languages but to an uncountable number of different lingual families.

It is believed that India is considered to be the home to approximately 400 languages. The two Indian National languages are Hindi and English. India is having a great traditional heritage, 28 states, 07 Union Territories, 22 official languages, more than 50 races, and numerous Traditional Games and Sports which are now-a-days also being played in their respective areas. Though India has various races; various religious and various languages, still the Indians developed into one nation by the influence of common territory, history and common fight for freedom against the foreign rule. Though there is diversity in language, religion, traditional games and a sports, India is one in its Cultural Heritage.

3.2. Religious Linkage of Traditional Games in India:

The religion of India has a direct linkage with its traditional games. In India the 14th of January is celebrated as 'Makar Sankranti'. Half year of northern movement of the sun starts towards the southern from this day. It indicates a period of peace, prosperity and pleasure followed by a period of darkness, ignorance and cruelty with immense sorrow. It is celebrated with spectacle in South India as Pongal, in North India as Maghi, in North East India as "Bihu" and in Western Part the celebrations are known as Uttarayan. People offer their colorful sacrifice and respect to the Sun in the form of attracted kites. In some of the rural and coastal areas, cock fight is held and is a prominent event of the festival. There are many such occasions that the people of India celebrate different religious functions with related Traditional Games and Sports. In this way it is believed that there is a direct Linkage of Religion with its Traditional Games.

It is a matter of concern that these Indian traditional games are losing their prominent place as the youngsters are adopting the western culture in their life style and preferring modern video and technological games over the Traditional Games. The Traditional Field Plays and Games in India are vanishing day by day. History says that there were hundreds of such games, but in course of time, like other plants and animals species, these games are also vanishing.

Table 1. Traditional games of India

Traditional games	State	Description
Kalari Payattu	Kerala	Martial art similar to Karate. It is most complete and scientific martial art (mother of all martial arts). Bodhi dharma, a Buddhist monk from India, introduced Kalari into China and Japan in the 5th century. He taught this art in a temple (Shaolin temple).
Pallanguli	Tamil Nadu, South India and Sri Lanka	Men also sometimes play it for gambling purposes. The board has 14 cups, each player controlling seven. The players distribute these seeds into the other cups until there are no seeds left. The person who reaches two consecutive cups without seeds has to bow out of the game.
Gilli Danda	Northern India	It is played by two wooden sticks similar to Cricket and Base ball
Asol Aap	Andaman and Nicobar islands	In this game, a canoe having a length of almost 100' is used.
Vallamkali	Kerala	It is famous snake boat race celebrated during Onum
Gella - Chutt	Tripura	The number of participating in a game of Gella - Chutt differs in the various places the game is played
Satoliya also called Pithoo or Lagori	Most of Northern Indian states	It needs seven small flat stones; every stone size should be less than the other stone. Stones are piled one above other in decreasing size order, Hitting the pile with a cloth ball from a fixed difference is the prime rule of the game.
Gutte	Most of Northern Indian states	This traditional game is played by both children and adults. It requires 5 pieces of small stones. One stone is spinned in the air and other stones are picked up from the ground without dropping the stone in the air. This game can be played by any number of people.

Kancha or marbles	Most of Northern Indian states	Very popular among children. It is played using marbles called 'Kancha'. The players have to hit the selected target 'kancha' using their own marble ball. The motive is to collect as many marbles as possible by shooting and striking other marbles. The winner takes all Kanchas of rest of the players.
Kho Kho	Most of Northern Indian states	The game consists of two teams, who are required to chase down and tag the players of the opposite team to win the game. The chasing team sends out nine players onto the field, who sit in a straight line with alternate players facing opposite sides. The chasers have to make sure they catch the runners (who enter the field one at a time) before time runs out. Played by: two teams of nine players each
Gilli Danda	Most of Northern Indian states	The game requires two sticks. The bigger one is called "danda" and the smaller one is called "gilli". The player then uses the danda to hit the gilli at the raised end, which flips it into the air. While it is in the air, the player strikes the gilli, hitting it as far as possible. Having struck the gilli, the player is required to run and touch a pre-agreed point outside the circle before the gilli is retrieved by an opponent
Poshampa	Most of Northern Indian states	Two people stand with their hands locked together above their heads and sing a song. The other kids pass from under that bridge and the one who gets caught (when the hands come down like a cage at the end of the song) is out.
Chaupar/ Pachisi		Each player's objective is to move all four of their pieces completely around the board, counter-clockwise, before their opponents do. The pieces start and finish on the Charkoni.

Kith Kith (Hopscotch or Stapoo)	All over India	A popular playground game in which players toss a small object into numbered spaces of a pattern of rectangles outlined on the ground and then hop or jump through the spaces to retrieve the object. This popular game is also played in other countries and is loved by all.
Dhop Khel	Assam	It is similar to Kabbadi. Dhop is the name given to a rubber ball that two teams throw across a central line into each other's courts. Each team sends a player into the opponent's court; the aim is to catch the ball his team throws and make his way back to his team without allowing the opponents to touch him to earn points.
Lattoo	Most of Northern Indian states	Lattoo is a game that involves spinning a wooden top (lattoo), which has grooves in its lower half and a nail at the bottom, on which it spins. A thick string is wrapped around the grooves on lower half and pulling the string makes the top spin. Played by: one or more people
Chhupam Chhupai or Hide-n-Seek	All over India	Hide and Seek is a popular children's game in which players hide themselves in a marked area, to be found by one or more seekers/denners. The denner closes his eyes and counts till a certain number, after which he tries to find the hidden players. Played by: any number of people
Chor-Sipahi	Most of Northern Indian states	The game is the Indian equivalent of the western game "Tag." There are two teams in the game – one team of thieves (chor) and the other team of sipahi (police). The sipahi tries and catches the chor, after which the turn changes (that is, the chor become the sipahi and vice versa) Played by: two teams, any number of people

Four Corners	Most of Northern Indian states	Four corners is a game often played by primary school children. Four corners are designated, and a player is chosen as being “it”. The remaining players have to swap corners without being caught by “it”. If a player is caught by “it” or is without a free corner to stand in, he becomes “it”. Played by: 5 people
Dog and the Bone	Most of Northern Indian states	The game consists of two teams, and an object such as a bottle or handkerchief, etc., which is designated as the “bone.” A player from each team comes forward and attempts to take the bone (placed at the centre of the playing area) back to his team. The player who fails to take the bone has to go out of the game. Played by: two teams of usually 5-10 members each
Maram Pitthi (Gend taadi)	Most of Northern Indian states	A game very similar to Dodgeball. It consists of two teams, who scatter around in a large area. Players from a team try to hit players of the opposing team with a ball (usually made of sponge). Once a player is hit, he is out of the game. Passing between players of the same team is also allowed. Played by: two teams, any number of members
Vish Amrit	Most of Northern Indian states	It is the Indian version of the game “lock and key”. The aim of the denner is to touch the other players, giving them vish. As soon as vish is given the person stays there until teammates come to give him/her amrit. The game ends when all players have been caught and there is no one left to give amrit. Played by: any number of players
Langdi	Maharashtra	Langdi is a popular childhood game, especially in the state of Maharashtra. The game consists of two teams, and the team that wins the toss defends first. The opposing team sends a player to tag as many defenders as he can, while hopping on one foot. The team that tags the most defenders wins.

Moksha Patam or Parama Padam	Southern States of India	A dice game from ancient India similar to Snakes and Ladders, which spread to the rest of the world. It is not only entertainment but also to teach morality. The central concept is liberation from bondage of passions. So the players move from the lower levels of consciousness to higher levels of spiritual enlightenment and finally to Moksha.
Kite Fighting	All over India	Fighter kites are kites used for the sport of kite fighting. Traditionally most are small, unstable single line flat kites where line tension alone is used for control, and an abrasive line is used to cut down other kites.
Mallakhamb	All over India	Mallakhamb is gymnastic sport in which a gymnast performs poses and feats while hanging from a vertical wooden pole or rope. Mallakhamb also refers to the pole used in the sport. 'Malla', denotes a gymnast (a man of strength), and Khamb, (a pole). 29 States participate in Mallakhamb competitions at the national level. It can be used as a form of exercise or as strength training for police or other jobs requiring a high level of fitness.
Kang Shanaba	Manipur	Game is played on the day between Manipur's New Year's Day and the Ratha Jatra festival.
Kirip	Nicobarese tribe of Nicobar Island	It is Nicobarese wrestling. The wrestlers clasp each other from behind using their hands- the grip should not be relaxed till the match is over. Participant must try and push the opposition to the ground using their legs. As soon as a player's back comes in contact with the ground, he loses the match. The game is played in 5 rounds.
Lamjei		Lamjei is athletic event held annually in Manipur. The race is held strictly for the pannas (Revenue / Administrative Units) and duration of the event is half a mile.
Mizo Inchai	Manipur	It has similarity to wrestling. It requires endurance, good muscular force and all other abilities as required for wrestling.

Mukna	Manipur	It blends the features of wrestling and judo
Thang - ta & Sarit - Sarak		Originated in 17th century. Thang - ta involves use of sword against one or many challengers. Sarit - Sarak is the procedure of taking on armed or unarmed competitors.
Archery	Megha-laya	It is an inherent part of the culture and the festivals of the state are incomplete without Archery.
Yubee - Lakpee	Manipur	An outdoor game of men only, (Yubee means coconut, and lakpee means snatching).
Sagol Kangjei	Manipur	Sagol Kangjei is similar to Polo. 'Sagol' pony / horse, 'Kang' is a circular object like a ball and 'jei' is the stick for hitting the object.
Hole Taso Dukanaram	Andhra Pradesh	The contestants have to imitate an animal named Hole Taso. The player/animal has to run around by beating his chest alternately with his front paws. The contestant has to keep his third leg in the air while running around. It requires balance and physical fitness
Hinam Turnam		Also called struggle of life and death. The contestants take over the role of hunter and they hunt in a forest. The hunter misses his prey and has to follow it and try to catch it and has to grab it with its third leg.
Porok - Pamin Sinam		The participants hold one leg of the cock in his hand and the other hand on their shoulder. While leaping on one leg, they are supposed to push their opponent out of the playing area i.e. a circle. The player loses the game if he is down on the ground/if he loses his balance/his other foot touches the ground/his hand comes out of the shoulder.
Naga Wrestling	Nagaland	Similar to wrestling. In this form of wrestling, participants begin by catching the other contestant's waist belt.



Fig: 2. Eight traditional games {a} Kancha/Goli; {b} Kho-Kho; {c} Pallanguli; {d} Gilli Danda; {e} Chaupad; {f} Satolia; {g} Poshampa; {h} Kith Kith (Hopscotch or Stapoo)

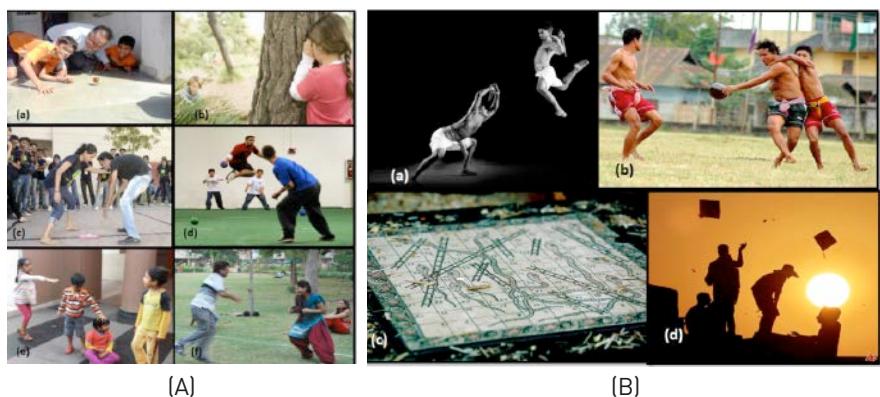


Fig: 3. (A) Traditional games {a} Spinning top/Latto; {b} Hide and Seek/Chuppum Chupaaai {c} Dog and the bone; {d} Maram Pitthi/Gen Taadi; {e} Vish-Amrit; {f} Langdi.

(B) {a} Kalari Payattu; {b} Dhop Khel; {c} Moksha Patam/Parama Padam {d} Kite flying

3.3. Some traditional games in Asia

Table 2. Traditional games in Asia

Traditional games	Countries	Description
Zero Point	Urban Indian, Georgetown, Penang, Malaysia	The game requires players to complete a sequence of jumps over a long rope made of rubber bands, which is held by their opponents. Each jump in the sequence is more challenging than the last and only the most agile win
Zai Qe / Hide the Egg	Ban Na Ouane, Luang Prabang, Lao PDR	A simple guessing game that requires only a small stone, Hide the Egg is frequently played by groups of Hmong children for fun. In the game a player has to correctly guess which of the other players is hiding the 'egg'. Depending on whether their guess is right or wrong, the players will join one of two teams. The game eventually culminates in a boisterous 'Tug of War' between the opponents.
Tress / Pick up Sticks	Phnom Penh, Cambodia	To win the game you need to be able to throw a stone up in the air, pick up sticks and pass them between your hands before catching the stone as it comes back down. This game will test how quickly you can move your hands and how well you can catch!
Punctuation	Ethnic Chinese community, Kheng Tean National-type Elementary (Vernacular Chinese) School, Georgetown, Penang, Malaysia	Children chant a series of words which are accompanied by a sequence of hand movements and actions. At the end of the chant, each player must produce a hand sign (similar to Rock, Paper and Scissors) to determine the winners. The winner then 'punishes' the loser by pretending to slap them.

Banh Kli / Marble Shooting	Phnom Penh, Cambodia	The game tests a player's marble shooting skills. Players have to shoot their marbles (known as kli) into holes (known as loo) and also successfully hit their opponent's marbles if they are to win. Played for bets, children are often motivated by the chance to steal the best marbles from others' collections or gain small monetary prizes. Also played by older generations, the game is still popular today in both urban and rural areas of Cambodia.
Pallanguli	Srilanka	Men also sometimes play it for gambling purposes. The board has 14 cups, each player controlling seven. The players distribute these seeds into the other cups until there are no seeds left. The person who reaches two consecutive cups without seeds has to bow out of the game.

Since traditional or Indigenous games have been a part of African and Asian culture since ages. These games were not just an outdoor or indoor entertainment means, but a well devised module for cultivating sports skills and high morality of youth right from the childhood. With growing craze for video games and play station at malls children are losing interest to play out door/ indoor traditional games. This is in some way affecting the child's tactical efficiency both mental and muscular. In view of the aforesaid, some parents are paying heavy fees to the councilors for developing these skills in their children. It is time now, that we should raise awareness about our rich heritage and also motivate our children for taking interest in traditional games.

4. YOGA IS A TRADITIONAL EXERCISE AND WAY OF MODERN HUMAN LIFE

Yoga is part of the pre-Vedic heritage, which also includes Jainism, Samkhya and Buddhism. Samuel argues that yoga derives from the Śrāmanatradition. Gavin Flood notes that such "dichotomization is too simplistic. Pre-philosophical speculations of yoga begin to emerge in the texts of c. 500–200 BCE. Between 200 BCE–500 CE philosophical schools of Hinduism, Buddhism and Jainism were taking form and a coherent philosophical system of yoga began to emerge. Yoga is one of these traditions. Its origins are rooted in the soils of the Indus Valley, beneath the Himalayan Mountains, what is Northern India and Pakistan today. Its traditions so ancient, that it's claimed to have

been practiced since the beginning of civilization. Yoga is art of living and yogasanas are the scientific procedure. This is the only exercise which affects in most parts of the body. The health of our body and mind depends on the soundness of the health of our internal organs the heart, lungs, digestive system, glands, nerves system, muscular system etc. Yoga exercises gently tone and shape the body, improve posture, flexibility and contribute to feeling of well-being promotion to positive health, to the professional in increasing their skills and improve the quality of life.

5. REFERENCES

Samuel Almayahu, Addis Ababa, No. 9, 1959, The Game of Ganna Elliott Avedon Virtual Museum Of Games /University //College Ethnological Society Bulletin/, pages 9-27

http://www.ehow.com/info_8140107_ethiopian-culturalevents.html#ixzz2n-Z2xEkSD

<http://www.doityourself.com/stry/ethiopianchristmas#.Uq2dFOJ8pYE#ixzz-2nXra70BJ>

<http://www.ethiosports.com/wp-content/uploads/2011/01/Yegenna-Chewata1.jpg>

Francis Xavier.G. "Yoga for health and personality", Pustak mahal publication, Delhi, 2006 p.11.

Pandit Sambhu Nath, "Speaking of Yoga a practical guide to better living" sterling publication, New Delhi, 1998, p: 93-95.

[http://www.artofliving.org/in-en/benefits-yoga-asanas.](http://www.artofliving.org/in-en/benefits-yoga-asanas)

Singh, K. V. (2012). A study on effect of sports competition anxiety level of competition on incidence, International Seminar on Physical Education Recreation and Yogic Sciences, P 259-262.

Sonstroem Robert J., Bernardo Pasquale (1982) Intraindividual Pregame State Anxiety and Kabaddi Performance: A Re-examination of the Inverted-U Curve, Journal of sports And Exercises Psychology, JSEP Volume 4, Issue 3, September 235-245

Verma, A., Rana, D and Singh, A. (2011). To Develop Physical Profile of Kabaddi Players: The Descriptive Study. Indian Journal of Movement Education and Exercises Sciences. (IJMEEES), Vol. I No. 1.

Wilgus, William Eugene. "A Comparison of Efficiency between Aerobic and Anaerobic Work", Completed Research in Health, physical education and Recreation, 5 (1963) : p. 63.

El juego como derecho de la infancia

Jaume Bantulà Janot

Universidad Ramon Llull, Barcelona

Correspondencia: JaumeBJ@blanquerna.url.edu

Resumen

El Derecho universal a jugar por parte de la infancia es un derecho internacionalmente olvidado, a pesar de su reconocimiento en el Art. 31.1. de la Convención de los Derechos del Niño. La aprobación en el año 2013 de la Observación General núm.17, que reclama que los estados parte firmantes del tratado presten una mayor atención a este artículo, no ha logrado por el momento su objetivo.

Palabras clave: Infancia; Derechos del Niño; Derecho al Juego; Convención de los Derechos del Niño; indicadores de infancia.

Abstract

Children's universal right to play is an internationally forgotten right, despite its recognition in Art. 31.1. of the Convention on the Rights of the Child. In 2013 General Comment No. 17, which demands countries that signed the Convention to pay greater attention to this article, was approved, although it has not achieved its aim for the time being.

Keywords: childhood, children's right, right to play, Convention on the Rights of the Child, child indicators.

1. INTRODUCCIÓN

El 20 de noviembre de 2019 se celebra el 30 aniversario de la aprobación por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas de la Convención de los Derechos del Niño (CDN). En esta conferencia no van a ser abordados los distintos derechos que promueve la convención. Pretende centrar su atención en el artículo 31, que recoge explícitamente el reconocimiento de los estados partes al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas. Es más, sin desconsiderar la visión holística de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA), así como del mencionado artículo 31, la intención es reflexionar acerca de cual es el estado de cumplimiento del Derecho del Niño al Juego. Para ello se presentará un estudio que se enmarca en un proyecto de investigación I+D+i "EDU2014-52267-P, que he tenido el placer de dirigir como investigador principal entre los años 2015 y 2018. El proyecto lleva por título, Formulación de un sistema de indicadores para la

evaluación del reconocimiento del derecho del niño al juego (SIDERJU)” y ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

2. DESARROLLO

La Convención fue aprobada por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, después de diez años de elaboración, y quedó abierta a la firma y la ratificación o adhesión en Nueva York el 26 de enero de 1990. La Convención entró en vigor el 2 de septiembre de 1990, de conformidad con lo dispuesto en su artículo 49. En la actualidad son 196 los estados que han respaldado ese importante compromiso multilateral de proteger las garantías fundamentales de la infancia. Es por ello, el tratado de derechos humanos más ratificado de la historia.

Ahora bien, no es suficiente con que el estado ratifique la Convención sobre los Derechos del Niño. Es necesario también que el estado los ponga en práctica. Para la vigilancia del ejercicio de los derechos del niño se puso en marcha el Comité de los Derechos del Niño. Este órgano conformado por expertos independientes se reúne en Ginebra y normalmente celebra tres períodos de sesiones al año.

El artículo 4 de la CDN indica que “los estados deben adoptar todas las medidas necesarias para dar efectividad a los derechos de los niños, aquello hasta el máximo de los recursos de que dispongan y en su caso a través de cooperación internacional”. Su artículo 44 requiere que los estados reporten al Comité sobre las medidas que están tomando para hacer realidad los derechos de los niños. De ese modo, todos los estados partes deben presentar al Comité informes periódicos sobre la manera en que se ejercitan los derechos. Inicialmente, los estados deben presentar un informe dos años después de su adhesión a la Convención y luego cada cinco años. El Comité examina cada informe y expresa sus preocupaciones y recomendaciones al Estado Parte en forma de “observaciones finales”.

Para la elaboración de los informes periódicos hay que tener en consideración unas orientaciones generales establecidas por el propio Comité, donde se recogen las directrices específicas respecto de la forma y el contenido de los informes que han de presentar los estados partes. Nos interesa prestar especial atención al apartado 8, dedicado a “Educación, espaciamiento y actividades culturales (arts. 28 a 31)” y el anexo que recoge las “Directrices sobre la inclusión de información y datos estadísticos en los informes periódicos que han de presentar los estados partes en virtud del artículo 44”. En relación al espaciamiento hace alusión a que los estados partes deberán informar de:

- El número/porcentaje de niños en los programas de actividades extraescolares.
- El número de parques infantiles públicos existentes en las comunidades y si corresponden a entornos rurales o urbanos.
- El número/porcentaje de niños que participan en actividades organizadas de esparcimiento, deportivas, culturales y artísticas, y si corresponden a entornos rurales o urbanos.

Una vez explicado en qué consiste la CDN, conocer cuál es la labor del Comité y saber cómo y cuándo tienen que presentar los estados partes sus informes periódicos, pasamos a centrarnos en el tema objeto de esta conferencia.

Ante todo, debemos reconocer que el derecho al niño al juego, “es uno de los derechos de la niñez menos conocido, menos entendido y menos reconocido, y por consiguiente uno de los derechos más consistentemente ignorado, menospreciado y violado en el mundo actualmente” (IPA: 2010, 3).

Con el propósito de responder a esta necesidad e impulsar el reconocimiento de este derecho, el Comité de los Derechos del Niño (CRC) aprobó en 2013 la Observación general nº17. En la introducción expresaba su sentir: “el Comité está preocupado por el escaso reconocimiento que los Estados otorgan a los derechos contenidos en el artículo 31. El limitado reconocimiento de la importancia de esos derechos en la vida de los niños se traduce en la ausencia de inversiones en disposiciones adecuadas, una legislación protectora débil o inexistente y la invisibilidad de los niños en la planificación. El Comité está particularmente preocupado por las dificultades con que tropiezan ciertas categorías de niños para disfrutar de los derechos enunciados en el artículo 31 en condiciones de igualdad, en especial, las niñas, los niños pobres, los niños con discapacidad, los niños indígenas y los que pertenecen a minorías, entre otros” (Committee on the Rights of the Child, 2013).

La temática central de la conferencia es determinar si se han producido avances significativos en su cumplimiento a partir de la entrada en vigor de la Observación general N° 17. Ante la dificultad material de proceder al vaciado de la totalidad de informes y observaciones finales por el elevado número de estados partes que han ratificado la CDN, se ha procedido, al igual que en otros estudios comparativos (UNICEF Innocenti Research Centre, 2004), a seleccionar una muestra configurada por 41 estados partes de un universo de 196 estados partes. Estos 41 países pertenecen a la Unión Europea y a la OCDE.

3. CONCLUSIONES

Sin querer adelantar los resultados del trabajo de investigación, si se puede concluir dos cuestiones importantes. La primera es que la entrada en vigor

de la Observación general nº 17 no ha comportado, por el momento, un cambio significativo que evidencie que los estados partes prestan una mayor atención al derecho del niño al juego. La segunda es que el Comité de los Derechos del Niño todavía llama la atención de manera muy limitada a los estados partes sobre la necesidad de cumplir con el artículo 31.

Al mismo tiempo, debemos tener en cuenta que hasta el presente, los indicadores referidos a la actividad lúdica tienen nula o muy baja presencia en estudios científicos o académicos (Corona y Gülgönen, 2013; Tuñón, 2014), en los datos estadísticos estatales, y en planes, programas y acciones de políticas para la infancia. Y está claro que “para mejorar algo, primero hay que medirlo” (Adamson, 2007, 3). Esta ausencia, confirma no sólo la necesidad de impulsar el reconocimiento del derecho universal del niño a jugar, sino también la urgencia de disponer de una herramienta eficaz, como puede ser la formulación de un sistema de indicadores para su evaluación (Payà y Bantulà 2018; Bantulà y Payà, 2019).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, P., [ed]. (2007). Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos. Florencia: UNICEF. Centro de Investigaciones Innocenti. Report Card No 7.
- Bantulà, J., y Payà, A., [2019]. Jugar. Un derecho de la infancia. Barcelona: Graó. (pendiente de publicación).
- COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD (CRC), (2013). General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31). Geneva: United Nations.
- Corona, Y. y Gülgönen, T., (2013). “El derecho de los niños y niñas al juego en México. Resultados de las consultas a niños, niñas y adultos”. Rayuela. Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos. México: Ednica IAP {8}, 103-111.
- IPA., (2010). Promoting the Child’s Right to Play: IPA Global Consultations on Children’s Right to Play Report. Faringdon: IPA.
- Payà, A. y Bantulà, J., (2018). “Building a System of Indicators to Evaluate the Right of a Child to Play.” Children & Society, 32. doi:10.1111/chso.12291.
- Tuñón, I., (2014). Derecho al Juego. Entre el tiempo escolar, los amigos y el espacio público. Niños/as entre 5 y 17 años en la Argentina urbana. Buenos Aires: Fundación Universidad Católica Argentina. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda social de la Infancia.
- UNICEF Innocenti Research Centre., (2004). Summary report of the study on

the impact of the implementation of the convention on the rights of the child.
Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

UNICEF, (2014). Observaciones Generales del Committee on the Rights of the Child. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Jocs i etnologia. Els jocs i l'inventari del patrimoni etnològic de Catalunya

Rafel Folch Monclús

Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya

Correspondència: rfolch@gencat.cat

Resum

La comunicació tractarà sobre la relació intrínseca entre l'estudi del món dels jocs i l'etnologia, relació dinàmica i original ja des de la inicis dels estudis de cultura popular i folklore en el segle XIX. En l'actualitat, aquesta relació, a nivell de l'administració catalana, s'ha traduït en un conjunt de treballs de recerca, documentació i inventari de pràctiques que s'emmarquen en el pla, flexible i mòbil, del món dels jocs i esports de caire popular, dins el programa de l'Inventari del Patrimoni Etnològic de Catalunya. Considerem el que avui s'anomena patrimoni immaterial com una part constitutiva del patrimoni etnològic. Tractarem alguns exemples dels processos de patrimonialització actuals que incideixen també en el món dels jocs populars i en l'aparició de noves dinàmiques relacionades amb el joc i l'esport pròpies d'una societat urbana i productora i consumidora de serveis culturals.

Paraules clau: joc, esport, cultura popular, etnologia, patrimoni etnològic, processos de patrimonialització.

Abstract

The paper will be about the intrinsic relationship among the study of games and ethnology, a relationship that was already dynamic and original from the beginning of the studies of popular culture and folklore in XIX century. Nowadays, this link, and at level of the Catalan administration, has developed a set of works of research, documentation and inventory of practices that are in the plan, flexible and mobile, of the world of the popular games and sports, inside the program of the Inventory of the Ethnologic Heritage of Catalonia. We consider the intangible heritage like a part constitutive of the ethnologic heritage. We will treat some examples of the current heritage process that influence also in the world of the popular games and in the appearance of

new dynamics related with the game and the sport typical of an urban society and producer and consumer of cultural services.

Keywords: game, sport, folk culture, ethnology, ethnologic heritage, heritage process.

1. INTRODUCCIÓ

L'interès de l'etnologia per tot allò relacionat amb el joc i el lleure es remunta als inicis de l'aparició dels estudis de cultura popular i folklore al segle XIX. Nombrosos autors, folkloristes i col·leccionistes, tant d'aquella època i com sobretot de les primeres dècades del segle XX, van dirigir la seva atenció cap a tot allò que conté el component juganer i lúdic de les relacions socials. Els antics estudiosos de la cultura popular van saber veure en el joc, en totes llurs diverses dimensions, un element social i històric que travessa un gran ventall de manifestacions culturals: la llengua, la literatura oral i la comunicació, la música i les cançons, la gestualitat, l'univers esportiu, les identitats grupals, etc. Des de llavors i fins avui tenim a disposició una gran i extensa varietat de treballs i publicacions vinculades amb l'estudi dels jocs, ja sigui des de la perspectiva dels jocs de caire tradicional, ja sigui observant dinàmiques de jocs concrets circumscrits en grups molt determinats, i fins als enfocaments més actuals de l'etnologia i les ciències socials modernes orientant l'objectiu d'anàlisi vers els hàbits i els models de lleure i esport en una societat, la nostra, caracteritzada per la producció i consum de serveis i experiències culturals (al patrimoni cultural en seria un d'ells) emmarcades dins del gran camp l'oci.

Aquest interès de l'etnologia deriva de l'evidència de que, talment com les relacions socials del sistema de producció d'una societat ens parlen directament d'un determinat model d'ordre -o desordre- social, el temps de lleure i les formes de jugar i llur evolució d'una societat ens parlen de la sociabilitat i els valors imperants, sobre la competència i la cooperació, en un moment donat dins aquella mateixa societat.

2. INVENTARI DEL PATRIMONI ETNOLÒGIC DE CATALUNYA

L'any 1993 es va publicar la llei 2/1993, de Foment i Protecció de la Cultura Popular i Tradicional i de l'Associacionisme Cultural, la qual, juntament amb la llei 9/1993 de Patrimoni Cultural Català, van bastir l'arquitectura normativa i organitzativa actual en relació a la gestió, investigació i protecció del patrimoni cultural català. Un dels objectius principals de la llei 2/1993 és "la recuperació, l'inventari, la protecció, la difusió i el foment de la cultura popular i tradicional catalana". A partir d'aquell moment, i tenint en compte l'aparició a Catalunya de l'etnologia i l'antropologia modernes, la dimensió patrimonial de la cultura popular derivà en el patrimoni etnològic, el qual segons la llei es nodreix dels béns mobles, els béns immobles i els bens immaterials de traç popular i tradicional, en una definició que, tot i que

atresora un cert biaix tradicionalista i ahistoricista (biaix que amb el temps s'ha anat corregint sense problemes), no s'allunya gaire de la que deu anys més tard va recollir la Convenció de PCI de la UNESCO. En aquella no es distingeix entre cultura material i cultura no material, sinó que es remarca la interrelació existent entre els elements de consistència física i sensible i d'altres de consistència feta a base d'idees i creences compartides i relacions socials. Tot el patrimoni cultural té una dimensió immaterial i una de material, profundament relligades entre si. No és tan sols la seva immaterialitat o bé materialitat el que li atorga significació i comprensió a un bé patrimonial, sinó sobre tot la perspectiva i l'enfocament disciplinari amb els que l'analiczem. Així doncs, la Convenció de PCI, més que ressaltar o aportar una certa aparença de novetat patrimonial, ha representat una gran contribució al reconeixement d'un patrimoni cultural que per diferents motius de caire històric havia tingut poca presència en les polítiques oficials de patrimoni cultural. I ha contribuït a reconèixer quelcom que l'etnologia ja havia apuntat des del moment que es va incorporar al camp de la gestió patrimonial: no hi pot haver patrimoni cultural sense gent, sense persones organitzades en una marc dinàmic de relacions socials¹.

El Departament de Cultura creà l'any 1994 un dels programes centrals en la gestió del patrimoni cultural: l'*Inventari del Patrimoni Etnològic de Catalunya (IPEC)*. L'IPEC es consolidà com un programa de recerca i arxiu en etnologia, i l'enfocament inicial d'un inventari d'elements que prenen cos patrimonial pel pes que li atorga l'assignació tradicional derivà en un plantejament més orientat a la investigació antropològica de pràctiques socials i culturals diverses, amb una concepció el més flexible possible de la idea d'inventari. Així, des de meitats dels anys noranta del segle passat i fins l'actualitat, els programes de recerca IPEC han desplegat un gran conjunt de treballs sobre la base de l'amplitud temàtica i territorial i apostant sobretot per un tipus de recerca orientada a la seva reversió i aplicació en la societat o comunitat en la qual s'ha desenvolupat².

Molts d'aquests treballs han tractat, directa o indirectament, tot allò relacionat amb el joc i el lleure: des de projectes d'estudi i documentació de festes i elements festius, fins a treballs monogràfics sobre jocs populars d'una determinada zona. Així, a inicis dels anys 2000 i amb el suport de l'IPEC, el Museu Comarcal de l'Urgell dugué a terme un vast treball de recerca per tal de documentar els jocs populars i tradicionals de la comarca de l'Urgell, projecte que es dividí en varíes fases i registres territorials: la ciutat de

1 *La visió hegemònica del patrimoni cultural partí de la perspectiva de que són o han estat els grans esdeveniments i períodes històrics, o bé un geni creador, únic i excepcional, més que no pas les dinàmiques quotidianes de les relacions socials, els grans motors de creació patrimonial.*

2 Podeu consultar els arxius de l'IPEC a: https://cultura.gencat.cat/ca/departament/estructura_i_adreces/organismes/dgcpt/02_patrimoni_etnologic/inventari-del-patrimoni-etnologic/c

Tàrrega, les poblacions de la vall del riu Corb i les de la vall del rius Sió i Ondara. Aquestes investigacions van permetre documentar centenars de jocs tradicionals, molts d'ells inserits en un context social i temporal molt locals, i per tant ja desapareguts, des de l'òptica de l'anàlisi de les relacions socials que s'establien en, o a partir del, el joc, els espais de joc, els temps i llurs objectes associats. Però aquella societat en la que es va capbussar el Museu Comarcal de l'Urgell ha canviat. Sabem, o intuïm, que molts dels jocs que amb el temps s'han popularitzat i estandarditzat, i que en alguns casos han incorporat una lògica esportiva més o menys competitiva, van néixer de juguesques, entreteniments, proves i reptes personals o grupals de tota mena: curses, jocs de força, resistència, habilitat o perícia, partides inversemblants, etc., han derivat, en bona part dels casos, en jocs i/o esports fixats en el calendari festiu local o fins i tot en grans espectacles esportius d'abast mundial. No és estrany que un dels esdeveniment amb major ressò internacional siguin uns jocs, els Jocs Olímpics, reconvertits en el màxim exponent de la rivalitat traslladada al món ordenat i pautat de l'esport d'elit modern. I és que l'esport, tal i com avui l'entenem, és un producte sorgit de les transformacions socials i econòmiques del segles XVIII i XX (Revolució industrial, revolucions burgeses i liberals, etc.). L'esport modern devia de néixer, en molts casos sobre la base d'entreteniments de caire popular, com una forma de passatemps idoni per a l'affirmació dels valors socials de classe i masculinitat dominants (Bourdieu, 1993). Així, al llarg del segle XX i amb l'aparició de la societat de consum de masses, l'ascens i la popularització de la pràctica esportiva ha estat imparable en totes les capes i àmbits de la vida social, associada a alguns dels valors de major devoció col·lectiva actuals: el gaudi del temps d'oci, la persecució de l'experiència sensorial i cultural el més genuïna possible i el culte al cos i a la salut.

En relació a aquestes noves realitats que posen en relació joc i esport, en el marc de l'IPEC es va dur a terme durant els anys 2000 una recerca sobre la pràctica del Skate a la ciutat de Barcelona des de la perspectiva dels nous usos dels espais públics, espais que acaben convertint-se en taulers de joc i de pràctica d'una activitat per a la qual no havien estat dissenyats. Aquests darrers anys han sorgit noves pràctiques de signe popular i informal que obren, sempre resseguint un fil de continuïtat amb les estudis dels jocs en les societats tradicionals, un nou camp de treball per a l'etnologia: skate, windsurf, bike freestyle, slackline, parkour, escalada urbana, equavolei, etc. (Camino, 2012).

3. JOCS I PATRIMONI

Vivim, certament, en una època d'acceleració patrimonial, on gairebé tot allò que vulgui tenir un lloc en la política cultural d'un país, d'una regió i/o comunitat s'ha d'acompanyar del valor que li atorga l'etiqueta patrimonial. L'anomenada cultura popular, o cultures populars, també han entrat de ple

en el camp de la producció patrimonial (Del Már Mol i Roigé, 2014). L'impuls i la força que ha adquirit la noció de patrimoni immaterial establerta per la UNESCO n'és l'exemple de més gran abast. Les seves llistes i declaracions són alhora causa i efecte de tal evolució patrimonial, és a dir, la reflecteixen i a l'ensems impulsen els processos de patrimonialització. La Convenció de PCI no és, doncs, aliena a la dinàmica patrimonialitzadora dels nostres dies. En aquest sentit, aquests darrers anys s'han començat a desenvolupar a Catalunya, amb l'acompanyament de l'IPEC, projectes territorials d'inventaris de patrimoni immaterial, projectes dissenyats especialment per dotar, o bé d'afirmar-lo, de valor patrimonial pràctiques més o menys passades o que havien quedat fora de l'abast de la mirada patrimonial. Aquests projectes poden topar però amb els problemes científics que es deriven de la utilització d'una tècnica d'inventari en bona part assimilable als inventaris clàssics de béns materials, i que comporten el risc de generar una mena de repositori d'elements atomitzats i d'erències del passat enllloc de posar el focus en la diversitat cultural i llurs pràctiques socials actuals de la zona d'estudi.

Els jocs/esports populars/tradicionals ocupen un lloc destacat en aquests projectes. En citarem, a tall d'exemple, un parell. Al projecte d'Inventari del Patrimoni Cultural Immaterial de les Terres de l'Ebre es va documentar³, a més de curses, corregudes, cucanyes, regates, jocs de cartes, etc., el joc de la Morra. És un joc de destresa mental i sort que consisteix en endevinar la suma del número de dits que hi haurà entre els jugadors quan aquests mostrin la mà. La morra no necessita cap suport físic pera la seva pràctica, i respon a la modalitat de jocs d'improvisació, enginy i rapidesa mentals. Tradicionalment i amb diverses variants s'ha practicat arreu de l'àrea mediterrània. Tot i aquesta herència, actualment el joc s'ha transformat seguint les pautes modernes de participació i organització social, fins el punt que l'any 2017 es dugué a terme a Sant Carles de Ràpita el torneig internacional de morra "Morramundo".

El projecte d'Inventari de Patrimoni Cultural Immaterial del Vallès⁴, actualment en curs, ha documentat el joc del Quinto (també dit quina o rifa vella, segons l'indret), un joc també present en altres comarques de Catalunya i molt més enllà. Correspon a un joc d'atzar que es desenvolupa dins del període nadalenc el qual consisteix en emplenar una targeta o cartró amb un conjunt de xifres esparses a partir dels nombres que el lloro, persona que extreu unes boles numerades, va cantant. Té un component vinculat a les rifes i jocs de sort emmarcats en determinats moments del calendari festiu,

3 Vegeu <http://www.ipcite.cat/ipcite/ambit-4-representacions-escenificacions-jocs-i-esports-tradicionals>

4 Vegeu: http://www.fbc.cat/ca/projectes/immaterial_valles.html

en aquest cas del període de Nadal, a més de contenir encara un cert sentit de recapte i alhora de participació popular i de diversió, sarcasme i mofa de tot allò vinculat amb el grup o població local.

Doncs bé, aquestes i d'altres activitats vinculades amb el joc estan reapareixent avui en dia en forma de patrimoni cultural. La seva pràctica va lligada als nous usos vinculats a la dimensió patrimonial: la participació social, la vinculació territorial i el foment de les identitats locals, la dinamització socio-cultural, la promoció de nous sectors econòmics... és a dir, tot allò que Appadurai (2001) designa com a processos de "producció de localitat", processos orientats a descartar i revaloritzar la diferència, la particularitat viva i la participació social activa davant dels processos de uniformitat cultural actuals.

4. BIBLIOGRAFIA

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econòmica.

Bourdieu, P. (1993). "Deporte y clase social". Dins VVAA, *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.

Camino, X. (2012). "Oportunitats de l'esport a l'espai públic". Dins *Els jocs i la interculturalitat*. Mora la Nova: Institut Ramon Muntaner.

Del Mármol, C; Roigé, X (2014) "El patrimoni immaterial a debat. Dossier". Dins *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 39. Barcelona: Departament de Cultura.

El juego tradicional como patrimonio cultural inmaterial

Pere Lavega-Burgués

Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya
(INEFC-Lleida)

Correspondencia: plavega@inefc.udl.cat

Resumen

El juego deportivo tradicional (JDT) es una situación motriz de enfrentamiento codificado con reglas locales que no depende de instancias sociales (e.g. federaciones) de ámbito internacional. Su originalidad en tanto que patrimonio cultural inmaterial reside en que se expresa mediante el lenguaje corporal (acciones motrices), caracterizado por una extraordinaria diversidad de reglas y de condiciones socioculturales que les acompaña. Entrar en juego es entrar en sociedad y es aprender a vivir en colectivo.

Palabras Clave: Etnomotricidad, Lógica Interna, Lógica Externa, Ludodiversidad.

Abstract

Traditional sporting games (TSG) are a motor situation of codified confrontation with local rules that does not depend on international social bodies (e.g. federations). Its originality as intangible cultural heritage lies in the fact that it is expressed through body language (motor actions), characterised by an extraordinary diversity of rules and socio-cultural conditions. To enter into a TSG is to enter into a society and it is to learn to live collectively.

Keywords: ethnomaticity, internal logic, external logic, ludodiversity.

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2003 UNESCO organizó una convención general para definir y sentar las bases para salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial. Se considera que el patrimonio cultural inmaterial (PCI) hace referencia a:

“Las prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos, habilidades, así como los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales asociados con ellos, que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconocen como parte de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, transmitido de generación en generación, es recreado constantemente por comunidades y grupos, en respuesta a su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, y les proporciona un sentido de identidad y continuidad, promoviendo así el respeto por la diversidad cultural y creatividad humana” (UNESCO, 2003).

UNESCO indica que el PCI se manifiesta, entre otros, en los siguientes ámbitos: (a) tradiciones y expresiones orales, incluido el lenguaje como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; (b) artes escénicas; (c) prácticas sociales, rituales y eventos festivos; (d) conocimiento y prácticas sobre la naturaleza y el universo; (e) artesanía tradicional.

Teniendo en cuenta la naturaleza transversal de los juegos deportivos tradicionales (JDT), pueden relacionarse con diferentes ámbitos, aunque de los mencionados anteriormente, su vínculo más directo se establece con las prácticas sociales, los rituales y los eventos festivos.

Reconocer el JDT como PCI significa reconocer la riqueza de conocimientos que se van transmitiendo de generación en generación. Se trata de un verdadero valor social para todos los agentes que participan.

2. LOS JUEGOS DEPORTIVOS TRADICIONALES: JUEGOS DE TRADICIÓN LOCAL.

Entendemos por juego deportivo “aquella situación motriz de enfrentamiento codificado, denominada juego o deporte por las instancias sociales. Cada juego deportivo se define por un sistema de reglas que determina su lógica interna” (Parlebas, 2001, p. 276). Son prácticas motrices que disponen de reglas que codifican el enfrentamiento entre los participantes y que pueden estar o no organizados por instituciones. Esta definición lejos de ser ideológica y estar asociada a juicios prematuros sobre el contenido de los juegos deportivos, abre las puertas a toda clase de análisis, desde cualquier perspectiva científica. El criterio de institución establece dos grandes categorías lúdicas desde el punto de vista social: Los juegos deportivos tradicionales y los juegos deportivos institucionales o deportes. En este texto centraremos la atención en el primer tipo de juego deportivo.

El juego deportivo tradicional (JDT) “es un juego deportivo practicado frecuentemente en una larga tradición cultural, que no ha sido sancionado por las instancias sociales”. (Parlebas, 2001, p. 286). A diferencia del deporte, los JDT no dependen de instancias oficiales, de modo que a menudo están unidos a una tradición antigua, cuyo sistema de reglas admite una gran diversidad de modalidades según la voluntad de los participantes. Un mismo juego puede originar otras formas que podrían convertirse a su vez en nuevos juegos.

Estos juegos de tradición local ofrecen reglas singulares que les otorgan una lógica interna o patrón de organización original (texto). La lógica interna solicita en cada juego establecen maneras peculiares de relacionarse con los demás participantes, con el espacio, con el material y con el tiempo. Por ejemplo, si consideramos los juegos de bolos, en cada localidad o zona geográfica próxima se pueden observar juegos que emplean objetos de diferentes de tamaños o formas y de distintas maneras (relación con el material variada).

Paralelamente todos estos juegos participan de unas condiciones externas a la reglas (lógica externa o contexto) singulares en cuanto a: a) las características de los objetos que se emplean (procedencia, tipo de madera y proceso de elaboración del material que se emplea); b) zonas donde se ponen en práctica (lugar donde se realiza esta práctica: era, plaza, ermita, las afueras de una localidad...); c) rasgos de los protagonistas (edad: juegos infantiles, de adultos o mixtos; género: masculino, femenino o mixto; nivel sociocultural...; d) personajes destacados: maestro, hombre bueno

en los juegos de bolos); y e) características temporales (épocas en las que se práctica: presencia o ausencia de un calendario; momento del día en el que se juega...).

Estamos ante el reino de la ludodiversidad, donde la singularidad de estas manifestaciones es precisamente su pluralidad motriz y cultural.

3. LOS JUEGOS DEPORTIVOS TRADICIONALES COMO PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

Los JDT, como cultura inmaterial muestran su originalidad en las acciones motrices, ya que esta cultura se hace visible a través de actos o gestos corporales que manifiestan sus protagonistas.

Su lenguaje es corporal y es a través de la conducta motriz asociada a su diálogo corporal, que cada jugador de bolos, de pelota o de béisbol (billarda) da testimonio de un conjunto de signos y símbolos identitarios de su cultura.

Los centenares de JDT que emergen en la cultura catalana, valenciana, italiana, francesa, tunecina o coreana confirman que se trata de un patrimonio cultural inmaterial muy variado. La variedad de reglas originales, de maneras de relacionarse motrizmente, de espacios, de objetos que se emplean, de calendarios y ritmos temporales, así como de expresiones verbales que los acompañan confirman que estamos ante una ludodiversidad exuberante (Parlebas, 2001).

El JDT se comporta como una sociedad en miniatura, una manera de entrar en sociedad y de socializarse. A través de este diálogo corporal que ofrece el juego, personas de diferentes culturas pueden familiarizarse con formas desconocidas de poner en acción su cuerpo y de entrar en contacto motrizmente con otras personas. Ver un inmigrante en un grupo de castellers, en un equipo de bolos, en una carrera pedestre o en una partida de pelota es una excelente manera de confirmar que están viviendo motrizmente el interior de la cultura que los acoge, favoreciendo la inclusión, el acercamiento y el respeto intercultural.

Reconocer el JDT como patrimonio cultural inmaterial supone considerar que mediante cada acción motriz de un juego el “actor” expresa de manera unitaria las diferentes dimensiones de su personalidad. En efecto, en el caso de los castells o torres humanas cada persona activa la dimensión biológica en la que confluyen el esfuerzo físico, el equilibrio, y el sudor que da testimonio de esta implicación energética. Al mismo tiempo el casteller participa de una verdadera efervescencia emocional, que adquiere orientaciones diferentes cuando se está cargando el castillo (tal miedo, preocupación, sorpresa, esperanza), cuando la construcción se fragmenta

(pueden aparecer las emociones negativas de la ira, la tristeza o la ansiedad) o cuando el castillo se ha podido cargar y descargar (haciendo acto de presencia emociones positivas como la alegría, el humor, el afecto y la felicidad o gozo). Al mismo tiempo, el casteller activa la dimensión cognitiva, eligiendo en cada momento la mejor decisión asociada a opciones como aguantar, subir más o menos rápidamente, desplazar ligeramente el centro de gravedad del cuerpo para facilitar las acciones de los demás ... Por último, la conducta motriz también da testimonio de la dimensión social, asociada a una firme comunicación motriz que hay que mantener con los otros participantes a través del contacto corporal y la combinación armónica de las funciones, pues en cada piso hay que agarrarse bien fuerte de los compañeros que comparten piso, poner los pies sobre los hombros del casteller de debajo de su renglón o columna ya la vez soportar el casteller que está encima de sus hombros y el peso y fuerzas que hacen el resto de castellers que se encuentran en los pisos superiores).

Todo ello hace que el JDT sea una extraordinaria vitrina de relaciones interpersonales traducidas en una complicidad afectiva, energética, cognitiva y social que los jugadores de cualquier comunidad lúdica comparten.

Estamos ante una etnomotricidad (Parlebas, 2001), en la que la relación de las características internas del juego (lógica interna) la sociedad local (lógica externa) da testimonio de los rasgos socioculturales representativos de la comunidad que los acoge. Como afirma sabiamente Parlebas, entrar en juego, es entrar en sociedad.

El JDT como cultura inmaterial es un fabuloso escenario de relaciones interpersonales orientadas al bienestar personal y social. Los juegos deportivos tradicionales ofrecen posibilidades extraordinarias para expandir una sociabilidad abierta, flexible y adaptable a entornos cambiantes, en la línea que demuestran diferentes ámbitos de conocimiento (Capra 2000, Lipton, 2007, Maturana, 2000).

La variedad de experiencias que originan los JDT en Valencia, Cataluña y también en otras regiones europeas (Lavega, 2006) confirman el papel destacado que ejercen en favor del dialogo social y la alfabetización cultural de las personas. A través de las acciones motrices los participantes de los JDT transmiten sentimientos, conocimientos y aprendizajes que dan testimonio de una manera de vivir en sociedad.

4. BIBLIOGRAFÍA

Capra. F. (2000). El Tao de la física. Málaga: Sirio

Lipton, B.H. (2007). La biología de la creencia. Madrid: Palmyra.

Maturana, H. (2000). Biología del emocionar y alba emoting: respiración y emoción. Dolmen: Santiago de Chile

Parlebas, P. (2001). Juegos, Deporte y sociedad. Léxico de praxiológia motriz. Barcelona: Paidotribo.

UNESCO (2003). Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage. MISC/2003/CLT/CH/14. Consultado en <http://www.cioff.org/documentation/unesco-convention-en.pdf>.

Llocs i jocs. Patrimoni cultural lúdic

Àngel Gómez i Navarro

Director de l'Escola Autonòmica de Jocs Tradicionals,
Comunitat Valenciana
Correspondència: fjetcv@gmail.com

Resum

Parlar de jocs, és parlar de llocs, llocs on la gent acudia per trobar-se amb els amics i passar una estona lúdica. De vegades, sols amb el lloc hi era suficient, però llocs i jocs necessiten de les persones per poder-los omplir de veus, de curses, de rialles, de pactes.

“El joc popular i tradicional és la cultura del poble transmesa de generació en generació” i la mort de qualsevol forma de joc és la mort d’una part de la cultura d’un poble.

Paraules clau: llocs, jocs, tradició, cultura lúdica.

Abstract

Talking about games is talking about places, places where people went to meet friends and to spend a playful time there. Sometimes, only the place was enough, but places and games need people in order to full themselves with voices, races, laughs and pacts.

“Popular and traditional games are people’s culture, passed on generation after generation”, and any kind of game’s death also means the death of part of people’s culture.

Keywords: places, games, tradition, ludic culture

1. INTRODUCCIÓ

Parlar de jocs, és parlar de llocs, llocs concrets on la gent acudia quasi mecànicament per trobar-se amb els companys i amics i passar una estona lúdica d'allò més divertida; perquè abans, els xiquets, i els no tan xiquets, necessitaven poc per poder muntar el joc. De vegades era tan poca cosa que sols amb el lloc hi era suficient.

A qualsevol poble podem trobar llocs significatius on la gent recorda haver anat a jugar en un moment de la seua vida i, de segur que té més d'un record d'eixe temps i deixe lloc.

Però els llocs i els jocs necessiten les persones per poder-los omplir de veus, de curses, de rialles, de pactes i fins i tot d'apostes, més o menys importants, però totes molt serioses.

I quan de tot això li demanen a una persona major que ens parle, l'estem invitant que faç una ràpida però profunda reflexió de la seua vida, de les seues amistats més còmplices, dels seus llocs més visitats, de les seues vivències més sinceres, i tal vegada s'hi faça un nuc a la gola en recordar eixes vivències i eixe poble que ell visqué en un moment de la seua vida i que, tal vegada, hui no el reconega quan passeja pels carrers. Ara els carrers, els jocs i els xiquets han canviat, ja que es viu un altre moment, una altra vida, amb més presses, amb menys temps per al joc i per a poder parar-nos a observar com corre l'aigua per la sèquia, com creix l'herba a l'horta o com maduren les fruites a l'arbre, tot esperant que estiguuen bones per collir-les, però al mateix temps es pensa que el benestar de les persones ha millorar molt, tenen més comoditats, tal vegada són més feliços.

Tot eixe nou benestar social té un preu i, a nivell lúdic, el preu pagat pels "jocs de tota la vida" ha sigut molt alt. Han desaparegut els jocs dels carrers, i en la majoria de casos no s'ha fet res per evitar-ho i cal tenir en compte que "el joc popular i tradicional és la cultura del poble transmesa de generació en generació" i que la mort de qualsevol forma de joc és la mort d'una part de la cultura d'un poble.

El llenguatge del joc tant era en valencià com en castellà i moltes vegades tots dos es mesclaven sense cap problema, la qual cosa ens dóna idea que els jocs de Benissanó, com els de qualsevol altre poble, són d'arreu el món i que en cada poble el que es fa es adaptar-los a la realitat de la gent i de la geografia. Malgrat això, podem dir que cada vegada que es juga un joc popular aquest, segons els pactes del moment, malgrat ser el mateix joc, tal vegada, es pareix poc al que jugaren ahir mateix.

Tenint molt present el que abans hem dit, i sense mirar-nos el melic, cal que els pobles, en la mesura del possible, recuperen eixos llocs que formen part de la seua cultura lúdica i urbana, fins i tot arquitectònica.

Fent una ullada per alguns dels pobles de la nostra geografia podem parlar de llocs significatius que, en certa època de l'any, s'omplien de persones de totes les edats, uns per a realitzar l'acció de joc i altres per a gaudir-les i aplaudir-les.

Els llocs podem classificar-los en naturals i de construcció específica. Pel que fal naturals o urbans podem presentar: en Alcubles, el Planillo; en el Camp de Mirra, les Eres i el camí de les Curses; en Castalla, el camí de la Bola i el parc de Fora; en Burjassot, el camí de Quadrat; en Llíria, la Bombilla i el parc de Sant Vicent; en Benissanó, davant la taverna de Paco, la Carretera i el Pou; en Olocau, la placeta de les Birles; en Tuejar, els escalons de l'Església; en el Toro, las Eras, en Higueruelas, la volta a l'Església; en Jarafuel, la casa de las Bolas, en Carcaixent, el parc de l'Estació...

En els de construcció podem ressenyar: trinquets, frontons i frares; la majoria dels quals a hores d'ara, malauradament, han desaparegut.

Pel que fa al jocs, molts ja no són coneigits per les persones que tenen menys de una certa edat, i això ha provocat que la cultura lúdica haja desaparegut dels pobles.

Els noms del jocs és un altre aspecte a tenir en compte, doncs, en cada poble el joc és conegit amb un nom diferent i això dóna una gran sensació de riquesa de vocabulari: escampilla, pic i pala, estornija, pic i maneta, pique, pic i repic, bòlit, són utilitzades per anomenar un mateix joc. També les paraules pròpies del joc cal tenir-les present per adonar-se'n dels mots que les persones utilitzen per a parlar de les accions pròpies del joc: bona, feta, birla, fan referència a una mateixa jugada.

2. JOCS TRADICIONALS

2.1. Birles

Cal dir que el joc de birles, segons s'arreplega en el Llibre dels Jocs de la UNESCO, ja era conegit pels egipcis. Segons s'hi reconeix, va ser entre els segles XII-XIII quan va entrar en la nostra terra i Jaume Roig, cap al 1460, en el seu llibre Espill o Llibre de les dones, ja arreplega la paraula birla en el capítol I del segon llibre; i el text diu així:

“ per reduir-la jugava birla sovent ab ella,”

Les sis peces grans s'anomenen birles i les dos o tres més xicotetes són coneudes com motxos, mazo, palet, birlot. Totes eren treballades a mà per a donar-los la forma característica.

Per a jugar disposem les birles en dos files; tres davant i tres darrere, a una distància determinada, i separades totes per l'amplària d'una birla. Cada jugador, per a guanyar deurà aconseguir bona, és a dir, deixar una sola birla dreta, fent fins a tres llançaments amb els motxos.

2.2. Canut

El canut, també conegut en terres valencianes com calitx, caliche, tanga, tanganilla o bolinche.

Per a poder jugar només fa falta una canya, com més recta millor, tallada en trossos d'uns 10 o 12 cm i, a ser possible, amb dos nus al mig. L'altre element de joc es treia de trossos de rajola d'argila cuita, arreplegats pels voltants del rajolar. Amb el pas del temps tal vegada les telles ja no es trobaven fàcilment i van ser substituïdes per monedes fora de curs, xapes o ploms per a llançar contra el canut.

L'objectiu del joc és tombar el canut. Però no sols per tombar-lo s'ha guanyat la posa; per a això la, tella, xapa o plom del jugador deu estar més prop de les monedes de la posa que estes del canut.

Cal dir que les normes del canut són molt particulars de cada poble.

2.3. Cassoles de fang

Este joc era molt popular quan en temps de pluja i amb els carrers de terra es podia jugar amb fang, i molt especialment si el fang tenia un alt percentatge d'argila, o els jugadors prèviament es desplaçaven al lloc adequat per a fabricar les cassoletes i al mateix temps arreplegar un bon grapat de fang per a la reparació de les cassoletes.

Amb les cassoletes ben arrodonides i el fons tan fi com fóra possible s'acostaven els participants al lloc indicat per a, segons l'orde establert, estampar-la contra el sòl procurant rebentar-la i obrir el forat el més gran possible perquè el següent jugador gastara la major quantitat possible de fang de reparar per a refer el bol.

Perd el jugador que abans es quede sense fang de reparar.

2.4. Cucanyes

Totes les vegades que hem assistit a les cucanyes en les festes del poble, muntades especialment per als més xicotets. Qui colpeja amb els ulls embenats, intenta trencar el perol i arreplegar, si el deixen, el contingut que altres han disposat.

Caramels, farina, aigua... i moltes altres coses menys convencionals cauen dels perols que els festers han preparat per tal que tot el món s'ho passe d'allò mes divertit. En alguns pobles fan cucanyes per a majors i es pot trobar que caiga de tot del perol.

2.5. Curses a peu

La carrera ha sigut utilitzada i segueix sent-ho en situacions merament lúdiques, però sempre amb la finalitat de vèncer i aconseguir el trofeu, la joia, que fa anys era en forma de pollastre, titot, conill o corder, i actualment amb premi en metàl·lic: carrera del pollastre, Alcublas i Calles; carrera de Sant Roc, Sot de Chera, les carreres del Camp de Mirra: la curta, la mitja i la llarga

2.6. Escampilla / pic i pala

Cal dir que és molt antic perquè ja es practicava en la Grècia clàssica i actualment es practica a moltes autonomies espanyoles. A la Comunitat Valenciana també es coneix com: pic i pala, boli-dali, bòlit, pique i estornija i tant han jugat homes com dones.

Els útils: -escampilla: un xicotet pal redó, normalment d'olivera o taronger, d'entre 10 i 15 cm de llarg i 2 o 3 cm de diàmetre, al qual li hem tret punta en els dos extrems.

- Bastó: pal redó fet de branca de morera o d'olivera d'entre 50 i 80 cm.
- Pala: en alguns pobles es jugava amb una fusta plana, en forma de pala.

Tan el bastó com la pala, serveix per alçar a l'aire l'escampilla i tot seguit colpejar-la per a intentar portar-la el més lluny possible.

Les modalitats practicades són: distància, acostar i empomar. Les dos primeres es juguen individual i l'última en equips.

2.7. Corda

Els jocs de corda han sigut sempre molt ben rebuts per tots, especialment en temps de Pasqua. Xicotets i majors, xiques i xics juguen a qualsevol dels molts jocs que es poden gaudir amb una corda.

A una sense perdre, al pelotó, a dos i a tocar, són jocs en què només fa falta dos que paguen i la resta que bote segons el que s'accorda. Si es juga sense perdre, la corda mai deurà estar sola (donar volta sense que ningú bote) i el que perd corda paga. També tenim jocs amb cançó en què cada persona haurà de realitzar allò que indique la recitació i botar tantes vegades com siga necessari. El de la barqueta (la corda només donarà mitja volta per davall. Amb tot, quan algú pagava i no estaven d'acord els que estaven donant, com que tenien ganas d'eixir, li cantaven: El rabito pide pan chocolate o al corral.

Altres jocs amb corda: tira-corda, segacames.

2.8. La goma

Una goma elàstica lligada pels extrems és prou material per a jugar. Jugar a la goma: de primeres: el bot és amb la goma a l'altura dels turmells; de

segones: la goma a l'altura dels genolls; de terceres: la goma a l'altura dels malucs; de quartes: la goma a l'altura de la cintura; de quintes: la goma a l'altura dels muscles; de sextes: la goma a l'altura del coll.

I també van canviant de modalitat, sempre respecte de la goma: xafant, sense xafar; sense creuar, creuant; amb tisora, sense tisora; peus junts, peus separats.

3. CONCLUSIÓ

Qualsevol poble arreu del món, ha jugat al carrer. Hui, malauradament, qüestions socials, de seguretat, de temps, i d'altres activitats, en teoria, més profitoses a nivell econòmic, han arraconat els jocs a llocs acotats; perdent la seu espontaneïtat, el seu sabor fresc i àgil, que feien que el mateix joc, segons el moment, el lloc, les persones i l'estació de l'any, poguera tindre un caràcter distint, però sense deixar de ser el mateix joc.

4. BIBLIOGRAFIA

Gómez i Navarro, À. (2018): Llocs i jocs. Benaguasil. Ed. Escola Autonòmica Jocs Tradicionals

Les jeux traditionnels dans la région d'Oued Noun.

D'un héritage historique à un outil d'apprentissage et divertissement

Laghla Bouzid

Association Oum diyar de patrimoine et des jeux traditionnels,
Guelmim-Maroc

Correspondence: laghla.bouzid@gmail.com

Abstract

Day after day, traditional games, which are part of the intangible heritage, become an educational support used to improve learning methods in general, and in particular, mathematics learning, whose results achieved by students in the Oued-Noun region weren't well according to statistics collected by the Guelmim-Oued-Noun Regional Academy of Education and Training, which

has decided to introduce the educational game into mathematics learning in collaboration with the University of Education in Montreal.

We will try to clarify this experience of using the means and tools of traditional games, Sigue and Krour included, in the mathematics lessons. In this sense, we intend to study these games in their historical context by taking into consideration their variations in the African continent, in particular Krour which is known in sub-Saharan Africa as Mancala, Awalé...

Our communication will be based on two axes:

- Traditional games in the Oued-Nou and its surroundings: Echoes of the past.
- Traditional games in the region of Guelmim-Oued Noun; a learning and entertainment tool.

Traditional games in the system of schoolchildren and students.

Physical education as an element of national culture education

Zinaida Kuznetsova

University of management "TISBI" Tatarstan, Russia

Minnur Latipova, Gulnur Tukhvatalina,
Marcel Gainullin, Elvina Kamalova

Almetyevsk College of physical culture, Tatarstan, Russia

Correspondence: kzm_diss@mail.ru

Abstract

Game by its own meanings encourages its participants to use their knowledge, skills and abilities more deeply and fully in coordinated actions with teammates. Game develops attention, operational thinking, responsibility, mutual assistance and many other socially important and useful qualities. Selected for physical education, traditional games should help to master or to consolidate necessary knowledge and skills.

Traditional outdoor games special importance leans on they are widely available to people of all ages. Outdoor traditional games, despite a great diversity associated with ethnic and other characteristics, somehow reflect such common characteristics inherent in this form of activity, as the relationship of players with the environment and the knowledge of reality. The relevance and appropriateness of the behavior while reaching the target associated with the emerging and ever-changing conditions demand a wide array of actions that require a manifestation of creativity, activity, initiative.

Keywords: outdoor, traditional and national games.

1. INTRODUCTION

The game is an integral part of human life, used for the purpose of man education and physical development.

Playing intelligently and systematically selected a teacher of physical culture at school and as a College lecturer (College) or specialized auxiliary outdoor games, pupils and students acquire skills faster and better to think, analyze the current situation, strengthen their health and improve functionality of the body, learn the actual methods physical activities with obstetricians and sports -recreational orientation of the subject.

Thus, traditional games and relay races play a significant role in the process of students professional education, bringing up the basic physical and vital qualities necessary for future professionals.

Traditional games with small objects (small balls, bags, sticks, flags) increase skin-tactile and musculoskeletal sensitivity, contribute to the improvement of hands and fingers motor function, which is especially necessary for preschool children and primary school students

Of great educational importance is the familiarity of students with traditional games in our multinational country. They acquaint children with the national culture of different Nations, with their rituals and customs.

In outdoor games, participants have to perform separate roles (driving, scoring, assistant judge, judge, organizer of the game, etc.). This contributes to the development of their organizational skills and knowledge.

Great importance of traditional games in the education of physical qualities: speed, agility, strength, endurance, flexibility. And in traditional games physical qualities develop in a complex.

Most traditional games require participants to speed (faster to run, catch up, instantly respond to sound, visual, tactile signals). Constantly changing environment in the game that requires the participants to quickly transition from one action to another fosters agility.

2. GAMES WITH SPEED-POWER ORIENTATION BRING UP STRENGTH.

Games with frequent repetitions of strenuous movements, with continuous motor activity associated with a significant expenditure of strength and energy, develop endurance.

Games associated with frequent changes in the direction of movement, contribute to the education of flexibility.

3. RESULTS

The concept of “game” includes many different forms of game folklore, each of which, ultimately, contributes to the comprehensive development of children: physical, mental. Traditional outdoor game is the kind of game folklore, the predominant orientation of which is to enhance motor activity.

Any traditional game, getting into a different environment, depending on the conditions of existence is further developed or transformed into a new version with the preservation of the main plot.

A convincing example, reflecting the historical course of the game, is the Russian game “Towns”. In fact, under this name is understood many games with throwing bats in wooden chocks, with the aim of capturing the “cities” (delineated area).

In different Nations there is a large number of similar games that represent the modifications that were developed in relation to local conditions (for example, “Russian lapta”, similar to the Lithuanian game “Astuces”). Due to this, many of living nearby preserved forms of outdoor games and exercise, giving the opportunity to follow the separate stages of a game development (e.g., horse game “the Goat” of the Kazakhs is called “Kok-par”, Kyrgyzstan — “Alectoris”, the Uzbeks — “Ulak”, the Tajiks — “Buzkashi”). However, for example, the peoples of the Caucasus are the individual elements, indicating the duration of the local traditions preservation, (for example, the Georgian game “Darbeva”, “Lahti”, Armenian “of Erotic”, “Vahan-huh”).

Since traditional games are considered from the point of view of physical education, it is naturally interesting and the evolution of changes in the nature and content of their age aspect. For example, the game “Jump over the legs”, “school ball”, “Jumpers” and others, in which the actions gradually become more complicated depending on the preparedness of the players and their age characteristics.

The analysis of the form and content of traditional outdoor games shows the dialectic of the close relationship of its national and international sides. The national form of outdoor traditional games is expressed in the fact that it is

by its origin and development is characteristic of a particular nation. Having spread outside their country (despite the fact that for this nation, this game continues to be national), it becomes international.

The game is one of the most important means of preschool children physical education. It contributes to the physical, mental, moral and aesthetic development of the child.

Outdoor traditional games for children from 3 to 6 years: "Fishing Rod", "Tug over the line": "Push out of the circle", "Lift the opponent", "Tag", "We are funny guys", "Who will overtake?", "Tag jumping on one leg", "Wolf in the moat", "Hunters and ducks", "Cockfight».

Outdoor traditional games, as a means and method of physical education, are widely used in school in the classroom and in extracurricular activities. In accordance with the school's physical education programs, traditional games are held in physical education in 1-8 classes in combination with gymnastics, athletics, sports games, wrestling or skiing. Outdoor games in physical education lessons are used to solve educational, educational and health problems in accordance with the requirements of the program.

In physical education lessons games, unlike other forms of employment, the main attention should be paid to the educational and recreational aspects of the game, as well as to the education of physical qualities. Complex movement, included in the game, pre-mastered with practicing with the help of special exercises. Outdoor traditional games are used in the preparatory, competitive and transitional periods of training, but their volume, nature and method of use varies in accordance with the objectives of each stage of training. If all of the main part of the lesson is devoted to games, more active games interspersed it with less mobile, and selected various game and character movements. The technique of outdoor games in physical education lessons is specific due to their short duration and the need to maintain the appropriate density of the lesson. Including in the game a particular element of sports equipment, it is important to ensure that the basic structure of the movement during the game is not violated.

Outdoor traditional games for students in 1-4 grades: "Hunters and ducks", "Catch-throw!". "Catch the ball", "fishing Rod", "Carp and pike", "Lace", "Grandfather horn", "Try to catch", "Who is faster?", "SWAT the mosquito", "Ball in the circle", "Tag", "Frog", "Who next?", "Polar bears", "Relay with balls," Do not drop the ball", "Hares in the garden", "Cat and mouse", "Hunter and hares", "Do not get caught", "Burners", "From tussock to tussock", "Do not drop the ball", "Caterpillars", "Rivals" (cocks)

In the process of practicing outdoor traditional games, children 10-12 years old master many movements that require training, conscious volitional effort. Games for 10-12-year-olds are longer than games for younger pupils. Sometimes playing for a long time is in constant motion. It contributes to the development of endurance.

Children of this age begin to think more critically and abstractly. They develop the ability to abstract thinking. All this allows them to master more complex games with numerous rules. Strengthening control over emotions contributes to the development of consistency in actions, discipline, tact in relation to comrades in the game. Many outdoor games are based on a rather complex relationship between the players. These are mainly games with the division of the team into groups (teams), in which players are United by a single goal—the fight for the victory of their team.

For pupils in grades 4-6, many of the games previously played are held, but they include more diverse movements, more complicated obstacles. And the time of the game is longer compared to the games in the elementary classes.

By this age, children have experience playing in a team. So they already use team games. Appropriate games are with fast movements, jumping, climbing. In connection with the growth of physical abilities of a valid game with a short-term power voltages ("cockfighting"). In them, the power stresses are short-lived, and the teacher has the opportunity to monitor the correct methods of resistance, since only two people participate in the competition at the same time.

For the development of speed and endurance games are used in which children are always in motion ("Run with the proceeds", "Chase"). Such games are held no more than 15 minutes, so as not to overwork the players. In team games in grades 4-6, roles can be differentiated ("Shootout").

In winter a teacher holds the lessons of skiing game. Children of this age begin to show interest in sports, sports games, so in many outdoor traditional games it is advisable to include elements that prepare children for various sports.

In some traditional outdoor traditional games introduced elements of technique possession, similar to elements of basketball. The Manager should pay special attention to the correct assimilation of these skills, as it is very difficult to rebuild the created stereotype.

Outdoor traditional games in the classroom are used in conjunction with gymnastics, athletics and ski training. Children of this age are not taught lessons consisting only of games. To consolidate and improve gymnastics or athletics movements in general, games can be the content of the entire main

part of the lesson. In this case, they should consist of different movements that contribute to solving the problems of the lesson. Usually traditional games occupy the second half of the main part of the lesson, and at the beginning of her learning the elements of gymnastics, athletics.

Teenagers with interest participate in competitions in outdoor traditional games. They can be carried out in the form of relays with overcoming the obstacle course, with wrestling, throwing, jumping and climbing.

Outdoor traditional games in high school are mainly used to improve general physical fitness, as well as for special sports training of adolescents. In older students significantly increases the ability to abstract thinking and analysis of their actions and the actions of others. Many young men and girls finally formed an interest in classes mainly one or another sport, so they are attracted to outdoor traditional games, allowing to improve in the chosen sport.

During the historical path, each nation develops its own distinctive features of national culture. To help children to understand the originality, beauty, harmony of different nations cultures called traditional outdoor games. This is a great cognitive and educational value of the national games. Moreover, it is obvious that familiarity with cultural traditions improves the aesthetic taste of children.

Traditional games play an important role in the physical development of children. They bring up the will, courage, desire to win. It is important to note that the people's outdoor traditional games were the basis of all subsequent games.

4. CONCLUSION

Special importance of traditional outdoor games is that they are widely available to people of all ages. Outdoor traditional games, despite the huge diversity associated with ethnic and other characteristics, somehow reflect such common characteristics inherent in this form of activity, as the relationship of the players with the environment and the knowledge of reality. The relevance and appropriateness of the behavior when reaching the target associated with the emerging and ever-changing conditions demand a wide array of actions that require a manifestation of creativity, activity, initiative.

The role of outdoor traditional games in the system of physical and sports education is huge. Outdoor traditional game, as well as any other accompanies a person all his childhood years, traditional games not only strengthen health and develop the body, but they are also a means of cultural and moral education and introduction of a person to society. Outdoor traditional games instill in the child the cultural legacy of his surrounding society, prepare for the exit to the big world.

5. REFERENCES

- Tank G.P. Physical education in the primary school: Handbook. M.: shopping center Sfera. 2005, 128.
- Zhukov M.N. Outdoor games: Studies for the students. Moscow: Academy. 2004, 160.
- Kachalkin V.M. Methodology of physical education: Textbook. the manual for students of PED. schools. Moscow: Education, 1980, pp. 137-176.
- Isayeva, S. A. Organization of changes and dynamic pauses in primary school: a Practical guide. Moscow: Iris press. 2004, 48.
- Konev E.V. Children's outdoor games. Rostov-on-don: Phoenix. 2006, 251.
- Outdoor games. Practical material: textbook for students. universities and colleges of physical culture. Moscow: TVT Division. 2005, 280.
- Active games in physical education classes. URL: http://sevidova.ucoz.ru/publ/podvizhnye_igry_ispolzuemye_na_urokakh_fizicheskoy_kultury_iz_opyta_raboty/1-1-0-8.
- Pokrovsky U.A. Russian children's outdoor games. SPb.: Speech, Educational projects. M.: Sphere. 2009, 184.
- Kuznetsov A.S., Mulyukova I.V. "Wast-belt wrestling" as a national and international kind of sport. The Russian Journal of Physical Education and Sport. 2018, 13(3), pp. 33-38. DOI: 10.14526/2070-4798-2018-13-3-41-49.
- Kuznetsova Z., Kuznetsov A., Mutaeva I., Khalikov G., Zakharova A. Athletes preparation based on a complex assessment of functional state. Proceedings of the 3rd International Congress on Sport Sciences Research and Technology Support. 2015.
- Kim-Kimen A.A., Kuznetsova Z.M. The development of the ancestors traditions for the Yakut sports glory. The Russian Journal of Physical Education and Sport. 2018, 13(2), pp. 118-122. DOI: 10.14526/02_2018_319
- Md Al Mamun, Zinaida Kuznetsova. History of Drop Roball. The Russian Journal of Physical Education and Sport. 2018, 13(2), pp. 97-105. DOI: 10.14526/02_2018_318.
- Kuznetsov A., Mutaeva I., Kuznetsova Z. Diagnostics of functional state and reserve capacity of young athletes' organism. Proceedings of the 5th International Congress on Sport Sciences Research and Technology Support. 2017.

Els espais de joc perduts al nucli urbà de Borriol

Vicent Pallarés Pascual

Associació Cultural La Botalària (Borriol)

Correspondència: vicent.pallares2@gmail.com

Resum

En aquest article s'analitza el tema dels jocs populars i tradicionals que anys enrere es jugaven a Borriol, però sobretot se centrarà en l'anàlisi d'alguns espais on es jugaven a aquests jocs. Canvis urbanístics com ara l'enquitranat dels carrers, la desaparició progressiva de les hortes o canvis d'hàbits han fet que deixen de funcionar com a espais de jocs.

Paraules clau: Jocs tradicionals, espais dels jocs tradicionals, Borriol.

Abstract

In this communication we analyze the topic of popular and traditional games that had been playing in Borriol years ago but especially focusing on the analysis of some spaces where these games were played. Urban changes such as carving of the streets, the progressive disappearance of the orchards near the town due to the constructions or changes of habits have caused them to stop functioning as gaming spaces.

Keywords: Traditional games, gaming spaces, Borriol.

1. INTRODUCCIÓ: EL JOC

El diccionari ens diu que el joc és l'activitat de gaudi o de distracció en la qual s'exercta alguna capacitat o destresa. Així de breu és la definició, però des de diversos àmbits el concepte és molt més ampli i complex. Huizinga (1972) diu que és una acció lliure, que es desenvolupa dins uns límits temporals i espacials determinats, segons unes regles obligatòries, però lliurement acceptades.

Aquesta comunicació tracta dels jocs de la nostra infantesa a la vila de Borriol i posa l'èmfasi a l'espai on es desenvolupava aquesta activitat. Així com en les festivitats l'espai ordinari es converteix en un espai ritualitzat i sagrat, en el joc, l'espai quotidià es converteix en un espai lúdic. Segons Huizinga (1972) el joc és un fenomen cultural per damunt de tot, amb llibertat, ordre i tensió, regles, lluites o representacions, relacionat, de vegades, amb el culte, portador, també, d'un llenguatge específic.

Destaca també que hi ha unes modalitats essencials: jocs de força i habilitat, jocs de càlcul i atzar, jocs d'exhibicions i representacions i jocs de competició. I amb ells, la imaginació, la fantasia, el moviment, l'absència de finalitat i l'experimentació de plaer i felicitat per se. Hi ha, a més, una promoció de valors i, especialment, una relació social imprescindible. És un fenomen fonamental de l'existència humana.

A l'època a la qual ens referim del nostre poble, els espais de jocs no estaven preconcebuts, eren els carrers del poble, les hortes més properes, el camp o els masets. Avui es proposa un playground, un espai exterior del joc, preconcebut, a fi de mantenir l'element lúdic en la cultura actual. No és el mateix, però compleix la seu funció: promoure el joc actiu, espontani i creador, i afavorir, alhora, el benestar i l'aprenentatge dels xiquets i xiquetes, especialment.

2. CONTEXTUALITZACIÓ

2.1. Contextualització: Borriol

Aquest treball està centrat en la vila de Borriol⁵, poble de la Plana Alta. La delimitació temporal del treball, la centrarem des de 1940 fins a la dècada dels anys 1980, moment en què observem un canvi en els hàbits de joc dels infants i una desaparició de molts dels espais de jocs tradicionals.

El període investigat comprèn des de la Postguerra fins als inicis del sistema polític democràtic, l'entrada a la Unió Europea i la imitació dels costums de la societat de consum; un període de canvis que va des d'una època de carestia on els nens i nenes quasi no tenien joguines més enllà de les construïdes per ells o pels familiars a una situació diferent pel que fa a l'abundància material.

En aquest període també hi ha hagut un canvi en el paisatge agrari i urbanístic del poble; sobretot al període comprés entre l'any 1990 i l'any 2010 en què el poble experimenta l'expansió urbanística més agressiva dels darrers segles. El nucli antic es despobla en favor de noves zones urbanitzades a la perifèria, de relleu més pla i més properes a la carretera.

Aquest fet farà, com veurem, que els usos de molts dels espais que s'havien utilitzat al llarg del temps per al joc desapareguen. La seua proximitat a Castelló de la Plana li ha fet tenir molts canvis urbanístics i canvis socials

5 Vegeu FALOMIR DELCAMPO (2003 i 2009). Com un dels primers estudis publicats que es fa sobre la vila de Borriol vegeu BIBILONI TENA (1984).

en un període relativament curt de temps. Borriol s'ha convertit, en part, en una ciutat dormitori.

El canvi significatiu ha vingut propiciat també pel creixement demogràfic⁶, ja que Borriol ha passat de 2.654 habitants el 1940 a tenir 5.176 habitants el 2015. Un creixement demogràfic considerable que parteix de la dècada dels anys 90. Ens trobem també en un moment en el qual la transmissió generacional dels espais de jocs tradicionals s'estava trencant i les noves generacions d'habitants no sabien on es jugava temps enrere. Precisament, el fet de continuar aquesta transmissió i de no perdre aquest patrimoni immaterial ha estat un dels objectius d'aquest treball.

3. ELS ESPAIS EN EL JOC TRADICIONAL I POPULAR

Els jocs tradicionals i populars compleixen diverses funcions, entre les quals ser un espai de socialització dels nens i nenes. Són una activitat a l'aire lliure que implica, en molts casos, un contacte amb la natura i un esforç físic. També suposen una descoberta, un contacte i un coneixement de l'entorn.

Els espais on es desenvolupaven aquests jocs tradicionals eren llocs escollits entre una sèrie d'espais predeterminats a l'imaginari dels infants d'acord amb la funció que anaven a acomplir. Per exemple, si volien anar a prendre un bany, les opcions residien entre els diferents tolls — embassaments— que hi havia al poble, com ara el toll de Borrús, el toll de l'Alquerieta, el toll de l'Abadejo i el toll del Molí.

Si, per exemple, volien construir cabanyes escollien la zona de l'era la Mona o del Palmar. En el cas que volgueren jugar a pilota — frontó— hi havia parets en carrers determinats, com ara, justament, el carrer de la Pilota, l'actual carrer de Sant Vicent.

4. CAUSES DE LA DESAPARICIÓ D'ESPAIS DE JOC TRADICIONAL

Entre les causes de la desaparició d'espais de jocs tradicionals podríem destacar diverses. Una podria ser l'escassetat de temps lliure que actualment disposen els infants, als quals se'ls organitza una completa agenda d'activitats extraescolars que impedeixen, en molts casos, que tinguen espais per a l'oci.

Una segona causa de la desaparició dels jocs tradicionals seria els canvis urbanístics que ha hagut al poble. La seua proximitat a la ciutat de Castelló ha fet que Borriol haja esdevingut una ciutat dormitori que ha acollit molta

⁶ Per ampliar el tema de l'estudi demogràfic a Borriol vegeu DELCAMPO BERNAD (2006).

població en poc de temps. Pel que fa als carrers, abans eren de terra⁷ i aquest fet permetia uns jocs determinats, per exemple jugar a les boletes. Amb la pavimentació dels carrers es va produir una desaparició d'aquests jocs.

Amb l'augment de la població, l'espai físic del poble es va haver d'estendre i els espais que es van ocupar van ser aquells immediatament propers al poble, que en molts casos eren on jugaven els nens i nenes. Alguns d'aquests espais es van transformar i altres es van delimitar mitjançant tancats o murs. En definitiva, canvis en l'accés a espais on abans es podia jugar i que van desaparèixer com a espais lúdics.

Una tercera causa seria la no transmissió generacional que va haver del joc en certs indrets, que va fer que, per desconeixement o pèrdua d'interès, es deixara de jugar en un determinat lloc; per exemple, en el cas dels tolls, la construcció de piscines, va fer que caigueren en l'oblit.

5. ESPAIS DE JOCS PERDUTS AL NUCLI URBA

5.1 El nucli urbà: baranetes i carrers

Les baranetes⁸ eren unes baranes grans de pedra calcària que hi havia a diferents punts del nucli urbà i que tenien la funció d'impedir que la gent caigués pel desnivell que ocasionava el carrer. A força d'usar-les la pedra s'havia tornat lliscosa i els nens i nenes podien baixar-hi com si d'un tobogan es tractés. Al poble sobretot distingim la de la plaça de la Font, la de la plaça de la Torre (antic Hort del tio Lluquet) i la de Navarro, situada al carrer de Sant Vicent.

Jugar en el terra dels carrers quan aquests estaven sense pavimentar era una de les activitats que es feien abans. Es jugava directament amb el fang, fent cloths o constraint, en els dies de pluja, murs que actuaven com a petits embassaments amb una sortida per a l'aigua que queia sobre un molinet fet de vimen. Un altre joc en el terra dels carrers era jugar a les boletes, joc que consistia a treure i posar boletes en un forat que els nens i nenes construïen a terra. Altres jocs que es feien al carrer eren, per exemple, el boli, la tella o la comba. També es jugava a xurro, aprofitant les parets del poble.

La pilota també era un joc important⁹, bé a frontó contra la paret, bé a les llargues. A galotxa no se solia jugar a Borriol. Sobretot destacaríem que hi

7 "Els carrers, de terra [no foren acabats d'asfaltar fins a partir de 1970, sent alcalde Ricardo Simó; treballs que començaren en el període 1957/1969, amb l'alcaldia de Lorenzo Ramírez; cada veí va haver de pagar la part proporcional, més els ajuts oficials], enfangats quan plovia i polsosos quan feia sol". Vegeu BOUCHÉ PERIS (2006).

8 Per a una major informació sobre les baranetes vegeu ESTEVE BERNAT (2013)

9 Pel que fa al tema de la pilota valenciana vegeu ESTEVE (1977a i 1977b)

havia carrers específics per a aquesta activitat com ara el carrer de la Pilota, actual carrer de Sant Vicent¹⁰ o el carreró del cine de Blai. També anaven a jugar a l'antic trinquet¹¹ i al posterior d'Emilio. Un altre espai seria el camp de futbol, primer situat a la partida de l'Arenal i, posteriorment, a la partida del Palmar, on els nens i nenes jugaven a pilota.



Figura 1. Baraneta de la Torre. Foto: Ivan Torres Pallarés

5.2 Jugar a la fresca a les nits d'estiu

A alguns pobles de la Mediterrània encara és tradició i pràctica habitual sortir a la fresca a les nits d'estiu. A Borriol¹², després de sopar encara se surt al carrer. Una bona opció per gaudir de l'agradable temperatura als vespres i baixar el sopar. És un espai de socialització entre diverses generacions que potencia la relació entre els veïns als pobles i una excusa que els més joves aprofiten fins tard per a jugar i per a recuperar el carrer com a espai de joc que els és vetat durant l'any sencer.

En aquestes nits, els nens i nenes tenen més llibertat per a poder allargar el joc fins a altes hores de la nit, fet que durant la resta de l'any és més difícil, ja que a les nits d'estiu estan controlats pels familiars que prenen la fresca.

10 Quant als noms tradicionals dels carrers i els seus canvis vegeu REDACCIÓ (1998)

11 Pel que fa a la pilota valenciana i als trinquets a Borriol vegeu REDACCIÓ (1983)

12 Vegeu PALLARÉS PASCUAL (2015)

Una altra de les pràctiques habituals dels xiquets era passejar-se amb un fanalets fets amb una síndria buida amb un ciri al seu interior que servia per a reflectir els dibuixos fets amb un ganivet en la crosta de la síndria. Entre els dibuixos no podia faltar la representació del Sol i de la Lluna, mentre altres nens cantaven “La lluna, la pruna/ vestida de dol/sa mare la crida/ son pare no vol”. De vegades, també es jugava a sol i sombra.



Figura 2. Jugant a la fresca. Foto: revista La Botalària.

6. CONCLUSIONS

Amb aquesta comunicació s'ha pretès fer un apropament¹³ a aquells espais de jocs que han desaparegut a Borriol conscients que són part de la nostra infantesa des de fa moltes generacions i és un deure del poble conservar el testimoni dels jocs d'altres temps i els seus espais perquè generacions futures puguen saber on es jugava a Borriol.

La pèrduda d'aquests espais també ha tingut altres conseqüències, ja que s'ha observat que des que no hi ha un contacte per mitjà dels jocs amb l'entorn els nens i nenes desconeixen molts dels topònims del terme¹⁴ i han perdut, en molts casos, l'interès per a aprendre'ls. Any rere any es perden els testimonis que jugaven en aquests indrets i és per això que amb aquest treball s'ha volgut deixar constància perquè no caiguen en l'oblit, com a part del patrimoni cultural immaterial de Borriol.

13 Es pot trobar més informació sobre el tema dels espais de joc perduts a Borriol a PALLARÉS PASCUAL (2016).

14 Per a més informació sobre la toponímia de Borriol vegeu LINARES BAYO (1998).

El joc, una activitat universal que trobem a totes les cultures, és una de les experiències més importants, no sols de la infantesa, sinó de la vida, ja que mentre juguem, experimentem, ens socialitzem, descobrim el nostre entorn, explorem o aprenem a conviure, i sempre ens divertim. Jugar no és perdre el temps. El joc té un valor extraordinari a nivell educatiu en el desenvolupament i la maduració de les persones. És una necessitat bàsica per trobar els amics i amigues, per compartir valors i, sobretot, per a divertir-nos.

7. BIBLIOGRAFIA

- Babiloni Tena, S. (1984). Borriol, en el umbral de la Plana. Castelló de la Plana: Sociedad Castellonense de Cultura.
- Bouché Peris, J. H. (2006). Borriol: records festius (recull des de l'oralitat). Castelló de la Plana.
- Delcampo Bernad, F. (2006). Borriol: historia y población. Castelló de la Plana: Diputació de Castelló.
- Esteve J.R. (1977a). La "pilota valenciana I", Cominells (Setmana Santa), 8-9. Recuperat a: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/4615/Cominells_1977_01.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Esteve J.R. (1977b). La "pilota valenciana II", Cominells (Festes de Sant Antoni), 7. Recuperat a: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/4616/Cominells_1977_04.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Esteve Bernat, J. (2013). Arquitectura popular: les baranetes, La Batalària, 4, 32-35.
- Falomir Delcampo, V. (coord.). (2003). Borriol. Vol. I. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Falomir Delcampo, V. (coord.). (2009). Borriol. Vol. II. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Falomir Delcampo, V. (2009). Cartografia de Borriol. En: FALOMIR DELCAMPO, V. (coord.). (2009): Borriol. Vol. II. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Huizinga, J. (1972). Homo ludens. Madrid: Alianza.
- Linares Bayo, J.C. (1998). Estructura i classificació dels topònims rurals del terme de Borriol. En: III Jornades Culturals a la Plana de l'Arc. (Les Covetes de Vinromà, 1998).
- Pallarés Pascual, V. (2015). El joc de l'Eslliçadora de la Serp, La Batalària, 6, 74.
- Pallarés Pascual, V. (2015). Sortir a la fresca les nits d'estiu, La Batalària, 6, 75.

Pallarés Pascual, V. (2016). Els espais de joc perduts a Borriol. En: XXI Jornades Culturals a la Plana de l'Arc. (la Pobla Tornesa, 2016).

REDACCIÓ (1983). El joc de la pilota, Cominells (agost), 20.

REDACCIÓ (1998). Per què no recuperem els noms típics dels nostres carrers?, La Botalària (Primera època), 1,4.

Procés de recuperació del frare.

Un joc de pilota.

Lluís Ramos i Santamaría

Universitat Catòlica de València “Sant Vicent Màrtir”

Correspondència: lluis.ramos@ucv.es

Resum

El frare és una especialitat de pilota valenciana que la seua practica era quasi testimonial a principis del segle XXI, i que en l'actualitat s'encontra en un procés de recuperació en la comarca del Maestrat. Aquest article pretén marcar el camí d'aquesta recuperació donant cabuda a un joc tradicional en el segle XXI.

Paraules clau: pilota a mà, frare, pilota valenciana, joc tradicional, recuperació.

Abstract

Frare is a specialty of the Valencian ball whose practice was almost testimonial at the beginning of the 21st century, and which is currently in a recovery process in the Maestrat region. This article aims to mark the path of this recovery by accommodating a traditional game in the 21st century.

Keywords: hand ball, frare, valencian ball, traditional game, remember

1. INTRODUCCIÓ

Aquest article naix de la inquietud d'un grup de docents, que atrets per les bondats educatives que té el joc de pilota i la responsabilitat moral de promocionar modalitats autòctones, enceten un projecte per recuperar la modalitat del frare, sota el nom de Frare.edu.

Ara com ara, les pràctiques socioculturals i lúdico-esportives formen part de les nostres vides, però temps enrere eren part de la quotidianitat dels pobles

on aquest tipus de pràctiques gaudien d'un bon estat de salut. Malauradament la modernitat va anar donant-li un paper secundari a aquestes manifestacions de caràcter tradicional i pràcticament han sigut oblidades per la societat.

El frare, com a joc tradicional és un clar exemple, una activitat lúdica transmesa de generació en generació, que fonamentalment s'ha après mitjançant la transmissió oral, l'observació i la seuà pràctica (Lavega, 2006). A més a més, els jocs tradicionals juguen un paper fonamental en la transmissió de valors, costums, hàbits i formes de socialització, però malauradament aquesta forma natural de transmissió s'ha vist truncada i calen de noves vies per a recuperar i conservar aquesta modalitat de pilota valenciana.

Així mateix, l'escola és el millor context per donar a conéixer els jocs tradicionals i conservar-los, però es requereixen més factors per donar continuïtat a aquestes pràctiques. Com veurem, la relació amb la cultura i el vessant recreatiu, també juguen un paper transcendental en la recuperació d'aquest valor patrimonial, heretat dels nostres avis i pares.

L'article proposa el camí per recuperar la modalitat del frare (una especialitat de pilota valenciana), adaptant-se a la seuà realitat i necessitats per donar cabuda a un joc tradicional en el segle XXI.

2. EL FRARE

Malauradament, tot apunta al fet que la transmissió oral del frare, juntament amb la seuà pràctica, va decretar considerablement a mitjan segle XX fins a principis del segle XXI; en paraules de Martos et al. (2007) “el Frare (...) resisteix a dures penes el pas del temps” (p.28).

I no és d'estranyar perquè són poques les publicacions i investigacions envers el frare (Agulló i Agulló, 2009; Agulló i Llopis, 2015; AVL, 2010, 2012; Llopis i Bauset, 1999; Mansanet, 2007; Martos et al, 2007; Martos i Torrent, 2011; Ortí, 2016; Perea, 2013; Pubill, 2011; Ramos, 2017; Ramos, Martos i Vidal, 2017) a pesar de ser una especialitat¹⁵ esportiva del joc de pilota a mà, que està tutelada pels estatuts de la Federació de Pilota Valenciana i, per tant, considerada una modalitat de la pilota valenciana. Concretament, es tracta d'un joc que ha evolucionat de les pràctiques ‘a paret’, a les quals dos jugadors o equips en oposició competeixen colpejant alternativament la pilota contra una paret (frontis) amb la mà nua o amb proteccions lleugeres.

Aleshores, classifiquem el frare com un joc indirecte on es juga de bo¹⁶ i els jugadors comparteixen el mateix espai de joc, el trinquet amb frares. Podem

¹⁵ CSD anomena especialitat esportiva al que en pilota coneuem com a modalitat

¹⁶ Cal colpejar la pilota a l'aire o després del primer bot, perquè es considere bona

trobar enfrontaments individuals o per parelles, malgrat que es poden donar desafiaments d'1 contra 2.

El sistema de tanteig és a punts, on cada 'tanto' té el valor d'un punt. El tanteig era pactat a l'inici de la partida però el més comú, segons Conca (2013), era jugar tres partides a quinze punts, i el jugador o equip que fa l'últim punt és el següent en traure.

Ramos, Martos i Vidal, (2017) ens recorden que el frare ha sigut la modalitat hegemònica a principis del segle XX a les comarques del nord de Castelló, concretament a la Plana Alta, l'Alt i Baix Maestrat, i també als Ports i l'Alcalatén, a més a més al sud i oest de Tarragona i hi havien trinquets amb frares, precisament a les Terres de l'Ebre i el Camp de Tarragona, sent la seu àrea geogràfica gran part de l'antic territori del bisbat de Tortosa, zona catalanoparlant que anava de Maials a Almenara. Avui en dia, sols encontrem set trinquets amb frares en bon estat; Roquetes, Vilafranca, Barri d'Enroig (Xert), Traiguera, Benlloc, Torreblanca i Sueca, molt a pesar d'haver sigut un dels jocs més populars, i pràcticament haver-hi un o dos trinquets en cada poble del territori acotat. La despoblació, la Guerra Civil, l'abandonament o reconversió dels trinquets, la modernitat, la gran varietat d'activitats d'esbarjo, el trencament de la transmissió oral i generacional i l'oblit de les institucions, entre d'altres, van influir en la desaparició de la pilota en la majoria de nuclis rurals del territori d'influència del frare.

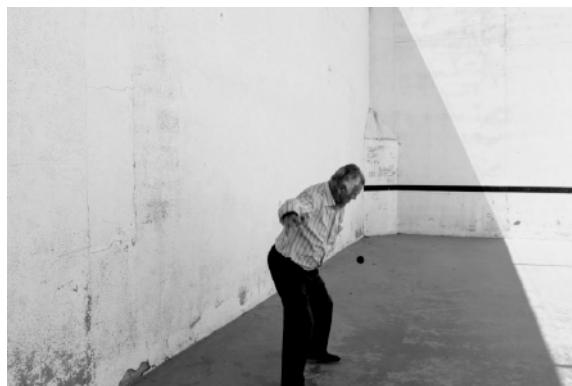


Figura 1. Delfín Querol al trinquet amb frares del Barri d'Enroig (Xert).

A pesar de la situació complicada que vivia el frare, on sols hi havia activitat regular al trinquet amb frares de l'IES Joan Fustes de Sueca per part dels alumnes del centre i de l'escola de pilota, la pràctica i visibilitat del frare va augmentar considerablement l'any 2017 amb la celebració del I Campionat Autonòmic de Frare celebrat en el trinquet de Traiguera i del Barri d'Enroig (Xert), que reuneix a jugadores i jugadors de totes les edats una vegada a

l'any. En aquesta tercera i última edició del 2019, han participat 178 persones. També cal destacar que la jornada de formació del professorat d'educació física “Enganxa't a la pilota valenciana. Va de bo!” organitzada pel CEFIRE el gener de 2018 es va realitzar al trinquet amb frares de Traiguera i va permetre a molts docents conéixer la modalitat.

El frare ha passat de ser la modalitat desconeguda i oblidada, a ser considerada i valorada per les institucions i per part dels jugadors i jugadores de pilota, que a pesar de no haver-la jugat mai, la coneixen gràcies a la difusió, especialment en mitjans de comunicació i xarxes socials, que l'han projectat i l'han fet arribar al món de la pilota.

3. L'OBLIT I EL PROCÉS DE RECUPERACIÓ

Ortí (2003) ens explica que “determinats hàbits socials i formes culturals propis de determinades societats es van perdent a causa de la tendència actual a l'homogeneïtzació cultural, que tendeix a substituir la cultura popular per altra dominant, diferent i estranya, però que té una difusió més amplia a través dels mitjans de comunicació” (pàg.31).

La modalitat del frare ha patit aquesta tendència pròpia de la modernitat, que ha comportat la quasi desaparició d'aquesta pràctica, per diversos motius però fonamentalment per la incipient entrada del futbol en el territori del frare.

Enfront d'aquesta tendència, Ortí (2003) fica incís en la importància que té l'escola com a mitja de contenció, com un espai on recuperar i evitar el deteriorament o la pèrdua de ‘lo nostre’ i que ens identifica com a societat, i concretament l'àrea de l'educació física ho pot fer amb els jocs propis.

Concretament, la pilota valenciana ha sofert un canvi de joc tradicional a esport tradicional a través de la seu estandardització i regulació; de normes, regles, materials, espais i instal·lacions, etc., per part d'una institució, en aquest cas per la Federació de Pilota Valenciana (fundada en 1985). Aquesta institucionalització ha frenat la decadència de la pilota valenciana, però la subsistència i l'impuls d'algunes modalitats ha fet desaparéixer d'altres. És el cas del frare que a pesar d'estar tutelada pels estatuts de la Federació i tindre protecció com a BIC immaterial (Decret 142/2014) mai ha sigut tractada per igual i ha romès oblidada per les institucions competents que promocionaven amb més força les modalitats de pilota a mà anglosaxones com el ‘One Wall’. D'aquest procés de canvi i dels possibles perills ja parlaven en l'any 2010, Martos i Naya, on es dona una tendència cap a l'esport espectacle.

Però allunyats d'aquesta tendència, Martos, Usabiaga, Etxebeste, Zulaika, Amenabar i Devís, en 2008 ja proposaven una solució al problema estructural de la pilota valenciana:

Cal un acostament urgent per part de les administracions públiques, les federacions esportives (incloent als clubs) i els centres educatius i els seus professionals, per d'aquesta forma, aconseguir programes d'esport escolar concordes amb la cultura física del context en el qual són implantats (programes socials i eficients) i fomentar una activitat física que atén els criteris aportats pels experts en la matèria (campanyes de sensibilització). És a dir, els jocs i esports tradicionals han de mantenir la seu idiosincràsia, però preservant les necessitats i drets dels practicants de diferents àmbits, com per exemple, de l'àmbit escolar (pàg.6).



Figura 1. Alumnat de la jornada de formació del professorat d'educació física “Enganxa’t a la pilota valenciana. Va de bo!” organitzada pel CEFIRE el 19 de gener de 2018.

En la mateixa línia Agulló i Castillo (2013), prioritzen el foment de la pilota “entre els segments de població més jove, tot i incident en els pobles de major arrelament així com en aquells on ja existeixen uns clubs i unes instal·lacions apropiades. Els clubs, les escoles municipals i federatives són el cor de la pilota. I per al bon funcionament d'aixe cor és fonamental i imprescindible el paper de la dona” (pàg. 91).

Si bé s'estan produint notables avanços els darrers anys, que estan començant a donar els seus fruits, com per exemple el creixent nombre de practicants, l'increment d'escoles de pilota, augmenta a 22.000 el nombre de participants en el programa pilota a l'escola, els avanços en matèria d'igualtat, on la dona va augmentant la seu presència i la seu implicació, la recuperació del frare, la pilota grossa i les galotxetes, i també cal destaquem el vessant inclusiu per l'augment de centres d'atenció a persones amb diversitat funcional i/o malalties mentals que utilitzen la pilota com a teràpia i com activitat esportiva d'esbarjo.

4. EL CAMÍ DE LA MODALITAT DEL FRARE

Al nostre paréixer, la modalitat del frare ha de romandre en contacte amb la societat i fomentar-se l'àmbit lúdic i recreatiu de la pilota. Aquesta modalitat ha de seguir la senda dels jocs tradicionals, i fer un camí diferent del que ha agafat el raspall i l'escala i corda que tendeix a l'esportivització i l'esport espectacle.

Per altra banda, ha de disposar dels mateixos recursos i oportunitats que la resta de modalitats de pilota valenciana, apostant per l'esport en edat escolar, l'aficionada i l'aficionat practicant, la formació i la investigació. A més no ha de deixar d'avançar en matèria d'inclusió i d'igualtat de gènere, reforçant la identitat individual i col·lectiva per preservar un llegat cultural.

En aquest sentit, cal ajudar a la creació d'escoles de pilota, estructurar el món aficionat que ajude a la constitució i estructuració de clubs, a més de dotar les instal·lacions de pilota amb trinquets amb frares, per tot el territori valencià, i especialment recuperar els trinquets en desús.

Proposem un esquema de treball per iniciar la recuperació del frare, que mostrem en la taula 1:

Taula 1. Propostes d'actuació per la recuperació del frare

Fase	Actuacions
Diagnòstic: Estudis i investigacions	Descripció del joc: frare Catalogació d'espais: trinquets amb frares Acotar l'àrea geogràfica d'influència: zona valenciana i catalana, realitzant estudis conjunts Esbrinar el nombre de practicants, perfils, motius. Avaluar les necessitats percebudes Conservació del patrimoni arquitectònic, cultural i lúdic-esportiu Estudis de ruralitat i pilota
Disseny d'un Pla per part la Generalitat Valenciana i de la Federació de Pilota Valenciana que s'articule amb projectes comarcals i	Construcció, adaptació o reformes de trinquets amb frares Creació d'escoles de pilota Elaboració de materials didàctics i digitals Incloure el frare en el programa Pilota a l'escola Formació del personal docent i de cursos d'entrenador Fomentar l'associacionisme esportiu

convocatòries de subvencions que possibiliten les actuacions	Organitzar encontres i campionats oficials i no oficials Potenciar l'atractiu turístic i cultural Fomentar l'artesanía local Implícitar a les institucions i agents socials en la recuperació Crear campanyes de màrqueting que ajuden a la difusió i promoció
Execució	Establir les línies d'actuació i indicadors d'assoliment de cada tasca, etc. Crear sinergies entre els diferents agents implicats
Valoració	Avaluar i realitzar un seguiment del procés Replantear el camí

5. REFERÈNCIES

- Agulló, V., i Castillo, B. (2013). El joc de pilota: l'esport rei dels valencians. Revista Valenciana d'Estudis Autonòmics, 58(2), 75-95.
- Conca, M. (2013). Les Modalitats. En Museu Valencià d'Etnografia, Faixa Roja, Faixa Blava. La Pilota Valenciana (pàg.128-145). València, Espanya.
- Lavega Burgués, P. (2006). El juego y la tradición en la educación de valores. Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa, [33], 54-72. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view-File/165535/373786>
- Martos, D., i Naya, J. (2010). Des del joc a l'esport. Un estudi etnològic del cas de la Pilota Valenciana i els seus mecanismes de transmissió. Actes del V Congreso Internacional de Educación Física. Barcelona, Espanya.
- Martos, D., Usabiaga, O., Etxebeste, J., Zulaika, L.M., Amenabar, B., i Devís, J. (2008). Evaluación de las necesidades percibidas en dos programas de deporte escolar de pelota vasca y valenciana. Actes del V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte. León, Espanya.
- Ortí, J. (2003). Los juegos tradicionales. Aplicación en el área de la educación física en el sistema educativo actual. Tàndem, 10, 31-38.
- Ramos, L., Martos, D., i Vidal, P. (2017). El frare modalitat autòctona en “perill d'extinció”. En V. Vaño, Congrés la pilota valenciana: reptes per al segle XXI (pàg.110-116). València, Espanya.

L'evolució dels jocs com a part de la societat industrial: el parkour

Julio Carregui Ballester. CEIP Tombatossals, Castelló

Alberto Gómez Delgado. CEIP Herrero, Castelló

Correspondencia: juliocarreguiballester@gmail.com

Resum

El parkour és una activitat lúdico-esportiva que el nostre alumnat es pot trobar al carrer en l'actualitat i practicar-la mitjançant el joc. És per això que l'educació física ha de ser i és un reflex de la societat. Ens anem a centrar en mostrar al nostre alumnat com jugar al parkour al carrer, tenint en compte diferents mesures de seguretat, el respecte pel mobiliari urbà i la resiliència a l'hora de superar dificultats.

Paraules clau: Parkour, joc, Educació Física

Abstract

Parkour is a recreational and sport activity that our students can find on the street currently and practice it through playing. That is why physical education must be a mirror of the society. We will put focus on showing our students how to do parkour in the street taking into account different safety measures, showing respect for urban furniture and resilience while overcoming issues.

Keywords: Parkour, game, Physical Education

1. INTRODUCCIÓ

Sempre que parlem del Parkour, el primer que ens ve a la ment és risc, però si ens endinsem en aquest món podem aprendre que és molt més que una activitat esportiva de risc, és esforç, constància, autosuperació, amistat, respecte per les persones i el mobiliari urbà, a més de ser una activitat que ajuda a millorar les diferents capacitats físiques bàsiques i les qualitats motrius, per tant, aporta diferents valors essencials i a més ajuda en la millora motriu. Dit açò, aquesta activitat pot ser una eina educativa potent per a ajudar-nos a aconseguir diferents objectius que presenta al món educatiu, així com donar-los als xiquets i xiquetes la possibilitat de que puguen seguir fent aquesta activitat al carrer mitjançant el joc, perseguint doncs un dels objectius primordials que tot docent especialista d'Educació física ha de tindre com a meta: que l'alumnat siga motriument actiu fora de l'escola al llarg de la seua vida.

2. OBJECTIUS:

- Conèixer la disciplina del Parkour.
- Aprendre els moviments bàsics del Parkour.
- Proporcionar recursos als docents per a treballar amb metodologies actives a l'aula d'Educació Física.
- Oferir ferramentes per a realitzar l'avaluació atenent a una perspectiva inclusiva.

3. PROPOSTA

Es va a mostrar una proposta pràctica i aplicada a l'escola concretament amb alumnat de cinqué i sisé de primària del parkour. Per a fer l'U.D de Parkour i tal com afirma Evangelio, Peiró-Velert i González-Villora (2017), no existeix un model pedagògic per excel·lència que puga aplicar-se a tots els contextos i/o continguts educatius, sent necessària la combinació o hibridació de les característiques significatives de diversos models, els quals en el nostre cas van ser el flipped classroom, (classe invertida), on mitjançant les TAC, els continguts bàsics de la classe són explicats abans (Blázquez, 2016), el mètode cooperatiu, el qual consisteix en dividir la classe en xicotets grups, amb diferents responsabilitats i un mateix objectiu, on l'alumnat és el responsable del seu aprenentatge i de tots els companys d'equip i el mètode acció-aventura, on el desafiament i el risc-controlat sempre pel mestre inciten a l'alumnat a cooperar (Fernández i Méndez, 2016). A més, mostrarem com hem dut a terme diferents estratègies d'avaluació per a implicar a l'alumnat en tots els aspectes del procés d'E-A; avaluació, autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació (Blázquez, 2017).

La proposta que anem a presentar en la comunicació tindrà 2 parts clarament diferenciades:

- Elements curriculars de la U.D.
- Desenvolupament de les sessions amb recursos pràctics.

El que es farà a continuació és explicar primerament els elements curriculars de la U.D i després, explicarem el desenvolupament de les sessions amb tots els recursos utilitzats per a que el professorat entengua i puga aplicar aquesta U.D en els seus centres, d'una manera pràctica i vivencial.

A continuació explicarem de forma resumida les sessions que es duran a terme per a que es puga entendre de primera mà la nostra proposta:

- S1, Coneixem el Parkour: Utilitzarem un Padlet (el qual haurem proporcionat abans a l'alumnat) on apareixeran preguntes inicials sobre

el Parkour, les ferramentes d'avaluació que durem a terme, un Pdf sobre els moviments bàsics dels Parkour, així com una breu presentació sobre la història del Parkour i un vídeo que explica també els diferents moviments. A més, també farem els grups heterogenis propis del treball cooperatiu i l'explicació dels diferents rols.

- S2 i S3, Fem els moviments bàsics: anirem al gimnàs i l'alumnat treballarà els diferents moviments del Parkour de forma progressiva (Suárez i Fernández, 2012). A més, no podran passar a fer el següent moviment fins que tots els membres del grup ho aconseguisquen. Els grups tindran un full on s'explicaran els moviments que han de realitzar i les mesures de seguretat que s'han de dur a terme i altre full en el qual s'explicaran els rols. A mode de guia es proporcionarà una graella on anotaran amb un tic si són motriument capaços d'assolir els moviments plantejats.

- S4, S5,S6: Creem els itineraris del Parkour: Després de conèixer i aprendre els moviments bàsics del Parkour, l'alumnat crearà el seu propi circuit en el gimnàs. Els proporcionarem altre full on especificarem el material del qual disposaran per a fer els circuits, quines pautes han de tindre en compte, una graella on explicaran pas a pas quins moviments han utilitzat per a fer el circuit i un espai per a dibuixar el plànol del circuit. Cal recalcar que, en aquest moment, el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge ja no és el mestre, sinó l'alumnat, ja que en els últims temps existeix un procés de transformació des d'un model magistrocentrista a un paidocentrista, base del constructivisme i cor de la pedagogia moderna, on l'alumnat fa tot e inspirà el disseny instruccional i el docent és nomes un facilitador del aprenentatge (Arias, 2002).

- S7 i S8: Avaluem el circuit: En aquestes sessions l'alumnat provarà i avaluarà els circuits dels altres companys. Els creadors dels circuits explicaran com fer-lo i es situaran en zones estratègiques per a que el circuit siga totalment segur. Una volta fet el circuit, l'alumnat que haja provat el circuit dels altres companys, l'avaluarà mitjançant una rúbrica (per tant estaran fent un procés de coavaluació) tenint en compte les premisses següents;

- Hi havien mesures de seguretat.
- El podien fer tots els companys (és a dir, poca dificultat).
- Han utilitzat els moviments que hem treballat en les sessions anteriors.
- El circuit ha sigut original (creativitat).
- Cal dir que aquestes dos sessions seran clau a l'hora de l'avaluació docent, ja que el mestre/a la durà a terme tenint en compte els següents indicadors:

- Sap reconéixer els moviments bàsics del Parkour i fer-los.
 - Té en compte les mesures de seguretat pròpies del Parkour.
 - Ha dut a terme el seu rol respectant les limitacions motrius i les diferencies de sexe.
 - Han avaluat als companys coneixent i tenint en compte les pautes.
- S9, avaluació conceptual amb Kahoot: Aquesta sessió serà l'última, realitzarem un Kahoot, que ens servirà per a l'avaluació conceptual i després eixirem tots al pati, i els diferents grups crearan un circuit pel pati, utilitzant els moviments treballats, tenint en compte les mesures de seguretat i respectant el mobiliari de l'escola. Finalment, reflexionarem sobre els valors del Parkour, relacionats amb la cooperació, autosuperació i respecte i cura per l'espai que ens envolta.

4. BIBLIOGRAFIA

- Arias, W.L (2002). La psicologización de la educación. Revista: paradigma educativo, 4(6), 3-9.
- Blázquez, D. (2017). Cómo evaluar bien en Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa. Editorial: Inde. Barcelona.
- Blázquez, D. (2016). Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias. Editorial: Inde. Barcelona.
- Evangelio, C., Peiró-Velert, C y González-Villora, S. (2017). Hibridación como innovación: Educación deportiva y educación física relacionada con la salud. Tándem. Didáctica de la Educación Física, 57, pp. 24-30.
- Fernández, J. y Méndez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. Revista: Retos nº 29, 201-206.
- Suárez, C. y Fernández-Rio, J. (2012). Expandiendo las fronteras del aula de educación física: el Parkour como contenido educativo. Tándem, Didáctica de la Educación Física.

CAPÍTOL 2: DIDÀCTICA I PEDAGOGIA DEL JOC

En aquest capítol engloba diferents articles on es tracten les possibilitats que té el joc com a eina educativa de primera magnitud així com les metodologies per poder introduir-lo, tant en el context educatiu com en el temps de lleure. Així, es presenten comunicacions on el joc permet desenvolupar diferents continguts d'algunes matèries vinculades al currículum des de l'etapa de primària fins l'àmbit universitari; experiències pràctiques desenvolupades en centres educatius al voltant del joc popular i tradicional així com trobades intercentres; el joc tradicional abordat exclusivament des de l'Educació Física; i, finalment, experiències dins del món del lleure i de l'educació no formal.

També trobarem projectes on el joc és un nexe d'unió entre diferents territoris i permet ajuntar persones de diferents orígens per compartir experiències i jugar.

Proyecto BRIDGE: Promoción de los juegos y deportes tradicionales europeos

Ana Rosa Jaqueira, Paulo Coêlho de Araújo,

Pedro Gaspar, Mário Maia

University of Coimbra, Portugal

Pere Lavega

INEFC – Universitat de Lleida

Correspondence: anarosajaqueira@fcdef.uc.pt

Resumen

El proyecto Erasmus + BRIDGE promovió un puente para el diálogo intercultural entre ochenta estudiantes de ambos性es y cuatro profesores de las escuelas involucradas. Los datos fueron obtenidos por métodos cuasi-experimentales y etnográficos. Los juegos BRIDGE tradicionales tuvieron un

impacto positivo en las relaciones socioculturales de su muestra, en el tiempo libre de la comunidad, a nivel escolar y tambien universitario.

Palabras clave: proyecto BRIDGE, juego tradicional, interculturalidad, escuela, tiempo libre.

Abstract

The Erasmus + BRIDGE Project promoted a bridge for intercultural dialogue between eighty students of both sexes and four teachers from the schools involved. Data were obtained by quasi-experimental and ethnographic methods. The traditional BRIDGE games had a positive impact on the socio-cultural relations of their sample, on community free time, at school and university level.

Keywords: BRIDGE project, traditional game, interculturality, school, spare time.

1. INTRODUCTION

The actions of the BRIDGE project were focused on the promotion of sport and traditional games (STG), through collaborative partnerships, aimed at verifying the social impact on the intercultural coexistence of the teaching experience in schools. In this practice, European recreational diversity fostered intercultural dialogue through the variety of ways of playing and coexisting, considering the richness of this European intangible heritage.

The objectives of this project were to promote sport and traditional European play as an active element for the promotion of peaceful intercultural coexistence, aiming to develop a model of good education practices through traditional games and sports, establish a model for the organization of festivals of traditional games and sports where young, adult and elderly people can share an intercultural dialogue, and promote scientific research to highlight the contribution of TSG in promoting intercultural dialogue.

2. THE PROJECT

The game represents a microcosm of society, in which players, when acting spontaneously, share genuine relationships, participating in experiences that promote relational and emotional well-being in the name of an intelligent coexistence, and provide equal opportunities between genders, ages, and cultural structure.

Based on this assumption, the idea of the project arose from the realization that traditional games and sports invite people to get to know each other through the sharing of their experiences, the exchange of ideas, and the general acceptance of the community experience contract, being this participation a true laboratory of motor experiences.

The project was coordinated by Prof. Pere Lavega, professor at INEFC-Lleida and also coordinator of the Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM). Five schools/institutes from four European countries participated in this experience: France: Collège-lycée Público Jules Verne; Italy: L. Calabrese - P. Levi; Portugal: Agrupamento de Escolas de Lousã; Spain: Institut de Flix; five universities: Paris-Descartes University; University of Bologna; University of Coimbra; University of the Basque Country; University of Murcia; and two European organisations of traditional games: European Association of Traditional Games and Sports (ESTGA); Associazione Giochi Antichi (AGA).

2.1 Protocol

Each of the four schools has chosen two traditional games, one belonging to its recreational heritage, and the other chosen of the Group National de Recherche "Jeux et Pratiques Ludiques" (CEMEA). The games chosen by each school/institute were applied to their students in two sessions, in order to produce essential information for each game, aiming to share among themselves in a virtual way, so that they all had the knowledge necessary for the development of the eight games in each of the headquarters.

According to the respective choices of the schools/institutions, the following games were highlighted: Jogo do Beto e Marro (Barres), Portugal; Les puentes peligrosos les liaisons dangereuses e Balle Assisse, France; Acrocroche-Décroche e Els ouets (Els nius) Spain; Les trois camps e Lipa (Bòlit, billarda, le bâtonnet), Italy.

After the definition of the games by schools/institutions, two sessions were held for their application, resulting from this first moment of the BRIDGE the preparation of diaries by each student, where were recorded the general impressions about the game, the social relations established linked to relational well-being and, eventually, the expression of emotions felt in the development of these playful activities. As required for the students, diaries were also requested from the teachers, where the impressions observed during the application of the games and on the same aspects mentioned above were recorded. This action was coordinated by the researchers linked to the Universities involved in this project together with the teachers of the schools/institutes.

2.2 Methodology

A multi-method process was developed for data collection: Quasi-experimental and Ethnographic. For this, distinct techniques and instruments were used: field diaries, emotional scale (Games Emotional Scale), and semantic differentiator, applied in different moments of the BRIDGE.

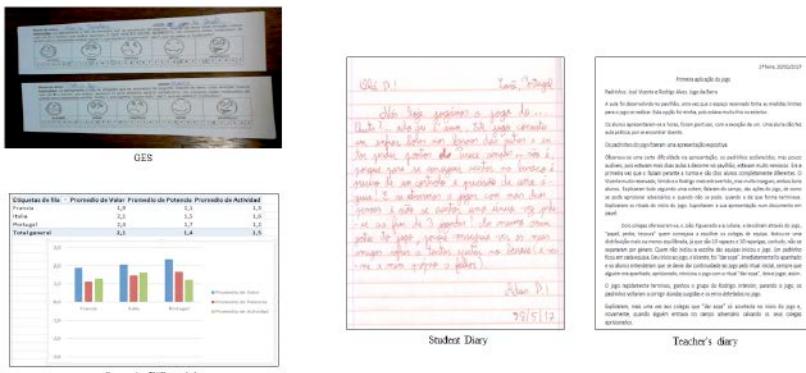


Fig 1. Techniques and instruments

2.3 Sample

It consisted of 80 students of both sexes equally distributed, and four primary school teachers from the schools involved.

3. PLAY TOGETHER

After the development of the first stage of the BRIDGE consisting of the exchange of information, learning, experimentation with games and recording of personal experiences in a daily basis, the students of each school/institute involved, as well as their coordinating teachers, met in Verona, Italy, in the framework of the International Festival of Giochi in Strada - TOCATI (2018) which hosted the final stage of the project, which aimed at the implementation of intercultural dialogue through the game.

In Italy, this moment of interculturality through the game took place on the arrival of the students and teachers, at the L. Calabrese Institute - P. Levi, when the respective presentations and welcome were over, the Accroche-Décroche and Lipa games were applied, guided by the sponsors of the games defined in the countries of origin, Portugal and Italy, where the bridge for intercultural dialogue between the young students involved in this project was confirmed.

The following act, in Verona and within the scope of the TOCATI organized by the AGA, in its official program of diversified activities of a playful, artistic, cultural and scientific nature, welcomed the final stage of BRIDGE, being this festive moment another opportunity for evidence of the intended objective, the promotion of the traditional game and sport as a bridge for intercultural dialogue, a moment in which all BRIDGE members (students and teachers) participated in the inaugural parade of the festival, joining the group of players from the region invited for this edition.

Another action demonstrating intercultural dialogue through the traditional game at BRIDGE took place through the activity programmed at TOCATI called "Kids University", held at the University of Verona and aimed at children from a children's school in this city. In this activity, it was the sponsors of the games in the respective countries participating in the project that led to the explanation and dynamization of the games chosen and practiced in the period of this project, adapting them to the age groups of the child students involved.

Another moment of this intercultural dialogue through the games, occurred through the participation of students from the countries involved in BRIDGE in the practice of the traditional game Lipa, presenting themselves publicly in one of the squares of the city of Verona, in a competitive format, effectively integrating themselves in the context of TOCATI.

Despite the different languages spoken by the BRIDGE participants and the children involved, we found that there were no difficulties in communication between all involved, since the game and its corresponding language were the "predominant language" in these actions, providing to all involved a unique, rewarding and enriching experience from the cultural, emotional and relational point of view.

The results of the project, resulting from the increased actions in its stages of development, can be verified through the elements produced by the students, teachers and researchers involved: diaries, posters, murals, models, videos, reports and audiovisual records, revealing this initiative as an example of good practices.

4. BRIDGE GAMES AND SPARE TIME

Parallel to the school intervention and research provided by BRIDGE, actions related to this project were carried out in the academic, school and community spheres. In the academic context and in the academic year 2017/2018, in the curricular scope of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra (FCDEFUC) in the subject of Portuguese Traditional Games, the eight games chosen by the different partners involved in BRIDGE were developed with the 166 students enrolled in this discipline, with the preparatory character for their application in different school events and other publics in a leisure context.

In the school context the application of the games chosen for the BRIDGE project, and which served as preparation for university students, involving in this application a total of 80 students from FCDEFUC, to energize a group of schoolchildren composed of 900 students from the area of Lousã and Vilarinho, in Portugal, in its XX edition of the Games of this area in the year 2018.

In another activity in the school context, of a festive and trans-generational nature, another group of 86 university students were involved, prepared with the BRIDGE games, among others, aiming at stimulating the playful activities between grandparents, parents and children in celebration of Family Day at the College São Teotônio in Coimbra.

A third group of university students, following the example of the BRIDGE project, promoted a playful activity at St. Paul's College in Coimbra, with the characteristics of an intercultural dialogue, given the cosmopolitan character of this institution that integrates several nationalities in its student body.

5. RESULTS

BRIDGE's objective: to promote traditional games in Europe as a bridge to favor intercultural peaceful coexistence in an active way, was resized from the application of the games proposed by the project to other audiences, in their free time and at school.

The sociocultural impact of this proposal was initiated by the international virtual contacts around the interpretation of the games, which culminated with the dynamization of the BRIDGE games at the TOCATI festival, reflecting on the academic, school and community level, with reflections on the population of the city of Coimbra.

The partial analysis of the data collected through the field diaries allows us to realize that 100% of the sample claims to have a social relationship provided by the internal logic of the game, always making reference to the other protagonists. The group (team) is mentioned in 72% of the diaries relating to the sense of "we" or "team", while 28% refer to the individual or singular sense, demonstrating the prevalence of an orientation towards a sense of "us" among the protagonists of the action. The ambivalence of social life is represented in the games in 35% of the data analyzed, which showed both the affinities and the difficulties in relating. However, the relational well-being was perceived by 28% of the sample, while 17% felt some discomfort related to the opponent's actions or the results of the competition.

6. CONCLUSIONS

In the context of research into the impact of traditional games on the welfare relationships of the protagonists, it is concluded that traditional games are a good practice to promote coexistence between students, since they are engines of the sense of "we".

Considering the emotional education through the game, it was perceived that the emotional changes during the same match to which the protagonists of the action are subject, are elements of social relations promoted

in this formidable laboratory of emotions in which well-being is a strong presence, and an optimal tool for physical education.

7. BIBLIOGRAPHY

BRIDGE: Promotion of European Traditional Sports and Games, BRIDGE for Intercultural Dialogue. Blog Available <https://erasmusbridge2016.wixsite.com/erasmusbridge/research-social-impact>.

Lavega, P. (2017). Project BRIDGE: Promotion of European Traditional Sports and Games, BRIDGE for Intercultural Dialogue. ERASMUS + PROJECT BRIDGE: 579616-EPP-1-2016-1.

Lavega, P. (2018). Report BRIDGE: Promotion of European Traditional Sports and Games, BRIDGE for Intercultural Dialogue. ERASMUS + PROJECT BRIDGE: 579616-EPP-1-2016-1.

Juegos tradicionales con canciones: herramienta didáctica desde la universidad a la escuela

Carmen Fernández Amat

Universidad de Zaragoza

Correspondencia: cfamat@unizar.es

Resumen

Se describe una experiencia de aprendizaje que emplea los juegos tradicionales con canción como herramienta didáctica interdisciplinar. Pretende incentivar la implicación de los estudiantes en el aprendizaje de algunas competencias de su titulación. Se ha desarrollado con una estructura bianual para los estudiantes de tercero y cuarto del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Implica a estudiantes de dos promociones, los cursos tercero y cuarto del 2016-2018 y del 2017-2019.

Esta experiencia se ha diseñado para cada promoción en dos fases. Durante el primer curso de la experiencia (estudiantes de tercero), se pretende la mejora de competencias necesarias para la titulación de los universitarios, y durante el segundo curso (estudiantes de cuarto), facilitar además, una aproximación a su realidad profesional. En su diseño participa un grupo de especialistas

desde la Universidad de Zaragoza. Una vez trabajadas las competencias con los estudiantes de la Facultad, entran a formar parte del proyecto, colegios de Educación Primaria y de Educación Especial. En el desarrollo de la segunda fase de la experiencia, para la aproximación a la realidad profesional, se diseñan dos Muestras de Juegos Tradicionales con Canciones que se celebran en la Universidad de Zaragoza, para finalizar este proyecto con cada una de las promociones de estudiantes universitarios. En ellas participan alumnos de tercero de Educación Primaria en la primera Muestra y alumnos de tercero de Primaria y alumnos de Educación Especial, en la segunda. Las actividades diseñadas para los colegios vincularon a los profesores de Educación Artística (Educación Musical) y Educación Física de tercero de Educación Primaria en la I Muestra y además de ellos, a los profesores de Educación Especial de los centros participantes, para la II Muestra.

Para la valoración de esta experiencia se ha empleado una metodología mixta. Una parte cualitativa valorando estudios de carácter exploratorio y descriptivo y otra parte cuantitativa, con los resultados obtenidos. Los instrumentos utilizados para la valoración de esta experiencia fueron test de diagnóstico, cuestionarios de opinión, taller-seminario, trabajos en grupo, exposiciones y discusión grupal. Los resultados obtenidos desvelan la mejora de las competencias, algunas de ellas en el 100% de los estudiantes. Igualmente, las dos muestras de juegos tradicionales celebradas, permitieron una aproximación a la realidad profesional de los estudiantes.

Palabras clave: Juegos tradicionales. Juegos con canciones, Competencias en Magisterio.

Abstract

A learning experience that uses traditional games with song as an interdisciplinary teaching tool is described. It aims to encourage the involvement of students in learning some skills of their degree. It has been developed with a biannual structure for the third and fourth students of the Primary Education Teaching Degree of the University of Zaragoza Education Faculty. It involves students from the third and fourth courses of 2016-2018 and 2017-2019. This experience has been designed for each year in two phases. During the first course of the experience (third-year students), the aim is to improve necessary skills for the degree of university students, and during the second year (fourth-year students), also help an approach to their professional reality. A group of specialists from the University of Zaragoza participates in its design. Once the competitions have been worked with the students of the Faculty, Primary Education and Special Education schools become part of the project. In the development of the second phase of the experience, the approach to

professional reality, two samples of Traditional Games with Songs that are held at the University of Zaragoza are designed to finalize this project with each of the promotions of university students. Third-grade Primary School students participate in the first Sample and third-grade students and Special Education students, in the second. The activities designed for the schools linked the teachers of Artistic Education (Musical Education) and Physical Education of third Primary Education in the First Sample and in addition to them, the Special Education teachers of the participating centres, for the Second Sample. A mixed methodology has been used to assess this experience. A qualitative part assessing exploratory and descriptive studies and another quantitative part, with the results obtained. The instruments used to assess this experience were diagnostic tests, opinion questionnaires, workshop-seminars, group work, exhibitions and group discussion. The results obtained reveal the improvement of competencies, some of them in 100% of the students. Likewise, the two samples of traditional games held, allowed an approach to the professional reality of the students.

Keywords: traditional games, games with songs, competencies in teaching.

1. INTRODUCCIÓN

España formó parte del Proceso de convergencia europeo desde su inicio con la Declaración de Bolonia de 1999. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificaba la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, sentó las bases para iniciar el proceso, en el que se diseñó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta nueva normativa pretendió la conversión de las universidades españolas en agentes activos para participar en la transformación de Europa (BOE, 13 abril 2007). Estas novedades permiten a las universidades un aprovechamiento de su capacidad innovadora (BOE, 30 octubre 2007). Igualmente se promovieron las metodologías docentes, centradas en el proceso de aprendizaje del estudiante en un contexto, que ahora se extiende a lo largo de su vida. Esto debe repercutir en programas formativos que promuevan la valoración de los objetivos de rendimiento e inserción laboral así como la metodología de aprendizaje-enseñanza. (Pozo y Bretones, 2015). La formación universitaria requiere en la actualidad, que los estudiantes adquieran un perfil competencial concreto. Así, la superación de los estudios pretende el dominio de habilidades como la reflexión, el autoaprendizaje y la adquisición de estrategias para resolver conflictos y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida (Pozo, Bretones, Martos y Alonso, 2012).

Surge así el concepto de competencia que reúne el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que integra un sujeto para actuar de manera

eficaz en el desempeño de un trabajo determinado. (Feliú y Rodriguez, 1996, Levy-Leboyer, 1997, Lasnier, 2000, Yániz, 2006). El Consejo de la Unión Europea propone el desarrollo de las competencias para conseguir la realización individual, empleabilidad e inclusión social (Council of the European Union, 2018), formando ciudadanos capaces de resolver problemas de su tiempo (Morín, 1998). La capacidad para planificar y el uso de distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza es una de las competencias docentes más destacada por las instituciones, (Yániz, 2006). De esta forma el conocimiento profesional proporciona argumentos necesarios para la aproximación profesional, en la que debe situarse la planificación docente, (Yániz, 2006) y así “formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo” (Morín, 1998, p. 27). Igualmente deben plantearse la resolución de conflictos en grupo, como una gran oportunidad de crecimiento, con la que se consigue crear un aprendizaje no individual, sino social y emocional (Tourón y Santiago, 2015 y Vigotsky, 1979), que resulta ser la base del aprendizaje colaborativo.

En este contexto se diseñó una experiencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, para comprobar el conocimiento que tenían los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria, de algunas de las competencias de su titulación. En esta experiencia participaron dos promociones de estudiantes, los que cursaron tercero durante el curso 2016/17, y cuarto el 2017/18 y los que cursaron tercero durante el curso 2017/18, y cuarto el 2018/19. Para ambas promociones se diseñó una experiencia bífásica desarrollándose durante tercero la primera fase y durante cuarto, la segunda. En esta experiencia se utilizaron juegos tradicionales con canción como herramienta didáctica.

El juego brinda la posibilidad de divertirse aprendiendo además otras habilidades (Sanuy, 1998). Es una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad externa, sino por sí misma, (Gutierrez, 2004). El juego es una actividad natural y esencial para el niño (Adarra, 1984), puesto que está relacionado con el desarrollo de su conocimiento, su afectividad, su motricidad y su socialización (Zapata, y Aquino, 1989). Es un rasgo específicamente humano (Maestro, F., 1996). Además, es voluntario, libre, divertido, agradable, alegre y satisfactorio a la par que espontáneo instintivo e irracional (Lavega, 2000), que permite ensayar ciertas conductas sociales. Son prácticas que han proliferado en las diferentes etnias (Lavega, 1993).

El juego tradicional ha sido protagonista en todas las etapas del individuo, bien como herramienta de aprendizaje para la vida adulta, bien como elemento socializador (Maestro, 2010).

Los juegos tradicionales son considerados como parte de nuestro patrimonio cultural e histórico educativo que se debe salvaguardar y poner en valor (Tejero, Prieto y Álvarez, 2017). En lo relativo a aprender a relacionarse el juego y en particular el juego tradicional se presenta como un entorno idóneo al proporcionarnos un laboratorio de relaciones sociales (Parlebas, 2001). “En cada localidad, región o país encontramos juegos distintos con características muy singulares a pesar de también localizar algunos juegos parecidos a los de otras geografías” (Lavega, 2000, p. 19). Se encuentran en todas las culturas conocidas y se transmiten de forma intergeneracional (Fernández, Nadal y López, 2108). Los juegos tradicionales no necesitan de ningún aprendizaje previo, son parte de la tradición cultural que contribuyen, a través de la actividad corporal, a la salud fisiológica y psicológica (Jaouen, Lavega, Parlebás, Martín, Eichberg, Gomraratud y Lagardera, 2003). Nos proporcionan un aprendizaje en habilidades, normas y valores (Maestro, 1996), que se contextualiza en un espacio determinado si son además juegos tradicionales, por lo que pueden constituir un instrumento eficaz para la defensa de la tolerancia, el entendimiento entre iguales, el respeto y la paz en una sociedad culturalmente diversa (UNESCO, 2005).

La UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) reconoce que los juegos y deportes tradicionales deben ser protegidos y promovidos, siendo parte del patrimonio cultural (UNESCO, 2006). Recomienda a los estados miembros que introduzcan en sus programas educativos el estudio y la enseñanza de la cultura tradicional de forma apropiada (UNESCO, 1990). Invita a emplear los juegos y deportes tradicionales en contextos educativos, entre otros, para promover los valores específicos que proyectan, como solidaridad, inclusión, diversidad y respeto, entre otros. (UNESCO 2006).

Hay juegos tradicionales que van vinculados a canciones, que potencian la memoria, la dicción y el sentido rítmico, considerándose como importantes elementos educativos (Zamora, 2003). Según Pierre Parlebás “en estos juegos cantados, el vector relacional impide la competición y la contabilidad: no hay ganador final [...] la armonización de la conducta motriz del jugador a las exigencias colectivas, suscita un fuerte sentimiento de pertenencia grupal” (Parlebás, 2010). Las características musicales, emocionales, motrices, intergeneracionales, culturales, sociales, lingüísticas, etc. de los juegos tradicionales con canciones, permiten emplearlos como herramienta interdisciplinar. De esta forma, se trabaja conjuntamente elementos musicales y corporales para desarrollar habilidades motrices (Conde, 1997), siendo el canto el que apoya el desarrollo de la acción (Parlebás, 2010). Este tipo de juegos con canciones permiten generar bienestar colectivo, lo que puede

considerarse como una importante contribución en el ámbito educativo y cultural, colaborando al desarrollo global del individuo y de las relaciones que establece con su entorno.

Hay que recordar que la música la perciben diferentes áreas del cerebro en las que también se reciben estímulos de carácter emocional y que están asociadas a sentimientos (Alaminos, 2014). No parece necesario la intervención de las capacidades reflexivas para sentir la música (Koelsch, Gunter, Friederic y Schröger, 2000). Así, la comunicación directa entre emociones y sentimientos que establece la música, construye un medio de comunicación como la poesía, sin que sea necesaria la cualificación cognitiva ni una sensibilidad cultivada (Meyer, 1956). La música como lenguaje habla incluso a los que no le prestan atención (Alaminos, 2014). La música integra ritmo y sonidos. La experiencia rítmica aporta orden, equilibrio y facilita el desarrollo de capacidades motrices como saltar, correr o caminar. Estas actividades motrices son imprescindibles en la práctica de los juegos (Peñalver, 2013).

Finalmente, tendremos en cuenta que los valores transmitidos por los juegos y deportes tradicionales cumplen un papel educativo y cultural en el desarrollo global del ser humano (UNESCO, 2005), además el material empleado en la práctica de los juegos tradicionales es mínimo y económico, lo que facilita la dinámica social y minimiza los límites sociales.

En estos momentos somos conscientes del proceso de desaparición en el que están inmersos los juegos tradicionales utilizados de forma libre y en sus respectivos espacios de ocio (Carmona, 2012). Por este motivo entendemos justificada esta propuesta orientada a conseguir que tales manifestaciones lúdico culturales no desaparezcan de los espacios socializadores de los niños y a la vez podamos utilizar como recurso interdisciplinar en espacios educativos.

2. ANTECEDENTES Y CONTEXTO

La experiencia como docentes en la Facultad de Educación de Zaragoza, a lo largo de diferentes promociones de estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria, nos ha permitido comprobar el escaso conocimiento que los estudiantes tienen, de las competencias de su titulación. Por otro lado, manifiestan un escaso conocimiento de la realidad profesional a la que deberán enfrentarse en lo referente a recursos específicos de su especialidad. El diseño del currículo del Grado permite el primer contacto de los estudiantes con la música, en tercer curso, a través de la asignatura de Fundamentos de educación musical. Más adelante, en cuarto, los estudiantes pueden acceder a diferentes especialidades entre las que se encuentra la Mención en Educación Musical. Este es el motivo de diseñar la experiencia para estos cursos. Del mismo modo, el escaso tiempo de formación destinado a

la especialidad hace recomendable la ampliación de recursos utilizados. El empleo de juegos tradicionales con canción como herramienta didáctica, refuerza la práctica de la entonación, la afinación de las líneas melódicas, la precisión rítmica, la coordinación y el ajuste motriz. A la vez potencia el trabajo cooperativo y colaborativo, el respeto y favorece las relaciones entre iguales. De esta forma los juegos tradicionales con canciones resultan ser recursos adecuados para la mejora en la adquisición de competencias tanto específicas como transversales. Por todo ello, resultó interesante el diseño de una experiencia que permitiese reforzar el aprendizaje competencial de nuestros estudiantes a la vez que les permite el empleo de recursos didácticos adecuados a su especialidad y su futuro profesional.

3. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

Esto nos condujo a pensar en una experiencia de aprendizaje para incentivar la implicación de los estudiantes en la mejora de algunas de las competencias de su titulación. A la vez, se trata de una experiencia innovadora que permite el trabajo cooperativo de diferentes colectivos del ámbito de la Educación. El recurso utilizado en la experiencia fue el empleo de los juegos tradicionales con canción, que por sus características intrínsecas permiten no solo la identificación y conservación de nuestro patrimonio cultural inmaterial, sino también, a la vez, un amplio abanico de posibilidades didácticas.

Esta experiencia surgió como proyecto de innovación de la Universidad de Zaragoza. Se diseñó con estructura bianual, para estudiantes de tercero y cuarto del Grado de Magisterio en Educación Primaria, de forma que en cada uno de los dos cursos, se desarrolla una fase de la experiencia. Es decir, la primera fase mientras los estudiantes cursan tercero y la segunda mientras cursan cuarto. Esto se repite en dos promociones. Los estudiantes de la primera promoción desarrollan la experiencia durante los cursos 2016/17 y 2017/18 y los de la segunda, cursaban la experiencia durante los cursos 2017/18 y 2018/19. En la primera fase de la experiencia (estudiantes de tercero), se pretende incentivar la implicación de los estudiantes en el aprendizaje de algunas competencias de su titulación y durante la segunda (estudiantes de cuarto), facilitar una aproximación a su realidad profesional.

Así pues, en la primera fase de esta experiencia de aprendizaje, correspondiente a la primera promoción (estudiantes de tercero del curso 2016/17) se pretendió, mejorar la adquisición de nueve competencias de la titulación: tres generales (CG2: Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, CG4: Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y CG10: Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, una transversal y cinco específicas), una transversal (CT2:

Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente) y cinco específicas (CE1: Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar; CE2: Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales, CE16: Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula, CE55: Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical y CE57: Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de la educación musical mediante recursos didácticos apropiados).

Mientras en la primera fase de la experiencia, correspondiente a la segunda promoción de estudiantes (estudiantes de tercero del curso 2017/18), se planteó para mejorar la adquisición de dos competencias: una transversal, CT4 (Atender a la singularidad de los diferentes contextos profesionales) y otra específica, CE6 (Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje).

En la primera fase de la experiencia con la primera promoción (2016/17) participaron 54 estudiantes de tercero del Grado de Educación Primaria, de los que 21, se matricularon en la Mención en Educación Musical, en cuarto curso, para la segunda fase. Sin embargo, en la primera fase de la segunda promoción (2017/18), participaron 47 estudiantes de tercero, de los que 18 se matricularon en cuarto en la Mención en educación musical, para la segunda fase.

Finalmente, en ambas promociones, la segunda fase de la experiencia, (estudiantes de cuarto de los cursos 2017/18 y 2018/19), pretendió la aproximación a su realidad profesional a través de la celebración de dos Muestras de Juegos Tradicionales celebradas en la Facultad de Educación de Zaragoza. Las Muestras, utilizadas como iniciativa de reflexión e innovación, pretenden un acercamiento a la realidad profesional de nuestros estudiantes. En la primera de ellas, celebrada en 2018, participaron alumnos de tercero de Educación Primaria, mientras que en la segunda Muestra, en 2019, participaron además, alumnos de Educación Especial.

Esta experiencia de aprendizaje se diseña desde la asignatura de Fundamentos de Educación Musical, obligatoria del segundo semestre de tercero del Grado de Magisterio en Educación Primaria, y desde las asignaturas de Lenguajes de la música, Música y movimiento expresivo, Educación auditiva y Educación vocal, todas ellas asignaturas optativas del primer semestre de cuarto curso y pertenecientes a la Mención en Educación Musical.

En el diseño de esta experiencia participa un equipo de especialistas que, coordinados desde la Facultad de Educación, reúnen a profesionales especialistas

en juegos tradicionales, en inteligencia emocional, psicólogos, compositores, profesores universitarios de Didáctica de la Expresión Musical y de Didáctica de la Expresión Corporal, maestros de tercero de Primaria especialistas en Educación Musical, en Educación Física y maestros especialistas en Educación Especial. Este equipo de especialistas trabajó además con estudiantes universitarios de Magisterio y alumnos de tercero de Educación Primaria, lo que facilita una colaboración interdisciplinar. Este equipo diseñó el trabajo desarrollado con los estudiantes universitarios, durante la primera fase de la experiencia, para la mejora de las competencias seleccionadas. Del mismo modo, diseñó también el material didáctico necesario para la celebración de las Muestras de juegos Tradicionales en las que participaron diferentes colectivos como: Profesores del área de Didáctica de la Expresión Musical de la Facultad de Educación de Zaragoza, estudiantes universitarios de tercero y cuarto del Grado de Magisterio en Educación Primaria, maestros de tercero de Educación Primaria (de las Áreas de Educación Artística –Música- y de Educación Física), alumnos de tercero de Educación Primaria, maestros y alumnos de Educación Especial.

Se contó con la participación de varios colegios públicos y concertados. Cuatro colegios de Educación Primaria para la I Muestra (Agustinos Romareda, Salesianos, Recarte y Ornat y Eliseo Godoy) y ocho centros para la II Muestra, los cuatro de Educación Primaria de la Muestra anterior y cuatro centros más de Educación Especial (Alborada, Jean Piaget, Ángel Riviere y ADISPAZ). Todo ello para facilitar la aproximación a la realidad profesional de los estudiantes universitarios y completar el aprendizaje competencial pretendido.

4. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

4.1.- Objetivos generales

- Mejorar la adquisición de las competencias seleccionadas del Grado de Magisterio en Educación Primaria.
- Utilizar los juegos tradicionales con canción como recurso interdisciplinar para estudiantes de la Mención en Educación Musical, de la Facultad de Educación de Zaragoza.
- Propiciar una aproximación a la realidad profesional para los estudiantes de la Mención en Educación Musical.

4.2.- Objetivos específicos

- Mejorar las competencias CG2, CG4, CG10, CT2, CE1, CE2, CE16, CE55 y CE57 del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, en los estudiantes de tercero del curso 2016/17.

- Mejorar las competencias CT4 y CE6 del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, en los estudiantes de tercero del curso 2017/18.

- Emplear como herramienta didáctica juegos de diferentes familias: de corro (A la zapatilla por detrás, Al corro chirimbolo, El patio de mi casa), juegos de palmas (Milikituli), juegos de comba (Al cocherito Leré), de filas (Pase Misi), juegos de pared (Chocolate inglés) y juegos de parejas (A codín, a codán).

- Diseñar y celebrar Muestras de Juegos Tradicionales de la Facultad de Educación de Zaragoza, con estudiantes de cuarto (cursos 17/18 y 18/19) para facilitar una aproximación a la realidad profesional de los estudiantes, relacionando diferentes colectivos implicados en el proceso educativo.

5. MÉTODO

Se ha empleado un sistema multimétodo. Los instrumentos empleados fueron: test de diagnóstico, cuestionarios de opinión (validados por especialistas), seminario-taller (para la formación básica de los estudiantes universitarios en juegos tradicionales), trabajos en grupo (para la mejora del autoconocimiento de las competencias seleccionadas), exposiciones en el aula y discusiones grupales (como resultado del trabajo cooperativo y colaborativo).

La selección de competencias se realizó de forma intencionada, comenzando con el estudio de las competencias más genéricas de la titulación, en el caso de la primera promoción, para pasar a competencias más relacionadas con la diversidad de ritmos de aprendizaje, en la segunda.

De todas formas, y siendo un estudio quasi-experimental, en la que no se pueden controlar todos los factores que podrían influir en los resultados, ni se ha podido realizar una selección aleatoria de grupos experimental y control, no podríamos afirmar con rotundidad, que los resultados, dependan exclusivamente de la implementación de la metodología. Entre los recursos empleados señalaremos Recursos en Red (Web 2.0). Recursos musicales (Finale). Programas Power Point o Prezi para las exposiciones de los trabajos de grupo. Plataforma Moodle para hacerles llegar la información. Google Drive y Dropbox como herramientas educativas para compartir información. Refwoks como recurso bibliográfico.

6. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

Dado que hablaremos de diferentes grupos de estudiantes dependiendo de la fase de la experiencia en la que se encuentren y la promoción a la que pertenezcan, desde ahora, nombraremos los grupos como sigue:

- Grupo 1: Primera fase de la experiencia. Primera promoción. Estudiantes de Tercero. Curso 2016/17
- Grupo 2: Segunda fase de la experiencia. Primera promoción. Estudiantes de Cuarto. Curso 2017/18
- Grupo 3: Primera fase de la experiencia. Segunda promoción. Estudiantes de Tercero. Curso 2017/18
- Grupo 4: Segunda fase de la experiencia. Segunda promoción. Estudiantes de Cuarto. Curso 2018/19

6.1.- Instrumentos referidos a la primera fase de la experiencia, en la que participaron estudiantes de tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria de ambas promociones.

Participaron 101 estudiantes de tercer curso (54 de la primera promoción y 47 de la segunda). El equipo de especialistas diseñó cuestionarios (inicial y final) con carácter exploratorio que pretendieron saber el grado de autocognición que tenían los estudiantes, sobre las competencias seleccionadas (nueve para la primera promoción de estudiantes y dos para la segunda).

El cuestionario inicial del grupo 1 de estudiantes fue una encuesta anónima que contaba con 35 preguntas distribuidas en tres bloques (CG preguntas 1 a 10, CT preguntas 11 a 17 y CE preguntas 18 a 35). Se pasó a los 54 estudiantes que participaron en la experiencia y pretendió realizar un test de diagnóstico sobre el nivel de autoconocimiento en las nueve competencias seleccionadas de su titulación.

El cuestionario inicial del grupo 3 de estudiantes fue también un cuestionario anónimo que contaba con 51 preguntas organizadas desde cuatro dimensiones (Conocimientos referidos a los diferentes contextos profesionales, preguntas 1 a 16, capacidad de identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, preguntas 17 a 22, sobre recursos musicales para resolver situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, preguntas 23 a 40 y finalmente, sobre juegos tradicionales con canciones, preguntas 41 a 51). Este cuestionario se pasó a los 47 estudiantes de tercer curso de la segunda promoción.

Posteriormente, para ambas promociones, se realizaron talleres-seminarios, destinados a aportar a los estudiantes una formación básica en juegos tradicionales en general y juegos con canciones en particular. Se pretendió de esta forma, que conocieran de primera mano, las posibilidades didácticas de estos juegos a nivel motriz, musical y emocional. Para ello, en el caso de la primera promoción, los estudiantes se desplazaron al Museo de Juegos

Tradicionales de Campo (Huesca) y en el caso de la segunda promoción de estudiantes, se desplazaron al Museo de Juegos Tradicionales de La Almunia de Doña Godina (Zaragoza). Solo en el caso de la segunda promoción y debido a las competencias trabajadas, los estudiantes se desplazaron también al CEE Ángel Riviere de Zaragoza y al centro de Educación Especial ADISPAZ, de La Almunia de Doña Godina, para conocer las necesidades y ritmos de aprendizaje de esos alumnos.

Más adelante y dentro de la programación de la asignatura de Fundamentos de educación musical, de tercer curso del Grado, se trabajaron en clase, y con las dos promociones, las diferentes competencias seleccionadas. Para ello se distribuyeron los estudiantes en diferentes equipos de trabajo, de entre tres a cinco estudiantes por cada equipo, cada uno de los cuales debían desarrollar propuestas didácticas interdisciplinares, originales y creativas. En ellas tenían que trabajar ciertos contenidos de la asignatura, en un aula real o imaginaria de educación primaria, utilizando como herramienta didáctica un juego tradicional con canción. De esta forma, los estudiantes diseñaban, planificaban y evaluaban procesos de enseñanza aprendizaje, diseñaban el aprendizaje en contextos de diversidad, desarrollaban y evaluaban contenidos del currículo de educación musical, plástica y corporal, etc. Entendiendo el aprendizaje como un hecho global y reflexionando sobre prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Después de este trabajo cooperativo y colaborativo, se realizaron exposiciones y discusiones grupales en el aula. Se pretendió crear una atmósfera de cooperación, que erradique la actitud competitiva entre iguales, lo que resulta ser incompatible con el aprendizaje colaborativo.

Al final de esta primera fase de la experiencia, en ambas promociones de estudiantes, se completó el cuestionario final, que permitió la comparación con los datos obtenidos con la encuesta inicial. Ambos cuestionarios (inicial y final) fueron validados por diferentes doctores especialistas de tres universidades españolas.

El cuestionario final del grupo 1 de estudiantes, también anónimo, constaba de 20 preguntas distribuidas en tres bloques (CG preguntas 1 a 10, CT preguntas 11 a 13 y CE preguntas 14 a 20), y pretendía comprobar el grado de autoconocimiento en la mejora de las nueve competencias seleccionadas en la primera fase de la experiencia y con estudiantes de la primera promoción.

El cuestionario final del grupo 3 de estudiantes, anónimo como el resto de cuestionarios, constaba de 42 preguntas organizadas desde cuatro dimensiones (Conocimientos referidos a los diferentes contextos profesionales, preguntas 1 a 5, Capacidad de identificar y planificar la resolución de situaciones

que afecten a estudiantes con diferentes capacidades u ritmos de aprendizaje, preguntas 6 a 12, Sobre recursos musicales para resolver situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, preguntas 13 a 30, sobre juegos tradicionales con canciones preguntas 31 a 42], con lo que pudimos contrastar los datos para conocer el grado de autoconocimiento en la mejora de las dos competencias seleccionadas en la primera fase de la experiencia con estudiantes de la segunda promoción.

6.2.- Instrumentos referidos a la segunda fase de la experiencia, en la que participaron estudiantes de cuarto curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria de ambas promociones.

En la segunda fase de la experiencia se pasaron los mismos cuestionarios a las dos promociones. Se trató de 39 estudiantes de cuarto curso del Grado (21 de la primera promoción y 18 de la segunda). Se diseñaron dos cuestionarios (uno inicial y otro final), anónimos y estructurados. El inicial constaba de 15 preguntas, entre las que se insistió sobre el autoconocimiento en la mejora de la competencia CG2 (Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje) por ser una de las más representativas de esta experiencia y también se pretendió conocer el grado de proximidad que los estudiantes sentían con la práctica docente de su especialidad.

Durante esta segunda fase de la experiencia, el equipo de especialistas diseñaron el material didáctico basado en los juegos tradicionales con canciones que habían sido seleccionados. En este material se incluyeron las diferentes adaptaciones de los juegos, para alumnos de Educación Especial. Este material se hizo llegar a los colegios participantes en la experiencia (cuatro centros escolares participantes para la I Muestra de Juegos Tradicionales de la Facultad de Educación de Zaragoza y ocho centros educativos participantes en la II Muestra). Los colegios de Educación Primaria participantes en la I y la II Muestras, trabajaron el material didáctico que se les envió con los alumnos de tercero. Del mismo modo, los centros de Educación Especial participantes en la II Muestra, trabajaron los juegos propuestos con las adaptaciones sugeridas. En los colegios de Educación Primaria los juegos se trabajaban desde las asignaturas de Educación Artística (Música) y desde Educación Física. De esta forma los alumnos aprendían la canción y la parte motriz de cada juego. Los alumnos de Primaria trabajaban y aprendían la versión original y la versión adaptada de cada uno de los juegos propuestos.

Una vez trabajados los juegos en todos los centros, se celebraron las Muestras de Juegos Tradicionales a las que acudieron 300 alumnos de Primaria en la primera y 400 en la segunda, en la que compartieron juegos en versión original y adaptada, alumnos de Primaria y alumnos de Educación Especial.

Por último, se pasó el cuestionario final, estructurado en 12 preguntas (preguntas cerradas de la 1 a la 10 y preguntas abiertas de la 11 a la 12), con el que se pretendió averiguar el grado de mejora que habían experimentado en la competencia CG2 y en la aproximación a su realidad profesional una vez finalizada la experiencia.

7. RESULTADOS

Presentaremos, a continuación los resultados más significativos obtenidos en las distintas fases de la experiencia.

7.1.- Resultados de la primera fase de la experiencia con los estudiantes de tercer curso del Grado de la primera promoción. Grupo 1.

En el siguiente gráfico representamos con porcentajes las respuestas a las preguntas referidas a las nueve competencias analizadas en este grupo.

Tabla 1. Primera fase de la experiencia. Resultados de los cuestionarios inicial y final de los 54 estudiantes de tercer curso de la primera promoción, sobre el autoconocimiento de las competencias CG2, CG4, CG10, CT2, CE16, CE55 y CE57 de su titulación

Competencia / Cuestionario Inicial o final (CI o CF) / pregunta del cuestionario	Si (%)	No (%)
CG2 CI. Pregunta 6: ¿Has diseñado y evaluado actividades educativas en Primaria?	75,93	24,07
CF. Pregunta 4: ¿Te sientes más seguro en CG2 después de esta experiencia?	100	
CG4 CI. Pregunta 8: ¿Has diseñado actividades educativas en contextos de diversidad?	74,07	25,93
CF. Pregunta 5: ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a mejorar la CG4?	94,45	5,55
CG10 CI. Pregunta 10: ¿Has podido innovar en el aula para poder mejorar tu labor docente?	68,52	31,48
CF. Pregunta 8: ¿Te sientes más capacitado para innovar en tu labor docente?	100	
CT2 CI. Pregunta 11: Anteriormente, ¿has sentido el aprendizaje como un hecho global?	75,93	24,07
CF. Pregunta 11: Con esta experiencia, ¿has entendido el aprendizaje como un hecho global?	100	

CE16 Cl. Pregunta 23: ¿Sabes diseñar, planificar y evaluar tu actividad docente?	83,33	16,67
CF. Pregunta 16: Crees haber mejorado en la CE16?	100	
CE55 Cl. Pregunta 27: ¿Conoces el Currículo escolar de Educación Artística en Aragón?	46,30	53,70
CF. Pregunta 19: ¿Esta experiencia te ha ayudado a mejorar la CE55?	100	
CE57 Cl. Pregunta 29: ¿Eres capaz de desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos apropiados?	70,36	29,64
CF. Pregunta 20: ¿Crees que has mejorado la CE57?	100	

Tabla 2. Primera fase de la experiencia. Resultados de los cuestionarios inicial y final de los 54 estudiantes de tercer curso de la primera promoción, sobre el autoconocimiento de las competencias CE1 y CE2 de su titulación.

Competencia / Cuestionario Inicial o final (CI o CF) / Pregunta del cuestionario (en%)	Si	No	Nada	Poco	Bastante	Mucho
CE1 Cl. Pregunta 18: ¿Comprendes los procesos de aprendizaje dentro del contexto social, familiar y escolar?	98,15	1,85	-	-	-	-
CF. Pregunta 14: Después de esta experiencia ¿crees que has mejorado la CE1?	-	-	0	3,7	74,04	22,26
CE2 Cl. Pregunta 19: ¿Conoces los contextos y motivaciones de los alumnos de primaria?	88,99	11,11	-	-	-	-
CF. Pregunta 15: ¿Crees que has mejorado la CE2?	-	-	0	7,4	70,37	22,23

El análisis de los resultados obtenidos nos hacen reflexionar que se ha producido una mejoría en el 100% de los estudiantes en lo referente a las competencias CG2, CG10, CT2, CE16, CE55 y CE57, mientras que en el resto de las competencias seleccionadas se ha producido una mejoría significativa.

7.2.- Resultados de la primera fase de la experiencia con los estudiantes de tercer curso del grado de la segunda promoción. Grupo 3.

En el siguiente gráfico representamos con porcentajes, las respuestas a las preguntas referidas a las dos competencias analizadas en este grupo., en el cuestionario inicial.



Gráfico 1: Respuestas a la pregunta 1: Conozco los diferentes contextos profesionales en los que me puedo desenvolver

Lo que nos hace observar que la mayoría de los estudiantes de este grupo de 47 estudiantes de tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria, de la segunda promoción de la experiencia, conocen los contextos profesionales en los que se pueden desenvolver. 13 de ellos los conocen poco, 24 los conocen suficiente, 9 estudiantes los conocen bastante y 1 lo conoce mucho. Es decir el 72% (51%+19%+2,1%) de los estudiantes si conoce los contextos profesionales en los que se puede desenvolver y el 27,6%, los conoce poco. Es decir, parece que la mayoría de los estudiantes son conscientes de la competencia CT4 (Atender a la singularidad de los diferentes contextos profesionales).

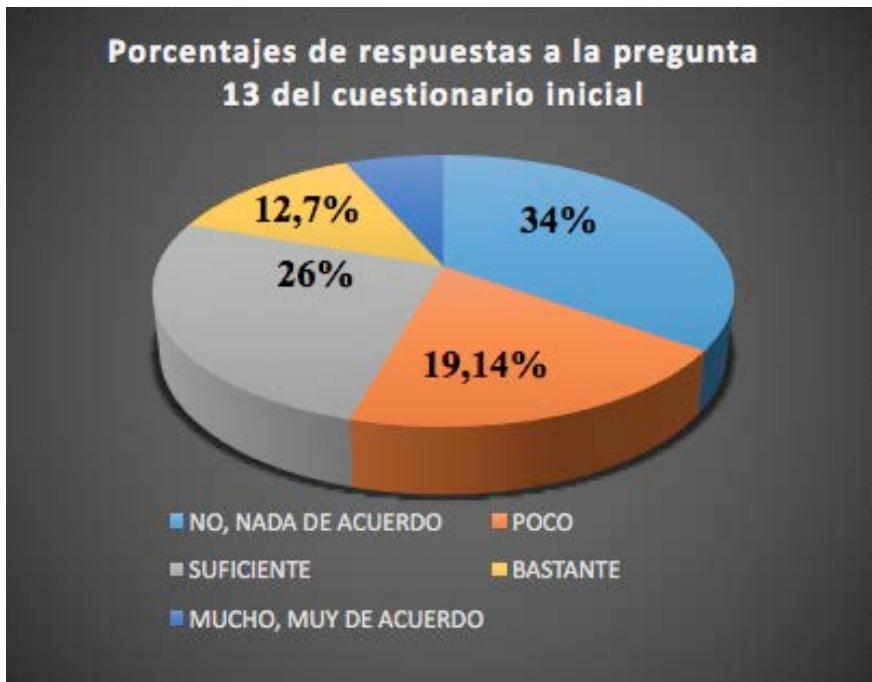


Gráfico 2: Respuestas a la pregunta 13: He tenido contacto con centros de Educación Especial.

Observamos que 16 estudiantes no conocen los Centros de Educación Especial, 9 los conocen poco, 12 estudiantes los conocen los suficiente, mientras que 6 y 3 estudiantes los conocen bastante y mucho, respectivamente. Es decir, solo el 34% de los estudiantes no conocen, en absoluto los centros de Educación Especial. Por este motivo, el equipo de especialistas diseñó una aproximación básica a este tipo de centros, con visitas a dos centros educativos de Educación Especial, Colegio Jean Piaget y ADISPAZ.

Presentamos a continuación los resultados del cuestionario inicial y final (CI y CF) relativos al conocimiento de la competencia CE6 (Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje).



Gráfico 3. CI. Respuestas a la pregunta 19:
Conozco recursos didácticos que faciliten
los diferentes ritmos de aprendizaje origi-
nados por la discapacidad intelectual.



Gráfico 4. CF. Respuestas a la pregunta 9:
Conozco recursos didácticos que faciliten
los diferentes ritmos de aprendizaje origi-
nados por la discapacidad intelectual.



Gráfico 5. CI. Respuestas a la pregunta 20:
Conozco recursos didácticos que faciliten
los diferentes ritmos de aprendizaje origi-
nados por la discapacidad motriz.



Gráfico 6. CF. Respuestas a la pregunta 10:
Conozco recursos didácticos que faciliten
los diferentes ritmos de aprendizaje origi-
nados por la discapacidad motriz.



Gráfico 7. CI. *Respuestas a la pregunta 21: Conozco recursos didácticos que faciliten los diferentes ritmos de aprendizaje originados por la discapacidad visual.*



Gráfico 8. CF. *Respuestas a la pregunta 11: Conozco recursos didácticos que faciliten los diferentes ritmos de aprendizaje originados por la discapacidad visual.*



Gráfico 9. CI. *Respuestas a la pregunta 22: Conozco recursos didácticos que faciliten los diferentes ritmos de aprendizaje originados por la discapacidad auditiva.*



Gráfico 10. CF. *Respuestas a la pregunta 12: Conozco recursos didácticos que faciliten los diferentes ritmos de aprendizaje originados por la discapacidad auditiva.*

Podemos comprobar que en cada uno de los casos, después de haber realizado las actividades diseñadas para esta experiencia, los estudiantes conocen mejor los recursos didácticos que faciliten los diferentes ritmos de aprendizaje originados por las diferentes discapacidades, resaltando entre todas ellas, la discapacidad motriz. En este caso los estudiantes que conocen poco los recursos necesarios han disminuido del 44,6% hasta el 4,2%. Esto indica de algún modo que actividades del tipo de las diseñadas para esta experiencia, ayudan a la mejora de estas competencias, aunque no consiguen el 100% de la mejora.

7.3.- Resultados de la segunda fase de la experiencia con los estudiantes de cuarto curso del grado. Primera y segunda promociones. Grupos 2 y 4.

En el siguiente gráfico representamos las respuestas a las preguntas referidas, en el cuestionario final (CF), sobre a si el diseño de esta experiencia, les ha facilitado una aproximación a su realidad profesional. Hace referencia concretamente a la celebración de las Muestras de juegos Tradicionales, en las que han colaborado 7 colectivos relacionados con la educación (Profesores y estudiantes universitarios, maestros de Educación Física y de Educación Artística-Música-, maestros de Educación Especial, alumnos de tercero de primaria y alumnos de Educación Especial). Las respuestas corresponden a las preguntas 7 y 10 del cuestionario final de la segunda fase de la experiencia y que se pasó a los 39 estudiantes de cuarto curso del Grado de Magisterio en Educación primaria, 21 de la primera promoción y 18 de la segunda.

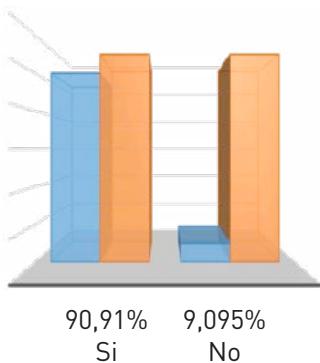


Gráfico 11. CF. Respuestas a la pregunta 7: ¿Consideras que esta experiencia consistente en el diseño de actividades basadas en juegos tradicionales te ha aproximado a tu realidad profesional?

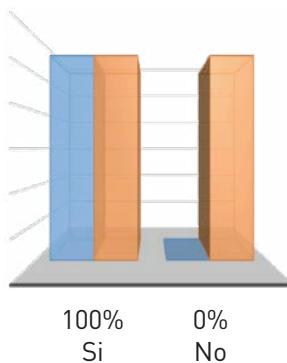


Gráfico 12. CF. Respuestas a la pregunta 10: La I y/o II Muestra de Juegos Tradicionales ¿ha sido una actividad que te approximó a tu realidad profesional?

8. CONCLUSIONES

Una vez concluido el análisis de la experiencia, podemos afirmar que los estudiantes de tercero y cuarto del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Zaragoza, de los cursos 2016/18 y 2017/19, tienen un escaso conocimiento de las competencias de su titulación, al menos de las que en esta experiencia se han analizado. Esta experiencia de aprendizaje ha permitido, no solo, que los estudiantes conozcan mejor algunas de las competencias de su titulación, sino que también han sido conscientes de la mejora de algunas de ellas, lo que ha constituido un nuevo aprendizaje, que no se había incluido en los objetivos de esta experiencia.

Podemos concluir también que la modificación de la estrategia metodológica basada en el trabajo colaborativo y cooperativo, permite un aprendizaje significativo de las competencias que se han seleccionado. De la misma forma, favorecer la innovación docente desarrollando materiales innovadores y nuevos recursos didácticos, facilita el acceso a nuevos aprendizajes, que como en esta ocasión, resultan necesarios para la titulación.

Igualmente comprobamos que los estudiantes se sienten alejados de su realidad profesional, por lo que les resulta necesario el diseño de nuevas experiencias, que les facilite esta aproximación.

No obstante, somos muy conscientes de los límites de este estudio, como son el reducido número de estudiantes para el muestreo, el número de competencias a estudiar y el diseño de los cuestionarios, por lo que nos proponemos continuar perfeccionando esta experiencia.

En todo caso, la limitación fundamental que nos hemos encontrado en el diseño de esta experiencia es el escaso tiempo con el que contamos para trabajar con los estudiantes, ya que estamos en contacto con ellos solo un semestre en cada curso (el primer semestre con los estudiantes de cuarto y el segundo semestre con los de tercero de la promoción siguiente). A esto hay que añadir, que en tercero participan los estudiantes que voluntariamente así lo deciden, mientras que en cuarto solo podemos acceder a los estudiantes que hayan seleccionado la Mención en Educación Musical. Siendo esta una de las seis diferentes menciones que se ofertan en el Grado de Educación Primaria, lo que implica el reparto de estudiantes y por tanto la escasa muestra.

También somos conscientes de que los juegos tradicionales son una herramienta didáctica muy adecuada para el diseño de esta experiencia por ser un elemento intergeneracional que conocen tanto profesores universitarios, maestros, estudiantes universitarios y alumnos de Primaria, lo que

ha facilitado el trabajo colaborativo de los diferentes colectivos, a la vez que ha sido un elemento no solo facilitador, sino también motivador para el trabajo, tanto de nuestros estudiantes en la facultad, como los alumnos en los centros educativos.

Finalmente, los juegos tradicionales nos han permitido una cómoda adaptación a las necesidades intelectuales, motrices, visuales o auditivas de los alumnos de educación especial que han participado en la experiencia. Gracias a las cualidades intrínsecas de los juegos tradicionales, nos han resultado el elemento integrador más adecuado para la participación de todos los escolares en las Muestras, lo que ha facilitado a nuestros estudiantes la requerida aproximación a su realidad profesional. Así mismo, los juegos con canción son generadores de ambientes cómodos para relaciones sociales, en las que las emociones facilitan los aprendizajes.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Adarra, G. (1984). En busca del juego perdido. Bilbao: Adarra.
- Alaminos, A.F. (2014) Cuando las letras son música: las canciones en inglés en la publicidad española. Universidad de Alicante.
- BOE (Boletín Oficial del Estado) (2007). Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (89).
- BOE (Boletín Oficial del Estado) (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (260).
- Carmona Ruiz, R. (2012). Juegos tradicionales, patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Una revisión a través de la pintura. EmasF, Revista Digital de Educacion Fisica, (15) 1-14.
- Conde, J. M. (1997). Las canciones motrices. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (9009/18). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Feliú, P., Rodríguez, N. (1996). Manual descriptivo y de aplicación de la prueba de estilo. Caracas: Psico Consult.
- Fernández, C., Nadal, I. y López, B. (2018). Juegos tradicionales con canciones como recurso interdisciplinar: acciones de refuerzo en estudiantes de

Magisterio en Educación Primaria. El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. Octaedro 930-939.

Gutierrez, M. (2004). La bondad del juego, pero...Escuela Abierta: revista de investigación educativa (7). 153-182. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065706>

Jaouen, G., Lavega, P., Parlebás, P., Martín, J. C., Heichberg, H., Gomrartud, y Lagardera, F. L. (2003). Introducción a la praxología motriz. Barcelona: Paidotribo.

Koelsch, S., Gunter, T.C., Friederici A.D. y Schröeger E. (2000). Brain indices of music processing: "Nonmusicians" are musical. *J. Cogn. Neurosci.* 12: 520-541.

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétencies. Montreal: Guérin.

Lavega (1993). Análisis praxológico de los juegos tradicionales de competición y participación simultánea. *Apunts: Educación Física y deportes* (32) 65-73.

Lavega, P. (2000). Juegos y deportes populares tradicionales. Barcelona: INDE Publicaciones.

Lévy-Leboyer C. (1997). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

Maestro, F.,(1996). Del tajo a la replaceta. Juegos y divertimentos en el Aragón rural. Zaragoza: Ediciones 94.

Maestro, F. (2010). Juegos y deportes tradicionales. España: Centro de Historia de Zaragoza.

Meyer, L.B. (1956). Emotion and meaning in music. Chicago: University of Chicago Press.

Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. La universidad en el cambio de siglo. Madrid: alianza, 19-28.

Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxiología motriz . Barcelona: Paidotribo.

Peñalver, J. M. (2013). Formación rítmica: los ritmos aditivos y su aplicación pedagógica en la educación. *Revista electrónica de Léeme. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, (32) 92-120.

Pozo, C. y Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, [nº 367] 147-172.

Pozo, C., Bretones, B., Martos, M.J. y Alonso, E. (2012). Evaluación y seguimiento de los títulos de grado en la universidad española. Almería: Editorial Universidad de Almería.

Sanuy, C. (1998) Enseñar a jugar. España: Marsiega.

Tejero, M., Prieto, L. y Álvarez, P. (2017) Educar a la infancia a través de juegos y juguetes tradicionales: experiencias pedagógicas al aire libre. Revista Cabás (18) 73-106 Recuperado de <http://revista.muesca.es/miportada18>

Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. Revista de Educación, 368, 196-231. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288.

UNESCO (1990). Actas de la Conferencia General. 25^a reunión. París, 17 de octubre-16 de noviembre 1989 Resoluciones. (1). París: Talleres UNESCO. Recuperado de <http://ulis2.unesco.org/images/0008/000846/08469650.pdf>

UNESCO (2005). Consejo Ejecutivo. Informe Preliminar sobre la conveniencia y el alcance de una carta internacional de juegos y deportes tradicionales. 172 EX/7. UNESCO. Recuperado de https://www.jugaje.com/es/source_poppups/charte_unesco.pdf

UNESCO (2006). Reference Document. Collective consultation in view of proposing an International Platform to promote and develop the Traditional Sport and Games / TSG. SHS/SRP/PES/2006/ME/4/REV. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146400>

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. Educatio siglo XXI, (24), 17-34.

Zamora, A., (2003). Melodías tradicionales para jugar. Eufonía, (29), 13-25.

Zapata, O. A., y Aquino, F. (1979). Psicopedagogía de la motricidad, Etapa del aprendizaje escolar. México: Trillas.

La aplicación internivel de los juegos tradicionales: el Firajoc

Joan Ortí Ferreres

Universitat Jaume I, Castellón

Pep Casanova Pairalo

INS Sòl-de-Riu, Alcanar

Correspondencia: ort@uji.es

Resumen

La experiencia FIRAJOC (2019) desarrollada durante el curso 2018-19 es una ampliación de la experiencia inicial desarrollada durante el curso anterior.

En esta experiencia valoramos como a través del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje-servicio se pueden tratar determinados contenidos de la Educación Física, vinculados a los juegos tradicionales, relacionando las etapas de primaria y secundaria. Así, el alumnado de secundaria, después de una investigación y experimentación, muestra los juegos tradicionales de su localidad al alumnado de la escuela primaria.

Palabras clave: Juego tradicional, innovación, actividad interniveles, autogestión, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en problemas

Abstract

FIRAJOC (2019) is a project developed in the 2018-19 school year. It's a continuous of the initial practice experience in the before school year.

In this, we use the problem-based learning and the service learning for working some Physical Education continues, specially tie to traditional games, between the primary and secondary schools. So, the students of secondary school research and practice these games and finally, they show the traditional games from your town to the Primary School students.

Keywords: Traditional games, aprendizaje basado en problemas, innovation, interlevel activities, autogestión, service learning, problem-based learning

1. INTRODUCCIÓN

El juego y deporte tradicional, siguiendo a C. Moreno (1992), integra todos aquellos juegos y deportes que se han transmitido de generación en generación,

preferentemente, mediante la transmisión oral, y que tenían o tienen una cierta difusión dentro de un territorio.

Esta difusión de las manifestaciones lúdicas y cualquier tipo de asimilación cultural puede darse por dos vías diferentes (Ortí, 2010):

- Por un proceso de enculturación. que no es más que la transmisión de la cultura de una sociedad entre los diferentes individuos pertenecientes al mismo marco cultural.
- Por un proceso de aculturación. una cultura asimila y aprende elementos, valores y costumbres de otra cultura diferente.

El juego y deporte tradicional ha sido objeto de estudio por parte de diversos investigadores y se han realizado diferentes experiencias en el marco educativo con una finalidad de educación en valores, de acercamiento intercultural o de conocimiento social, etc. Aun así, de forma general, las principales aportaciones han estado la búsqueda o experimentación de los juegos por parte del alumnado con el objetivo de recuperar la tradición lúdica que les resulte más próxima o familiar. Este es justamente el núcleo de la experiencia con la EF como marco y soporte: la enculturación, sin por ello renunciar a la aculturación como valor añadido

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que presentamos implica, además del profesorado, al alumnado de 1º curso de la ESO del Instituto Sòl-de-Riu y el alumnado de 2º curso del CEIP Joan Baptista Serra ambos situados a la localidad de Alcanar así como a sus familias, como principales agentes informantes.

La experiencia planteada se desarrolló en diferentes etapas. La primera etapa se corresponde el análisis curricular y las posibilidades de la propuesta, a partir de la experiencia del curso anterior.

Una vez efectuadas las gestiones burocráticas correspondientes se introdujo la propuesta en la clase de Educación Física. Aquí distinguimos el desarrollo de dos fases: la fase A se correspondería con el trabajo desarrollado en las clases mientras que la fase B correspondería al trabajo desarrollado fuera del centro escolar. Asimismo, ambas fases se corresponderán con las dos metodologías que son el ABP y el ApS. Ambas se integran dentro de las metodologías activas y tratan de conseguir el aprendizaje significativo del alumnado a partir la experimentación y realidad de la misma. Estos elementos que favorecen la estimulación de la innovación y el desarrollo de la creatividad del alumnado.

Fase A – Aprendizaje basado en Problemas (ABP)

Los objetivos planteados en esta primera fase de la experiencia eran:

- Estimular el desarrollo de las habilidades motrices y el desarrollo de la condición física.
- Estimular el interés por la cultura y la tradición así como el respeto intercultural.
- Desarrollar la exploración e iniciación a la investigación reconociendo las fuentes orales como herramienta de investigación y fortalecimiento social.
- Utilizar los formularios de google y en el manejo de las herramientas digitales.
- Estimular la expresión oral y la comunicación entre el grupo de iguales estimulando su creatividad.
- Potenciar el trabajo grupal, especialmente, en los momentos de exposición oral al grupo/clase.

Esta fase se inició con una presentación breve de los contenidos y de los elementos fundamentales del proyecto así como, siguiendo la metodología ABP, el planteamiento al alumnado de dos enigmas o problemas a resolver. Los enigmas o problemas a resolver están vinculados a su entorno social y eran:

- Problema 1.- ¿A qué jugaban tus antepasados?;
- Problema 2.- ¿Qué significa la palabra “trinquete”?

Estas dos preguntas tenían por objeto despertar el interés y la curiosidad del alumnado y, posteriormente, orientar su aprendizaje. Asimismo, pretendían resolver el problema global que se planteaba inicialmente sobre la necesidad de alternativas activas para la ocupación del tiempo libre.

Para resolver estos dos problemas, en pequeños grupos y mediante un trabajo cooperativo, se elaboraron diferentes cuestiones a plantear como: nombre de juego, duración, objetivo, etc. Cabe destacar que la mayor parte de cuestiones hacían referencia a elementos vinculados con la lógica interna del juego, es decir, a las reglas del juego. Así que, considerando que entre los objetivos también pretendíamos un acercamiento al entorno socio cultural, especialmente relacionado con espacios de juego y con los aspectos emocionales de intercambio con personas de diferentes edades, orientamos y guiamos también la búsqueda y resolución del problema al desarrollo de cuestiones vinculadas a la lógica externa (aspectos socioculturales).

Así pues, a partir de las propuestas grupales de preguntas establecidas por el alumnado y que, por tanto, ellos reconocían, se elaboró un único cuestionario/ formulario mediante la aplicación de google forms. En él aparecían las siguientes cuestiones a resolver:

- Lógica interna: nombre del juego, objetivo, división del espacio, material, número de participantes, duración, forma de empezar o terminar, explicación y normas, dibujo o esquema.
- Lógica externa: localización, nombre y apellidos del informante, edad, vínculo afectivo, época del año, quien jugaba, existencia de premios o clasificaciones.

The screenshot shows a Google Form titled "Jocs tradicionals del meu poble". At the top, there is a decorative background image of a colorful town or village. Below the title, there is a note in Spanish: "A continuació adjunto els elements que hauràs de trobar del joc. Has d'intentar omplir totes les caselles." A note in Spanish follows: "El nombre y la foto asociados a tu cuenta de Google se registrarán cuando subas archivos y envíes este formulario. ¿No es hoy la dirección jentz@telec.cat? Cambiar de cuenta". There is also a note in Spanish: "*Obligatorio".

The form contains several text input fields:

- "Dirección de correo electrónico *": "Tu dirección de correo electrónico"
- "Nom i cognoms teus": "Tu respuesta"
- "Forma de començar i d'acabar (si es fa sorteig, tria de jugadors...)": "Tu respuesta"
- "Explicació del joc i les normes (explica totes les normes del joc per a que puguem entendre com es jugava)": "Tu respuesta"
- "DIBUIX / ESQUEMA DEL JOC (si no has obert la sessió amb el gmail o google és possible que no et deixi pujar-lo. En aquest cas, pots enviar-ho per correu)": "ANADIR ARCHIVO"
- "Nom i cognoms de qui t'ha explicat el joc": "Tu respuesta"
- "Edat del qui t'ha explicat el joc": "Tu respuesta"

Figura 1. Cuestionario elaborado a partir de los intereses planteados por el alumnado.

A partir de estas cuestiones el alumnado, individual o grupalmente, entrevistaba a diferentes personas en función de su situación particular para resolver el problema planteado y llenaba un formulario por cada propuesta lúdica.

Edat: Nom del joc	Localització (a quin pol Objectiu del joc. De que va: Material)	Número de participants	Durada
13 l'escondeix	Alcanar el joc consisteix en amagart un company que pagui	los que siguen no hi ha lím quan el c	
12 Xurro medio mango i A l'escola Alcanar	E saltar a l'altre company p Res.	Les persones que volen j Quant to	
12 Quatre costats A Alcanar	No estar al centre, estar als Quatre costats o ars per a n Cinc, quatre als costats i Quan vul		
12 Planto A Alcanar	Que no t'agafi el que pilla No fa falta	Els que tu vulguis	Fins que
12 cursa de sacs alcanar	arribar primer en pegar la volta sacs	el que vulgin	quan alg
13 Bittles Alcanar	Has de llençar una bittla i int Sis bittles grans i tres de	Tots els que vulguin jugar Sacaba	
13 Bittles Alcanar	Has de llençar una bittla i int Sis bittles grans i tres de	Tots els que vulguin jugar Sacaba	
13 Potet Alcanar	Amagar-se Llauana o pot	Tots els que vulguin	Fins que
12 Piso al carrer	es que la pedra caigui dins el guix i una pedra per perse de 2 cap amunt		
13 Arranca cebes Alcanar	Arranca a tots els rivals o ag Res, una paret.	Tants com vulguies	No té du
12 tirar la corda jugaba al carre	ariva la corda al seu canxo un mocador i una corda		6
12 agafar la corda jugaba al carre	agafar el mocador	un mocador	10 5 minuts
13 pelanca per tota catalunya	hi tires un pilota petita i llavo pilotes petites	els que siguin	quan s'ei
13 bittles tota catalunya	a les bittles l'objectiu es guiar bittles	los que siguin	quan s'ei
13 mocadoret Alcanar	agarrar el mocador abans que mocador	ilimitats	quan al e
15 amanca sebas Sant Carles de la Rapita	Una majoria de gent ha de ser Res	No hi ha	Quan tre
15 pilla pilla A qualsevol	Una sèrie de gent corre i salta No res	No hi ha	Fins que

Tabla 1. Base de datos exportado a partir del formulario de google.

Seguidamente, el alumnado planteaba el juego al resto de compañeros en la clase Educación Física para que conociesen el juego y con la intencionalidad de que pudiesen utilizarlo en su tiempo libre. En esta parte, el alumnado se distribuía en grupos de 5 personas con un compañero o pareja de compañeros que les explicaban una propuesta lúdica de sus antepasados que habían obtenido mediante la investigación efectuada.



Figura 2. Pràctica del joc rumano Flori, fete sau baietil explicado por una alumna de origen rumano.

La inclusión y participación en todas las propuestas lúdicas era un requisito fundamental de la propuesta. Es por ello, que junto a los juegos de la localidad también se presentaron propuestas de diferentes orígenes culturales por parte del alumnado con familias procedentes de otros países. En nuestro

contexto educativo, y concretamente en esta clase eran, fundamentalmente, personas procedentes de Rumanía y de Marruecos.

Así, después de esta primera investigación efectuada por el alumnado para solucionar el problema nº1 planteado, el alumnado encontró 89 propuestas lúdicas de las cuales 29 estaban repetidas. También presentaron 4 propuestas de juegos de Rumanía y 3 propuestas de juegos magrebíes.

En las sesiones de Educación Física, el 87% del alumnado dinamizó una propuesta lúdica. Entre las personas entrevistadas encontramos el ámbito familiar siendo las madres y los abuelos los principales agentes implicados.

A partir de estas propuestas, se valoraba el juego planteado por sus compañeros de forma que se establecía un ranking en función del grado de satisfacción / diversión del juego, entre otros elementos. En función del grado de satisfacción e interés mostrado se ofrecía al alumnado la posibilidad de incluir su propuesta en la segunda parte de la experiencia que denominamos: firajoc 2019.

El segundo problema planteado al alumnado en esta fase también mediante se resolvía mediante la búsqueda por parte del alumnado. Cabe recordar que la segunda cuestión era el significado de la palabra trínquete. Así, entre los resultados de la resolución de la misma destacamos: es el apodo de una persona del pueblo, es una calle y es un lugar donde se jugaba a pelota. Todas estas eran correctas destacando que en la localidad hay una calle en la que existe un trinquete que fue utilizado hasta la década de los 50-60 y que al propietario se apodaba "trínquet". El alumnado de forma general desconocía esa antigua instalación de juego. Durante el curso anterior, mediante la búsqueda, pudimos encontrar hasta antiguos recortes de periódico que hacían referencia al juego e instalación de la localidad.

P6

EL MUNDO / AÑO XIV. NÚMERO 604 PILOTA LUNES 28 DE ENERO DE 2002

FRONTON

JULI NIETO

Alcanar es una pequeña población tarragonense que tradicionalmente ha conocido por sus abundantes y famosas viñedos, así como por las excepcionales culturas que ofrece su sector mediterráneo.

Sin embargo, durante muchos años también fue un núcleo importante a la hora de hablar de pilota. Alcanar fue gracias a Antonia Sanchis, en 1900, quien durante 33 años estuvo al frente del frontó en franes que ella y su marido decidieron construir alrededor de 1910.

Esta modalidad es tan espectacular como a su vez desconocida. Sin embargo, en algunas localidades de la comarca del Maestrazgo han sido durante más de 80 años la especialidad reina. De ahí, que no deje de ser tremendo elento cuando se plantea la competencia del Moratalaz, en Cataluña, pudiera

La pilota exportó 'frares' a Cataluña

LA LOCALIDAD TARRACONENSE DE ALCANAR ALBERGO PARTIDAS DE 'FRONTON EN FRARES' Y CONSERVA UNA CALLE DEDICADA AL TRINQUETE



Figura 3. Artículo de periódico sobre la historia y situación del trinquette de la localidad.

Fase B – FIRAJOC.

Una vez completada la fase A y habiendo experimentado las propuestas en el instituto durante las sesiones de Educación Física, se pasaba a la segunda parte de la experiencia. En esta fase introducíamos de forma básica la metodología aprendizaje-servicio (ApS) en la modalidad de servicio directo para promover habilidades cognitivas, interpersonales, etc. y, especialmente, la responsabilidad social. La necesidad comunitaria que se planteaba, inicialmente, era el sedentarismo por parte del alumnado y la necesidad de transmisión de los juegos y deportes tradicionales de la localidad por lo que el alumnado de 1º de ESO ofrece el servicio al alumnado que tiene la necesidad y que consideramos que era el 2º de primaria.

Por tanto, los objetivos de la segunda fase correspondiente al aprendizaje-servicio son:

- Reconocer la diversidad así como la necesaria adaptación de las manifestaciones motoras a personas con diversidad funcional y el respeto por la diversidad cultural.
- Desarrollar la capacidad de concreción, síntesis y la expresión oral mediante la explicación de las manifestaciones lúdicas
- Favorecer la capacidad de organización, distribución del material e identificación para que alumnado de primaria los pudiese experimentar de forma satisfactoria.
- Compartir los valores de los juegos tradicionales así como el patrimonio lúdico de la localidad, junto con manifestaciones lúdicas de otros territorios/culturas que integran el centro educativo.
- Favorecer la empatía con personas de la misma ciudad y otras culturas valorando las posibilidades de una comunidad educativa.
- Recuperar emociones a partir del retorno al centro (CEIP) en el que habían cursado la etapa de primaria

En esta fase seleccionaron 10 alumnos de 1º de la ESO de cada uno de los grupos A, B y C para que efectuasen la intervención. De esta forma habría 30 alumnos participantes de forma directa. El alumnado fue seleccionado a partir de la valoración del juego y su interés por participar en la actividad. Estos alumnos harían su intervención en todo el grupo del alumnado de 2º de Primaria que eran 69 alumnos. Destacamos que el grupo encontramos una persona con Transtorno de Espectro Autista (TEA) y también una persona que usa silla de ruedas. Asimismo, en el grupo de primaria también encontramos alumnado de diferentes procedencias.



Figura 4. Participantes del instituto en el servicio a la comunidad (Fase B)

En la actividad planteamos realizar una feria de juegos en la que hubiera 10 propuestas lúdicas en las que se colocaría el alumnado en grupos de 3 personas en cada una de ellas. Por su parte, el alumnado del colegio estaría distribuido en grupos de 10 alumnos de forma que efectuarían el recorrido de las propuestas lúdicas en estos grupos. Así, el trabajo grupal y colectivo del alumnado del instituto se vería reflejado en la dinamización de la actividad. Estos grupos de trabajo se constituyeron por la semejanza de la manifestación lúdica explicada así como por el grado de relación entre el propio alumnado.

En esta fase también se estableció la necesidad de realizar una previsión de material, establecimiento de las zonas de juego a partir del plano así como la identificación de los participantes/dinamizadores. Todos estos elementos, mediante grupos de trabajo, fueron desarrollados por el propio alumnado del instituto.



Figura 5 y 6. Autogestión grupal del material, espacio y propuestas lúdicas

En la fase de ejecución, ya se había realizado una experimentación de las propuestas en el instituto, junto con un trabajo de reflexión para potenciar e incrementar la participación motriz así como el análisis de propuesta para fomentar la participación de todo el alumnado independientemente de sus características motrices con la finalidad de potenciar la inclusión. Por tanto y a pesar de la novedad FIRAJOC tenía ya un rodaje suficiente como para funcionar pese a su corta trayectoria.

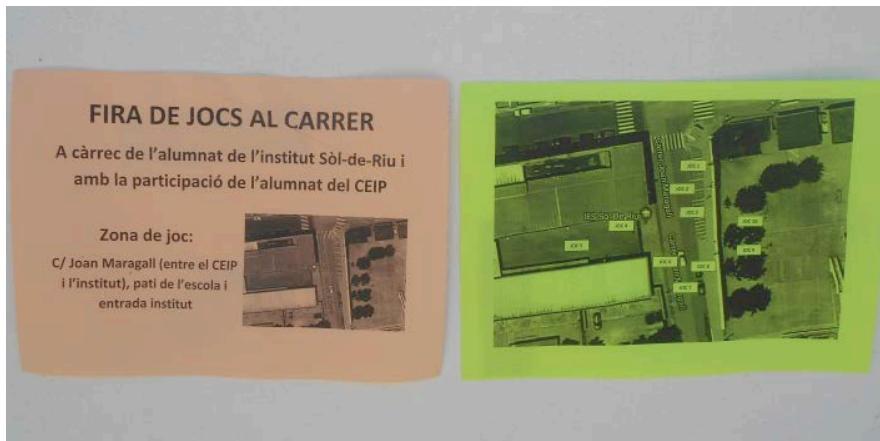


Figura 7. Distribución de carteles orientativos de los juegos y de la experiencia.



Figura 8. Cartel indicativo del juego a realizar.



Figura 9 y 10. Propuestas lúdicas en la calle

Finalmente, se efectúo la valoración de la propuesta. Los objetivos de aprendizaje planteados fueron conseguidos en su totalidad mientras que los objetivos del servicio planteado también tuvieron resultados muy favorables atendiendo las valoraciones del profesorado y del alumnado.

En todo momento, tanto el alumnado del instituto como del colegio se implicó en la dinámica planteada. Dentro de la valoración se consideró la posibilidad de continuar la experiencia durante el próximo curso y realizar la actividad en alguna plaza de la localidad. Asimismo, mediante un formulario también se encuestó a los maestros participantes para valorar su percepción sobre la actividad.

Por lo que y a modo de conclusión ya se puede afirmar que habrá FIRA-JOCS 2020.



Figura 11. Fotografía final con el alumnado participante en la experiencia.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Moreno Palos, C. (1991): Clasificación tipológica de los jocs y deportes tradicionales en España. Encuentro de Deportes Autóctonos y Cultura Popular. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP).
- Navarro, V. (2008): Descripción de los juegos de la infancia. Valladolid: Maxtor.
- Ortí, J. (2005): "La educación física y el juego en la integración del alumnado inmigrante". Aula de Innovación Educativa (140), 35-37
- Ortí, J. (2010): Els jocs i esports tradicionals d'arreu del món a través de la filatèlia. Tesis doctoral. Publicada en Tesis doctorals en xarxa (TDX)
- Ortí, J. y Casanova, J. (2018): "Metodologías activas aplicadas a los juegos y deportes tradicionales" En Tándem. Didáctica de la Educación Física nº 63. Barcelona: Graó
- Pubill, B. (2008): «Los juegos de nuestros abuelos. Vehículo para la integración». En VVAA. El juego como estrategia didáctica. (pp. 115-122) Barcelona: Graó.
- Trigo, E. (1994): Aplicación del juego tradicional en el currículum de la educación física. Vol I. Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1994): Aplicación del juego tradicional en el currículum de la educación física. Vol II. Barcelona: Paidotribo.
- VVAA. El juego como estrategia didáctica. (pp. 115-122) Barcelona: Graó.

Una trobada al voltant del joc i l'esport inclusiu

Esther Cantillo Díaz

Institut Andreu Nin, El Vendrell
Correspondència: ecantill@xtec.cat

Resum

Una societat inclusiva es basa en el desenvolupament dels drets humans que promouen la justícia social i la igualtat d'oportunitats.

Mitjançant la nostra experiència portant a terme la pràctica d'activitats físiques i esportives fem possible que la inclusió sigui avui dia una realitat i no

una utopia, per tal d'aconseguir un major benefici per a una societat saludable per a tots i totes sense excepcions.

Des del departament d'Activitats Físiques i Esportives del nostre Institut, on entre d'altres estudis, es cursa el Cicle Formatiu de Grau Superior d'Ensenyament i Activitats Socioesportives, treballat concretament al Mòdul Professional 10, activitats fisicoesportives per a la inclusió social, dins la Unitat Formativa 2, que tracta de les activitats adaptades i d'inclusió, es proposa un PROJECTE de caire lúdic-esportiu per tal de consolidar de forma pràctica en els nostres alumnes els resultats d'aprenentatge que marca el currículum d'aquest mòdul.

La principal finalitat del projecte és que els alumnes que fan una escolarització mixta entre l'escola d'Educació Especial del poble i les escoles ordinàries de la comarca del Baix Penedès puguin gaudir i tenir l'oportunitat de conèixer i gaudir d'una jornada d'ESPORT INCLUSIU en un espai pròxim al seu dia a dia. Entenent que és una pràctica que afavoreix positivament les seves relacions i que això es tradueix en un augment de la seva autoestima.

Paraules clau: esport inclusiu, esport adaptat, projecte lúdic-esportiu.

Abstract

An inclusive society is based on the development of human rights that promote social justice and equal opportunities.

Through our experience practicing physical and sports activities, we make possible that inclusion is nowadays a reality and not a utopia, in order to achieve a greater benefit for a healthy society for all without exception.

From the department of physical and sports activities of our high school, where among other studies, the EAS CFGS is studied, working specifically in the professional module 10, physical and sports activities for social inclusion, in UF 2, which deals with the adapted and inclusive activities, a recreational-sports project is proposed to consolidate the learning outcomes that the curriculum of this module provides in a practical way in our students.

The main purpose of the project is that the students with a mixed schooling between the school of special education of the town and the ordinary schools of the Baix Penedès county can enjoy and have the opportunity to know and enjoy a day of inclusive sport in a comfort zone. Understanding that it is a practice that favors relationships and that this translates into an increase in self esteem.

Keywords: inclusive sport, adaptet sport, recreational-sports project.

1. INTRODUCCIÓ

Des d'un punt de vista integrador i centrat en la formació de valors s'inclou el present projecte, les dimensions del qual, comporta una organització prèvia important, ja que el número d'alumnes participants, sense comptar els monitores/animadors, es troba al voltant d'uns 300 (etapa educativa de primària i secundària), dividits en dues jornades. Per al nostre alumnat, l'enriquiment personal que comporta l'experiència d'elaborar, planificar i executar aquest projecte és realment molt positiva.

A priori, es van plantejar una sèrie d'objectius que enmarquen aquestes jornades i ens ajuden a aconseguir la finalitat principal del projecte que, tal i com s'explica en l'apartat anterior, serà afavorir positivament les relacions dels participants i fer augmentar la seva autoestima.

2. OBJECTIUS DE LA TROBADA D'ESPORT INCLUSIU

Els principals objectius a partir dels quals confeccionem aquest projecte de jocs i esport inclusiu són:

- Conèixer i vivenciar les diferències entre esport adaptat i esport inclusiu.
- Aproximar l'esport a persones amb discapacitats físiques, psíquiques, sensorials o amb necessitats específiques d'aprenentatge.
- Potenciar l'hàbit i el gaudi en l'activitat física-recreativa entre la població escolar de la Comarca que no assisteixen a l'escola ordinària.
- Facilitar la interrelació entre alumnes de diferents centres, edats i condicions.
- Desenvolupar l'empatia respecte els iguals que es troben en diferents situacions/necessitats/realitats.

3. DESCRIPCIÓ GENERAL DE LA TROBADA

Aquest curs passat 2018-2019 es va celebrar la 2a Trobada d'Esport Inclusiu organitzada des de l'Institut Andreu Nin del Vendrell, amb la col·laboració del Consell Esportiu del Baix Penedès i, conjuntament, l'escola Garbí d'Educació Especial del Vendrell i altres escoles i instituts de la comarca que es van voler adherir.

Es van desenvolupar esports adaptats i esports inclusius, en tots dos casos els participants estaven en grups barrejats per edats i condicions. Les activitats es van dur a terme a les instal·lacions esportives municipals del Vendrell, camp de futbol, pista d'atletisme i pavelló municipal, amb una franja horària de 10 a 13:30 hores del matí.

4. ESTRUCTURA I FUNCIONAMENT GENERAL DE LA TROBADA

Els primers passos a seguir, després de determinar els objectius i resultats d'aprenentatge aconseguir, són la planificació i estructura de treball que vol dur a terme el nostre alumnat del cicle per tal d'optimitzar la feina. S'arriba a la conclusió que la millor manera de treballar serà la creació de diferents comissions dins el grup-classe. Comissions que s'encarregaran de les diferents tasques a realitzar per desenvolupar aquest projecte.

Es defineixen les diferents tasques (descobriment guiat) i es generen les diferents comissions (comunicació, instal·lacions, material i activitats, recursos humans i recursos econòmics).

A partir d'aquests primers passos, l'alumnat del cicle comença a desenvolupar les tasques pròpies de cada comissió: es reuneixen amb l'escola d'Educació Especial per conèixer les necessitats específiques requerides, es presenten les diferents activitats i el material que es farà servir en cada una d'elles a les diferents escoles i instituts participants, es sol·liciten les instal·lacions necessàries a la Regidoria d'Esports i es divideixen els grups després de conèixer l'alumnat participant.

Aquest petit resum de tasques elaborades i executades per un grup d'alumnes de Grau Superior ens dóna una petita pinzellada de l'àmplia organització que requereix el projecte.

5. ACTIVITATS

Es realitzen diferents tipus d'activitats. Hi hauran diferents espais diferenciats i en cadascun d'ells diverses activitats.

Taula1. Distribució dels espais

ESPAI	ACTIVITAT
Pavelló	Pista 1: voleibol asseguts
	Pista 2: Circuit motriu cooperatiu
	Pista 3: Jocs de raqueta-invasió aèria
	Pista 3: Espai sensorial
Pista Atletisme	Relleus
	Futbol Indi
Camp Voleibol	Futcranc
Camp Futbol	Meitat 1: Llançaments- diana teranyina
	Meitat 2: Llançament a mòbil fixe
Camp Futbol	Activitat final dirigida, Ballem!

6. METODOLOGIA I ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ DEL PROJECTE

La Jornada que us acabem de descriure està ideada per a que tots els participants gaudeixin d'una jornada lúdic-esportiva, tal i com s'indica en paràgrafs anteriors, sense oblidar la vessant formativa d'aquestes activitats, en la qual es busca la participació de tots els alumnes, com a objectiu principal i la interrelació, col·laboració i organització d'aquests amb alumnes d'altres centres.

Trobem tots tipus de jocs, tal i com es mostra a la graella anterior, alguns cooperatius, d'altres competitius en equip o parella, etc, sense oblidar la part lúdica en cap d'ells.

Totes les activitats proposades tindran un monitor que les dirigirà, les guiarà i les organitzarà. A més d'aquest monitor que vetllarà per a que tot es desenvolupi amb normalitat, hi haurà un altre que s'encarregarà també del funcionament del joc, aclarint dubtes, si fos necessari, sobre la normativa. Es contempla també la possibilitat, en algun cas és necessari, de l'acompanyament d'un educador/a o vetllador/a.

7. CONCLUSIÓ

La vessant lúdica i l'experimentació de noves possibilitats motrius i de relació són les principals intencions de l'elaboració d'aquest projecte. Una Jornada per a poder gaudir del joc i l'esport, intentant superar els límits. Sense cap mena de dubte, guanyar o perdre és el que menys importa.

8. BIBLIOGRAFIA

COMITÉ PARALÍMPIC ESPANYOL (2014). "La inclusió en l'activitat física i esportiva" Barcelona. Ed. Paidotribo

Sanz Rivas, D. y Reina Vaillo, R. (2012). "Las actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad" Barcelona. Ed. Paidotribo

GareL, J.P. (2007). "Educación Física y Discapacidades Motrices" Barcelona. INDE

Simard, C. Caron, F. Skrotzky, K. (2003) "Activitat Física Adaptada" Barcelona. INDE

Re-trobada de juegos populares y tradicionales de las escuelas de Castelló

Heliodoro Alberto González Alguacil

CEIP Isabel Ferrer, Castelló

Correspondencia: algonzalef@gmail.com

Resumen

Extracto de la experiencia ‘Trobada de Jocs Populars i Tradicionals Valencians’ que se realiza en la ciudad de Castelló, fruto de un seminario docente de especialistas de educación física. En este encuentro alrededor de 1500 escolares, que previamente han trabajado los juegos en diferentes áreas escolares, se reúnen en un céntrico parque para disfrutar de una jornada de convivencia lúdico-festiva.

Palabras clave Juegos populares, juegos tradicionales, juegos valencianos, Trobada y Castelló.

1. INTRODUCCIÓN

Castelló es en la actualidad una ciudad de 170.000 habitantes que cuenta con 47 centros de educación primaria. Su economía, históricamente basada en el sector de la agricultura y, más recientemente, en la cerámica, su ubicación geográfica, como todas las poblaciones de la franja mediterránea, le han dotado de unas condiciones idóneas para la proliferación y disfrute de prácticas lúdicas que se han venido desarrollando. Entre ellas destacamos la ‘pilota valenciana’ (por su diversidad y los valores educativos que fomenta), convertida hoy en deporte popular y autóctono, o el peculiar ‘boli-dali’.

Consideramos que los asistentes a este congreso deberíamos reflexionar acerca del hecho de haber nacido en la parte “buena” del mundo, en un momento sin conflictos bélicos, que nos ha permitido disfrutar de una infancia tranquila y unos tiempos de juego tan gratos. Por desgracia, en la actualidad, a las personas que hemos experimentado esta situación, nos resulta difícil imaginar estos momentos de ocio en la infancia, en la que el desarrollo urbano ha propiciado la proliferación de hábitos sedentarios y recursos tecnológicos, que afectan, directa e indirectamente, la ocupación del tiempo de ocio entre los más jóvenes.

Como contrapunto a estos hábitos, casi todos los docentes, del área de educación física, incluyen los juegos populares en sus programaciones, tal y

como nos facilitan los currículums oficiales. Es un contenido con el que resulta muy fácil de estimular al alumnado. Seguro que todos podemos contar algún caso en el que te traen a clase los 'cromos de petar' de sus madres, las canicas de sus padres o la peonza de su abuelo. Crear un ambiente significativo facilita el proceso de aprendizaje activo. Es el caso de la iniciativa que aquí se presenta, un proyecto que pretende la transferencia de prácticas motrices lúdicas a la vida cotidiana de la población infantil actual.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En esta comunicación se presenta una experiencia que llevamos a cabo desde la ciudad de Castelló para fomentar la práctica del juego popular y tradicional valenciano, la experiencia de las relaciones sociales, actividades interdisciplinares, lingüísticas, plásticas y motrices.

Se trata de una 'Trobada', un encuentro entre alumnos de cuarto curso de diferentes colegios de Educación Primaria. Un total de 1.500 niños y niñas, procedentes de 34 centros y acompañados de unos 250 adultos (especialistas de educación física, tutores/as, monitores/as TAFAD y maestros/as en prácticas), nos juntamos en un céntrico parque de la capital de La Plana (parque Ribalta), para realizar ocho propuestas lúdicas durante una mañana, dos horas de juego en total. El número de centros participantes ha ido creciendo, especialmente en estas dos últimas ediciones y sigue haciéndolo curso a curso.

Esta 'Trobada' se venía realizando años atrás, durante cinco ediciones, impulsada por el Área de Valencià, de la Conselleria d'Educació, y se dejó de celebrar puesto que suprimieron el área como consecuencia de la crisis económica. En aquella ocasión eran tan solo doce o trece centros los que participábamos y el lugar fue variando de año en año, realizándola en algún parque o en alguna instalación municipal, como el campo de futbol del barrio de Rafalafena, por ejemplo. Entonces el distintivo para diferenciar los juegos era una gorra de color.

Desde hace dos cursos se retomó y se viene realizando gracias al impulso de docentes de educación física que valoramos se trataba de un acto muy interesante y que debía tener continuidad. El número de centros ha subido ya que uno de los objetivos desde la organización es que se sumen la práctica totalidad de centros de la ciudad.

Para su organización se establecen dos jornadas diferentes, aproximadamente mitad y mitad de participantes. La razón es sencilla, organizar a cerca de 200 alumnos/as por juego, a la vez, se nos antoja harto complejo habida cuenta del espacio disponible, ya que la localización del parque Ribalta es uno de los aspectos a los cuáles no deseamos renunciar. Además, contamos

con cuatro centros en el distrito del Grau que celebran el mismo encuentro, con los mismos juegos, pero en un parque de esta zona de la población, para no tener que desplazarse, pues se encuentran a unos cuatro quilómetros del núcleo urbano, si bien para el presente curso 2019-2020 tenemos la previsión de que acudan, priorizando el sentido mismo del acto, encontrarse para jugar.

Consideramos que la 'Trobada' tiene muchos alicientes para el éxito: es motivador, ya que se trata de una salida del centro; es educativo, puesto que desde diferentes áreas el alumnado aprende a jugar, leer, escribir, dibujar...; tiene un beneficio integrador, ya que se realiza una jornada de convivencia con otros centros y acuden alumnos con diversidad funcional; es motriz, el alumnado se mueve, corre, sudá y por tanto cumple una función catártica, liberando tensiones; es cultural, por todos los valores culturales que aporta el juego (lengua valenciana, costumbres, roles sociales...); y se desarrolla en el centro de la ciudad, en la que, por un momento, los niños y niñas vuelven a tomar la calle, aunque sea por una mañana.

Para su organización realizamos un seminario docente, a través del CEFI-RE Artísticoexpressiu de Conselleria, cuyos responsables de la formación en educación física ponen todo su apoyo y recursos disponibles. En este seminario nos reunimos desde el mes de octubre hasta el mes de abril aproximadamente, una vez o dos veces al mes y, además de servirnos para preparar la 'Trobada', nos resulta útil para establecer contacto con los compañeros/as, informarnos unos a otros de campañas, proyectos deportivos, intercambios y otros encuentros intercentros, entre colegios más cercanos, y, de alguna manera, establecer un contacto que no facilita el día a día en nuestra actividad laboral. Estas reuniones se celebran, por lo general, los últimos lunes de mes, a partir de las 17.30 h., ya que en Castellón de momento tenemos un porcentaje de centros que tienen jornada continua y otros no. De esta forma los especialistas lo pueden ya prever el calendario del curso. Para el lugar de reunión también se ha buscado un lugar de fácil acceso, en este caso la recepción del edificio del Patronat d'Esports.

Por supuesto para la realización de la 'Trobada' se cuenta con el apoyo institucional del Excm. Ajuntament de Castelló, durante estos dos cursos anteriores, encabezado por el generoso apoyo del regidor de Educación y Deportes, Enric Porcar.

Lo que hacemos desde el seminario es presentar un proyecto al ayuntamiento que incluye objetivos, participantes y necesidades de espacio y materiales, que suele aprobarse con alguna modificación, en función de los recursos de las concejalías. En este escrito se solicita, a grosso modo, la reserva de los espacios, el parque Ribalta en la ciudad, y un parque en el

distrito marítimo; material concreto para esa jornada (vallas delimitadoras, altavoces, etc); material distintivo para cada equipo/juego por cada alumno/a (camiseta de color); la presencia de una ambulancia para atender a posibles urgencias, derivadas de la actividad; y la edición de una revista, un ejemplar para cada uno de los participantes.

Esta publicación, cuyas dos últimas dos ediciones se pueden consultar en la página web del Ayuntamiento de forma totalmente gratuita, recoge cada uno los juegos desde el punto de vista de los participantes que, después de la elección de ocho juegos populares por parte de los especialistas en el seminario, han debido redactar una ficha modelo del juego, así como realizar un dibujo del mismo. Tratamos por tanto que se aquí realice un trabajo interdisciplinar con las áreas de lengua valenciana y el área artística del colegio. Los trabajos mejor representados se recogen en los ejemplares que se reparten a cada uno de los alumnos/as que ha participado, docentes y demás personal. Además, hay que destacar que tanto la portada de la revista como el dibujo de la camiseta, desde el curso pasado, lo realiza uno de los alumnos/as de los centros participantes, desde las áreas de plástica o desde la propia educación física y se elige, por votación, en una de las reuniones del propio seminario. Esto implica un interés y motivación extra por parte de todos y todas las niñas y niños.

Pese a que el número de especialistas de educación física no es pequeño, en la 'Trobada', contamos con la inestimable colaboración de estudiantes del Grado Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas (TAFAD), del IES Violant de Casalduch de Benicàssim, que, en coordinación con los docentes de las asignaturas de juegos populares, preparan la jornada, bajo las premisas previamente fijadas en el seminario (espacios, número de alumnos/as, material, objetivos, variantes...). Esta colaboración resulta inestimable ya que supone una media de 15/20 alumnos/as por profesor/monitor. Un representante de estos profesores acude a las reuniones y coordina, con los maestros del área, las actividades para transmitirlo a sus alumnos en el módulo y que vengan preparados para el acto, además los profesores de los alumnos del TAFAD les realizan una pequeña evaluación durante su intervención. La valoración de la experiencia siempre ha sido positiva por parte de estos.

De forma concreta el día de la 'Trobada', los especialistas del área acuden previamente al parque Ribalta, aproximadamente a las 9.00 h de la mañana para montar el centro de recepción, el Templete, así como concretar y organizar los espacios de juego. Se realiza también una pequeña presentación y se dirigen unas palabras a los alumnos/as del TAFAD, que se reparten y coordinan en los juegos previamente asignados. Lo que suelen hacer

a continuación es acudir al lugar asignado, organizar el espacio a utilizar, el uso de los recursos materiales, su distribución y cómo gestionar los grupos de alumnos/as. Hay juegos como el 'cementeri' en que los grupos pueden ser más numerosos (unos 15/20 alumnos/as) y el espacio más amplio, y en otros, como 'les birles' o las canicas en que los grupos y el espacio será más reducido (grupos de 6 a 8 alumnos/as aproximadamente).

Entre las 9.30 h y 9.45 h, los centros van acudiendo, en compañía de los tutores y tutoras, dejan las mochilas, con almuerzo y bebida, en el lugar asignado (cada uno tiene un espacio separado por vallas) y rotulado, y van acudiendo al juego correspondiente. En todo momento los tutores/as tienen la tarea de vigilancia y control del espacio, puesto que previamente se les ha repartido un tríptico con los juegos y su distribución. En caso que algún centro acuda tarde, por tiempo de traslado u otro motivo, lo que hace es agregarse a la actividad que a cada uno según el horario establecido.

A las 9.45 h comienza la actividad y a partir de ahí, cada 15 minutos se desarrolla un juego. Realizan cuatro juegos seguidos, hay un descanso de unos 30 minutos y, a continuación, siguen la rueda de juegos desarrollando los cuatro restantes a razón de quince minutos por cada uno. Las propuestas lúdicas están ordenadas numéricamente por proximidad en el espacio y atendiendo a la fluidez del movimiento del alumnado. En caso de que algún alumno/a se despiste les suele resultar bastante rápido localizar el color de las camisetas de su grupo. Para los cambios el coordinador de la actividad se recurre al recurso del silbato, rápido y práctico.

Al final de los juegos, todo el alumnado acude a la Templete para recoger las mochilas, se dirigen unas palabras de agradecimiento por parte del coordinador y las autoridades, en caso que acudan en ese momento, y se despide al alumnado.

Se valora pues como resultado un acto significativo, muy bien valorado por especialistas y tutores, motivante para el alumnado, bien organizado, que fomenta un ambiente festivo, de convivencia y de conocimiento de unas prácticas motrices del patrimonio inmaterial del juego.

3. BIBLIOGRAFÍA

Revista edición 2019: <http://www.castello.es/archivos/493/VII-Trobada-Jocs-Populars-Castello-2019.pdf>



Traditional games use at physical education lessons

Zinaida M. Kuznetsova, Stanislav A. Kuznetsov

University of management "TISBI", Russia

Aleksander S. Kuznetsov,

M. Sh. Bibishev Olympic reserve sport school Vityaz, Russia

Correspondence: kzm_diss@mail.ru

Abstract

The article tries to justify the need to address a deep investigation about the importance of traditional games.

Physical education in schools aims to develop control, coordination and mastery of the body. It is primarily concerned with the way of learning through action, sensation and observation.

In order to reach the physical fitness of children and youth (that is, to develop control, coordination and mastery of the body) it is important to use a variety of physical development means. In accordance with this, great attention is paid to the traditional games. Tatar traditional games particularly, which depict national culture, recall and preserve national traditions and promote the development of the motor qualities and skills.

Keywords: physical education, traditions, traditional games, legacy, culture.

1. INTRODUCTION

Traditional sports and games (TSG) are social manifestations based on an agreement of rules. Anyone who participates in a game accepts the rights and limitations established by those rules.

The game does not respond to a natural or biological behavior, as a social manifestation is the result of a transmitted learning (Mauss, 1934). As Parlebas (2001) points out, every game is an ethnomotricity, a mirror of the society that receives it, a microsociety or a society in miniature that shows social and cultural features of the context it represents. These are manifestations that behave like showcases in which values and distinctive features of their culture are reflected.

TSGs are of growing global interest. In August 2018, UNESCO, with the support of the World Confederation of Ethnosport (WEC), organized the Fourth World Consultation for the Safeguarding and Promotion of TSG, in Istanbul, Turkey. The UNESCO Advisory Committee in charge of advancing this process stated the importance of recognizing the contribution of TSGs to the strengthening of inclusive intercultural dialogue, and underlined the need to promote their safeguarding and transmission as a form of cultural legacy, through a set of guidelines.

Culture, in which traditional games and sports are framed, is alive and it is a source of research and knowledge. In this sense, as intangible cultural legacy, it is related to social cohesion and the development of communities. UNESCO underlines that cultural legacy represents a long experience of original and unrepeatable ways of being in the world. In this context, traditional games are also part of the communities living culture, reflecting their concerns and desires, their knowledge and projections towards ways of life in community (UNESCO, 2003).

The traditional game invites the social encounter of people who participate in a game and express the will to share an experience with other protagonists. Traditional games represent the search for the pleasure of sharing an experience of relational and emotional well-being with other people.

The aim of this research is:

- to characterize traditional games from the pedagogical viewpoint;
- to classify traditional games according to age characteristics of the children;
- to produce games as an argument for the traditional games inclusion in a national school curriculum of the Republic Tatarstan, Russia.

Taken together, these aims constitute one main goal — to increase pupils' learning activity through physical education (specifically, traditional games).

A game is a treasury of the human culture: it presents a socially specific, historical means of personal development. Games take different forms, linked with human social development: they constantly evolve and become complicated. The majority of games are chiefly distinguished by their being consciously directed at the achievement of the definite goal.

The notion "game" includes a lot of instantiating folk-lore forms, each of them promoting all-round development of children: physical, psychical, intellectual. Two important factors are combined in the playing activity of children:

- when children join in the practical activity, they develop physically, becoming used to acting independently;

- they get moral and aesthetic satisfaction from this activity. It can deepen their knowledge of their surroundings.

In these ways, and given cultural diversity, the educational and developmental meaning of traditional games is clear.

Physically: different physical qualities are developed by means of the traditional games, especially quickness and adroitness. Simultaneously motor skills are acquired and perfected. The movements involved in the playing activity are complex and different, potentially involving all muscle groups. The interplay of moments with rest and intensive actions, placing only a small strain on the musculature, allows the players to complete large volumes of work. The variable character of the loading can be adapted to correspond to the age characteristics of children: and exerts an influence on improving blood circulation and functional-systems-activity respiration.

Culturally: The Physical Education Department Working Group studied Tatar traditional games and discovered that games differed in terms of both their origin and their content. For example, some games come into existence in a definite situation and disappear together with this situation. These games are individual and unique: they lack traditions. Tatar children have many traditional games (for example, the game "clapping" or 'tag': see below). The rules and the distance of this game change in accordance with time, but its principle is unchanging.

Some games are hundreds, and even thousands, of years old. For example, an outstanding Eastern scientist Machmud Kashgari left interesting data in The dictionary of the Turkish language, written between 1073 and 1074. In that author's description of children's games, we find a game "Ochty, ochty ("fly, fly"). It is played by our children nowadays.

In the 19th century, different classifications of traditional games were suggested by Russian and European scientists. I. GutsMuths classified traditional games into outdoor and quiet ones; D. Kolotsa classified them into individual, competitive, fighting, amorous, social, etc.; W. Johnson classified games according to the age groups. Some scientists classified games into intellectual and physical, simple and team games. V. Gorinovski classified them into games exerting physiological influence on the players and games used for solving pedagogical tasks. Important classifications of the traditional games have also been developed by V. Marts (according to their origin), and by V. Vsevolodski-Gengross (according to typological groups).

A very interesting multi-stage classification of games is given by V. Jakovlev, who grouped them according to the character of the playing team organization,

joint children's activities and their aims, typical movements and their varieties. But this classification characterises only the definite games, used mainly at physical education lessons and doesn't permit classification of other groups of traditional games, taking into account their diversity of organization forms and types of playing areas.

2. RESULTS

Thus, there are various and sometimes contradictory classifications of traditional games in the pedagogical literature.

Corresponding to the principles of physical education teaching-theory, Tatar traditional games can be classified:

- according to characteristic movements and used equipment;
- according to games belonging to different age groups of the population;
- according to organizational forms of using them.

We can consider them in that order. Classified according to characteristic movements and equipment used, Tatar traditional games may be subdivided into:

- outdoor games with running and jumping; games with throwing; games for balance and rotation; games played blind-folded; circle games; symbolic games; winter games; home games; games in the water; games with various equipment / toys.

Classified according to the different age-groups involved, Tatar traditional games can be divided into children and youth games.

The third method of classification is represented by the division of games those of individual and of collective character. For example, a game "clapping" (Pyatnashki), or 'tag', is played among boys and girls of 5-12. Two persons or a group of children can play this game. One player lightly 'tags' another by touching him; the latter must catch him up and return the tag, then the players change their roles. If the game continues too long and the person running away is tired, he cries "chur" and stops to have a short rest: he can sit or stand, etc. While he rests the game is stopped. When he moves away from his stopping place, the game is continued. According to the rules and organization forms the game is simple. The main task of the game is to show adroitness and quickness in running; the task of the main player is to 'tag' as soon as possible the running players and for the runners to be as long as possible 'not tagged'. The games directed to switching over one action to another one: the change roles is an essential, educational moment of the game. This game promotes life learning of physical quickness, adroitness and quickness of wit.

Classified according to age characteristics, this game is a children's game. According to the classification by organizational forms, this game has a collective character.

Classification of traditional games according to age-characteristics

Games with complex movements and interrelations are not accessible for 7-9 years old- pupils. They like games of imitation, plot or character with running, jumping, throwing balls and different objects. Usually they like to play individual games. For children of 7-9 musical forming of the game is very important. They like games with songs, with reciting. At the age of 9, it is better to recommend games which demand the development and improvement of coordination-movements, organization and behaviour of children.

Higher demands cause greater activity, independence and initiative of the children in playing activities.

By ages 10-11, children have become stronger, have better coordination possibilities. Their quickness, adroitness, hardness are developed; their adaptation to physical loading rises. Games of rather complex contents are accessible for children of this age. Boys prefer games with wrestling elements, mutual assistance. Girls usually prefer quiet games with rhythmical movements and exact actions (with subjects, balls, etc.) The competitive element is vividly expressed in these games. The games become longer and more expressive.

Games for children of 13-15 are rather different. They are shorter in duration but more complicated. These changes are explained by the age- development peculiarities of the children. Their behaviour is distinguished by instability, sharp mood changes, sudden decisions.

Complicated team games are accessible for teenagers. Maturity and independence of thought is shown by children of this age. They are involved in the process of complicated tactical wrestling; they are also interested in relay-races with hurdle clearance, games with wrestling and resistance, rescue and mutual assistance.

Boys and girls of this age often play jointly. But girls prefer games demanding exact and adroit movements, usually found in rhythmical dancing games.

Youths of 16-17 reach a high level of physical development and have much playing experience. Physical fitness takes the first place here. Using of traditional games helps to solve this main problem. Youth pay great attention to the tactics and results of their actions. In choosing their tactics and ways of achieving victory they show independence. They prefer to be leaders, team captains. Youths prefer games where they can show strength and adroitness. Different relay-races, games with resistance, complicated coordination tasks

are popular among them. Nevertheless we must remember that in this age group the physiological processes of maturation development are not complete. That is why we must choose games correctly and regulate the loading.

3. CONCLUSION

In order to reach the physical fitness of children and youth (that is, to develop control, coordination and mastery of the body) it is important to use a variety of physical development means. In accordance with this, great attention is paid to traditional games. Tatar traditional games particularly, which depict national culture, recall and preserve national traditions and promote the development of the motor qualities and skills.

The Educatum Department and Physical Education Working Group gathered 300 folk games, characterized them from the pedagogical viewpoint, and classified these traditional games according to age characteristics of the children. This Working Group provided a two-year experiment in the teaching the traditional games to children of different age groups, discussing traditional games with teaching staff at Seminars; and recommended folk games as valuable for the Physical Education National Curriculum in Tatarstan, Russia. Comparing recommended traditional games with the present National Curriculum contents (according to motive structure), the Working Group considers that using traditional games in the process of physical education promotes solving educational tasks central to any National Curriculum.

4. REFERENCES

- Galeev E., Chanbikov A. Tatarskiye Narodnye Igry i prazdnik: Kazan. 2014, pp. 93.
- Krupskaya, N. Isbrannye pedagogicheskiye proisvedenia. Prosvesheniye. 1965, pp. 143.
- Lesgaft P. Rukovodstvo po physicheskому obrazovaniu detey shkolnogo vospriyatiya, No. 2. Physkultura i sport (Moskva). 1952, pp. 120.
- Talbot M. Physical education and the national curriculum: Some political issues', in G. McFee and A. Tomlinson (eds) Education, sport and leisure: Connections and controversies. CSRC Topic Report No. 3 Brighton; University of Brighton. 1993, pp. 34-64.
- Validi, D. Besneng Yul. 1927, no. 3, pp. 30.
- Paul Downwards, Fernando Lera-Lopez, Simona Rasciute. The correlates of sports participation in Europe. European Journal of Sport Science. 2014, vol. 14(6), pp. 592-602.

Joseph F. Seay, Richard E.A. Van Emmerik, Joseph Hamill. Trunk bend and twist coordination is affected by low back pain status during running. European Journal of Sport Science. 2014, vol. 14(6), pp. 563-568.

Kuznetsova Z., Kuznetsov A., Mutaeva I., Khalikov G., Zakharova A. Athletes preparation based on a complex assessment of functional state. Proceedings of the 3rd International Congress on Sport Sciences Research and Technology Support. 2015.

Kim-Kimen A.A., Kuznetsova Z.M. The development of the ancestors traditions for the Yakut sports glory. The Russian Journal of Physical Education and Sport. 2018, 13(2), pp. 118-122. DOI: 10.14526/02_2018_319

Md Al Mamun, Z. Kuznetsova. History of Drop Roball. The Russian Journal of Physical Education and Sport. 2018, 13(2), pp. 97-105. DOI: 10.14526/02_2018_318.

Kuznetsov A., Mutaeva I., Kuznetsova Z. Diagnostics of functional state and reserve capacity of young athletes' organism. Proceedings of the 5th International Congress on Sport Sciences Research and Technology Support. 2017.

El juego como puente en una educación física implicada con el aprendizaje de las lenguas

Celina Salvador García, Òscar Chiva Bartoll,

Ana Belaire Melià

Universitat Jaume I, Castellón

Carlos Capella Peris

Universitat de Valencia

Correspondencia: salvadoc@uji.es

Abstract

This paper explores how game can bring together a physical education (PE) subject compromised with learning other languages. To do so, the CLIL approach is defined, the game is presented as a basic element of both, PE and language learning; and, finally, a theoretical basis pointing to the game is proposed as a valuable resource of a PE through CLIL.

Keywords: games, physical education, CLIL, learning languages, didactic tools

Resumen

Este texto explora cómo el juego constituye un elemento aglutinador en una educación física (EF) comprometida con el aprendizaje de otras lenguas. Para ello, definimos el enfoque AICLE, presentamos el juego como recurso propio de la EF y de la didáctica de las lenguas, y planteamos unas bases teóricas que defienden el juego como recurso valioso en una EF mediante AICLE.

Palabras clave: juego, educación física, AICLE, aprendizaje de lenguas, recurso didáctico.

1. INTRODUCCIÓN

La globalización actual resulta una de causas principales del auge sufrido por el aprendizaje de lenguas en los últimos años. En un mundo tan conectado se hace necesario ser capaz de comunicarse efectivamente, por lo que parece legítimo que todas las personas puedan aprender, como mínimo, una lengua foránea que haga viable su interacción con alguien cuya primera lengua no comparte. En este sentido, la Unión Europea ha estado llevando a cabo una serie de acciones. Por ejemplo, ha promocionado el uso del enfoque metodológico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) (Marsh, 2012), entre otras, vinculado al área de educación física (EF).

De este modo, la presente comunicación se centra en explorar esta práctica pedagógica tan habitual hoy en día que combina la EF con el aprendizaje de otra lengua y cómo el juego se erige en una intersección entre ambos campos. Se comienza definiendo el enfoque AICLE y seguidamente se presenta el juego como elemento representativo de la EF y del campo de la didáctica de las lenguas. Por último, se establecen una serie de bases teóricas que defienden el juego como recurso valioso en una EF que incorpore AICLE.

2. APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA

Siguiendo a Marsh (2012), AICLE puede ser definido como “un enfoque educativo dual a través del cual se hace uso de una lengua adicional para el aprendizaje y enseñanza de contenidos, y que tiene como objetivo promover el dominio tanto de la lengua como del contenido” (p.425). En otras palabras, AICLE conlleva la incorporación explícita y reflexionada del aprendizaje de otra lengua en una materia no lingüística. De entre las materias que pueden acogerlo, la EF se postula como una de las más habituales (Coral, 2012; Chiva-Bartoll y Salvador-García, 2016). Gracias a su particular idiosincrasia, la EF genera un marco adecuado para facilitar el aprendizaje lingüístico (Baena y Granero, 2015). Sin embargo, conviene subrayar que la introducción de la lengua no debería ser en ningún caso un elemento extraño que diluyera o

desvirtuara la propia asignatura. De este modo, es importante incidir en que la EF mantenga sus rasgos más definitorios.

3. EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

Uno de los elementos más característicos de la EF radica en la presencia del juego como recurso didáctico (Devís, 2008). De hecho, el juego ha sido recurrentemente el centro de discursos que justificaban su aparición en el currículum y ensalzaban su valor educativo. En este sentido, García-Puchades y Chiva-Bartoll (2018) exponen cuatro discursos filosóficos que justifican la utilización del juego en la materia de EF:

- Función socializadora: el juego puede enseñar habilidades necesarias para el desarrollo de la socialización del alumnado, puesto que reproduce la realidad y contribuye a la integración social y cultural.
- Función funcional: el juego logra desarrollar capacidades humanas que favorecen que el alumnado se forme como persona, independientemente del orden social establecido, tales como capacidades cognitivas, físicas o afectivas.
- Función vivencial: el juego debería estar en la escuela por derecho propio ya que, por sí solo, puede ser educativamente valioso gracias a que genera la puesta en marcha de un razonamiento práctico y un tipo de comprensión ajenos a otras disciplinas.
- Función vitalista: el juego es inherente a la especie humana y, más allá de su capacidad de favorecer el desarrollo del alumnado, las personas tienen la necesidad intrínseca de jugar por jugar.

Teniendo en cuenta la aparente pertinencia y posibilidades del juego en el contexto de la EF, García-Puchades y Chiva-Bartoll (2018) incluso plantean la idea de que este recurso se erija como un movimiento pedagógico genuino. En definitiva, son múltiples las razones que nos llevan a reconocer el valor intrínseco del juego como recurso valioso y propio de la EF (Devís, 2008).

4. EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Una vez reconocida la pertinencia del juego en el campo de la EF, debemos señalar que, en el contexto escolar, este recurso no se encuentra limitado a dicha asignatura. Entre otros, el juego es un recurso habitual en el campo de la didáctica de lenguas.

Bruner (1984), por ejemplo, indica que el juego “proporciona (...) la primera y más importante oportunidad de pensar y hablar” (p. 219), por lo que desempeña un papel de relevancia para el desarrollo, no solo cognitivo sino también lingüístico, del alumnado. Además, el juego aporta un componente lúdico de gran relevancia, especialmente considerando el aprendizaje de

lenguas desde un enfoque comunicativo. Así, el juego establece un contexto real en el que el estudiantado siente la necesidad de utilizar la lengua con una finalidad lúdico-educativa (Andreu y García, 2000). De este modo, debidamente empleado (producto de la planificación, al servicio de objetivos precisos, etc.), el juego es considerado uno de los mejores recursos para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional (Baena y Granero, 2015).

Asimismo, en el ámbito de la didáctica de las lenguas son múltiples las funciones que pueden desempeñar los juegos como recurso didáctico. Entre otros, podemos citar a modo de ejemplo que puede emplearse para favorecer el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de memorización y de comunicación, para sistematizar un contenido, para distender el ambiente, para trabajar la expresión oral o incluso la interculturalidad (Benítez, 2010; Arias, 2014).

5. APRENDER LENGUA EN EF MEDIANTE EL JUEGO

Como se ha expuesto hasta el momento, el juego es considerado un elemento primario tanto en el campo de la EF como en el de la didáctica de las lenguas. En consecuencia, si se pone el foco de atención sobre una EF comprometida con el aprendizaje de otro idioma, parece lógico que el juego se erija en uno de sus recursos primordiales. En esta línea se posicionan Tomlinson y Mashuara (2009), quienes señalan que, en este contexto, el juego motriz puede:

- Motivar al alumnado y al profesorado.
- Proveer al alumnado con un aprendizaje experimental.
- Ofrecer oportunidades ricas y significativas de utilizar la lengua de aprendizaje.
- Estimular la implicación cognitiva y afectiva.
- Aumentar la autoestima.
- Ofrecer oportunidades de aprender mediante el descubrimiento.

De este modo, si el juego es un recurso ampliamente aceptado tanto en el campo de la EF como en el de la didáctica de las lenguas, no resulta de extrañar que en una EF mediante AICLE se convierta en una herramienta que, como mínimo, debe ser tenida en consideración (Coral, 2012; Salvador-García, 2019). Desde esta perspectiva, Alías (2011) señala que los juegos “constituyen la máxima expresión de lo que los alumnos ya dominan en su propia lengua y de cómo lo representan” (p. 24). Por ello, este autor ofrece una propuesta educativa interdisciplinar, aunando las áreas de EF y lengua inglesa, que ubica al juego en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, incidiendo

en que el juego resulta un elemento facilitador que genera la activación de mecanismos motores, cognitivos, afectivos y sociales.

De acuerdo con lo apuntado, parece que el juego resulta un recurso apropiado en una EF desarrollada a través de AICLE. Sin embargo, su uso también debería responder a las diferentes funcionalidades o justificaciones establecidas por García-Puchades y Chiva-Bartoll (2018) puramente para la EF. Es por ello que, a continuación, se procede a reformular dichas justificaciones adaptándolas a contextos de EF mediante AICLE:

- Función socializadora: el juego se sirve de una lengua real, esa lengua que el alumnado conoce de fuera de la escuela, y la introduce en la práctica educativa de una manera natural y familiar. Además, incorpora elementos culturales al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Función funcional: a menudo, el alumnado siente una gran motivación hacia los juegos, de forma que su uso favorece que el estudiantado se sienta vinculado sus componentes, tales como sus reglas, organización e, incluso, la lengua que le acompaña.
- Función vivencial: el juego tiene el derecho propio de poder estar en la escuela y, por ende, también en una EF a través de AICLE.
- Función vitalista: más allá de estudiantes de lengua o de EF el alumnado está conformado por niños que, por naturaleza, tienen la necesidad de jugar.

Dada la pertinencia que parecen ostentar los juegos en una EF que incide en el aprendizaje de otra lengua, son múltiples los ejemplos de propuestas que los vinculan. Entre otros, pueden rescatarse las experiencias de Alías (2011), Griva, Semoglou y Geladari (2010), Griva y Semoglou (2012) o Sigurðardóttir (2010).

En conclusión, puede percibirse como en un contexto de EF mediante AICLE el uso del juego responde a las cuatro finalidades del juego (García-Puchades y Chiva-Bartoll, 2018) y, consecuentemente, puede ser considerado un recurso básico que permite que confluyan dos áreas aparentemente tan dispares como la EF y la lengua.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alías, D. (2011). El valor didáctico del juego y del movimiento en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria. *Campo abierto*, 30(2), 23-41.

Andreu, M., & García, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. In I Conferencia Internacional de Español para fines específicos (pp. 121-125).

- Arias, I. (2014). El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras. Revista de lenguas modernas, (20), 259-272.
- Baena, A., & Granero, A. (2015). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado al aprendizaje de la Educación Física bilingüe en Inglés. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, (24), 63-76.
- Benítez, G. S. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (11), 1-68.
- Bruner, J. (1984). Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Alianza Psicología.
- Chiva-Bartoll, O., & Salvador-García, C. (2016). Aprendizaje integrado de Educación Física y Lengua Inglesa. Barcelona: Inde.
- Coral, J. (2012). Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: Educació física al cicle superior de primària (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Devís, J. (2008). El juego en el currículum de la EF: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). Revista EF y deporte, 27(2), 79-89
- García-Puchades, W., & Chiva-Bartoll, O. (2018). El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de educación física. Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio, 38(13), 147-156.
- Griva, E., Semoglou, K., & Geladari, A. (2010). Early foreign language learning: Implementation of a project in a game-based context. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 3700-3705.
- Griva, E., & Semoglou, K. (2012). Estimating the Effectiveness and Feasibility of a Game-Based Project for Early Foreign Language Learning. English Language Teaching, 5(9), 33-44.
- Marsh, D. (2012). Content and language integrated (CLIL) A development trajectory. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Salvador-García, C. (2019). Análisis multidimensional de la aplicación de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua en Educación Física (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.
- Sigurðardóttir, S. D. (2010). The use of games in the language classroom (Tesis Doctoral). Iceland College of Education.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2009). Playing to learn: A review of physical games in second language acquisition. Simulation & Gaming, 40(5), 645-668.

L'app trinquet. Una innovació educativa en l'ensenyament de la pilota valenciana

Josep A. Bosch Valero, Lluís Ramos i Santamaría
Universitat Catòlica de València "Sant Vicent Màrtir", Valencia

Josep Gonzàlez Vidal

Caironat Enginyeria i Sistemes S.L.
Correspondència: josepandreubosch@ucv.es

Resum

Este article descriu i ressalta el potencial pedagògic de l'App Trinquet en l'àmbit educatiu, concretament en l'assignatura d'educació física. Pels docents és una eina útil com a material curricular i resulta molt atractiva i motivant per l'alumnat. Per últim, exposem la seu cabuda dins del currículum educatiu de secundària i batxillerat.

Paraules clau: pilota valenciana, joc tradicional, videojocs, App i Trinquet.

Abstract

This article describes and highlights the pedagogical potential of the App Trinquet in the educational field, specifically in the subject of physical education. For teachers it is a useful tool as curricular material and is very attractive and motivating for students. Finally, we expose its place in the secondary and high school educational curriculum.

Keywords: Valencian ball, traditional game, videogames, App and Trinquet.

1. INTRODUCCIÓ

Els videojocs estan cada vegada més presents en l'educació, ja que són una excel·lent eina de motivació. A més, una de les millors formes d'aprendre és mitjançant la diversió i el joc, per això, els videojocs educatius i les aplicacions estan fent-se, cada vegada més, un lloc a les aules enfront l'ensenyança tradicional.

Entre les diferents modalitats de videojocs existents, es centrarem en els de temàtica esportiva per a valorar-los com a instrument d'aprenentatge, ja que existeix una correlació positiva entre qui juga a videojocs esportius i eixos esports.

El videojoc, en forma d'aplicació (des d'ara App), escollit és Trinquet, ja que permet jugar una simulació interactiva d'una partida de pilota, conéixer la seu història, curiositats, vocabulari i als pilotaris més importants.

A més esta App, gratuïta, està adaptada a diferents llengües i ajuda a visibilitzar el paper de les dones en l'esport, ja que permet configurar l'avatar com a jugador o jugadora.

D'alguna forma esta aplicació mòbil, destinada al públic jove, està ideada perquè coneguen la pilota valenciana i la valoren com un esport del segle XXI.

2. VIDEOJOCOS I EDUCACIÓ FÍSICA

L'esport, com a pràctica o com a espectacle i el joc, com a element primordial en el desenvolupament i estímul de les habilitats físiques i psicològiques, tenen un paper destacat en la vida dels nostres alumnes. L'interès per estas dues activitats ocupa un espai i un temps molt important en les seues vides. Fruit d'esta combinació naixen els videojocs de temàtica esportiva, els quals combinen estes dues àrees.

A més, els nous mitjans digitals tenen un gran potencial des del punt de vista pedagògic.

L'objectiu principal dels videojocs és entretenir. En línies generals el que fan és recrear situacions i entorns virtuals en les quals el jugador ha d'aconseguir una sèrie d'objectius seguint unes normes.

El món dels videojocs és tan gran que s'ha fet necessari establir classificacions, com l'edat dels jugadors, la temàtica del joc o el tipus de suport: videoconsola, ordinadors, tablets, mòbils, etc.

Els videojocs estan desenvolupats per motivar i divertir, ofereixen un alt nivell d'interacció, dinamisme i una gran potencialitat multimèdia. Per tot açò són útils per a incrementar la motivació dels alumnes. Desafortunadament, la seua potencialitat pedagògica continua estant absent en la formació formal. Un dels reptes actuals de l'educació ha de ser l'ús de metodologies innovadores que permeten la seua inclusió com una eina més en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Els videojocs ofereixen una gran versatilitat per ser utilitzats per ensenyar qualsevol concepte i matèria. Com diu Morales (2009) calaprofitar l'oportunitat que ens donen perquè són materials molt coneeguts pels estudiants. Fent una bona selecció, ens permeten treballar amb procediments motivadors. El seu ús a l'escola té un component lúdic i una intencionalitat educativa. A més, són un material informàtic el que facilita la competència digital dels alumnes.

Segons Marquès, (2000) per la seu temàtica poden classificar-se en sis categories: Arcade, aventura i rol, simuladors, estratègia, puzzles i preguntes i per últim els esportius.

Dins l'àrea d'Educació Física, estos darrers serien els més relacionats amb la nostra disciplina. Básicament, recreen diversos esports (futbol, bàsquet, hoquei gel, etc.) i d'igual manera que en els esports reals, per a practicar-los es requereix habilitat, rapidesa i precisió, a més del coneixement del seu reglament. Els videojocs d'esports sempre han tingut un gran èxit i han evolucionat passant del que seria l'enfrontament entre dos jugadors o equips, fins a la gestió d'un club on es decideixen inversions, fitxatges, traspassos, etc. D'igual manera, altres disciplines esportives han anat incorporant-se al catàleg.



Figura 1. App Trinquet. Un joc de pilota valenciana per a dispositius mòbils

Entre els darrers esports incorporats hem de destacar la pilota valenciana.

3. TRINQUET: EL VIDEOJOC DE PILOTA VALENCIANA PER A DISPOSITUS MÒBILS

La creació d'un videojoc de pilota valenciana permet aprofitar les noves tecnologies per a fer arribar el nostre esport a una gran quantitat d'usuaris, principalment, la població valenciana més jove, però també valencians a l'exterior o altres cultures amb qui compartim el joc de pilota.

Igualment, Trinquet suposa l'equiparació de la pilota amb els esports de masses que disposen des de fa temps de videojocs de difusió global.

Trinquet vol fer valdre el patrimoni que representa la pilota valenciana, popularitzant, mitjançant la innovació, la tradició històrica del nostre esport.

Els seus objectius són:

- Promocionar el joc de la pilota valenciana principalment entre els més joves, reforçar la difusió i impacte en la societat, millorar la projecció internacional i actualitzar la seu percepció pública.
- Fomentar l'ús del valencià i el multilingüisme.

La inclusió de material formatiu al voltant de la història, les varietats, les regles i el patrimoni cultural i humà que representa el nostre esport, així com d'un bloc amb el lèxic característic de la pilota valenciana, permet l'ús de Trinquet com a material de suport docent al mateix temps que fomenta les competències lingüístiques i culturals.

Trinquet ha estat desenvolupat per Caimonat Enginyeria i Sistemes SL, empresa valenciana dedicada a l'enginyeria i la transformació digital.

El videojoc reproduïx la varietat de l'Escala i Corda. S'ha optat per esta modalitat per la seu espectacularitat, popularitat i pel fet de jugar-se en un entorn tancat.

Les característiques de Trinquet són:

- L'escenari del joc és el trinquet de Pelayo de la ciutat de València, commemorant el seu 150 aniversari.
- Pot jugar-se amb nou jugadors, figures rellevants del nostre esport al llarg de la seu història.
- Inclusió d'un personatge amb característiques físiques configurables per l'usuari i que per defecte seria femení per tal d'incloure la dona a un món tradicionalment masculí.
- Partides individuals i per equips, tant en modalitat de partida individual com en format de campionat, on l'usuari controla un dels jugadors i el videojoc els jugadors restants.
- Diversos nivells tant de dificultat com de durada de les partides.
- Inclusió de materials formatius sobre la història, varietats i regles del nostre esport, així com un bloc amb lèxic i un joc tipus Quiz per reforçar l'aprenentatge i fixació d'estos continguts.
- Multilingüe en valencià, anglès, castellà, francès i neerlandès.
- Disponible per a Android i iOS.
- Distribució gratuïta.

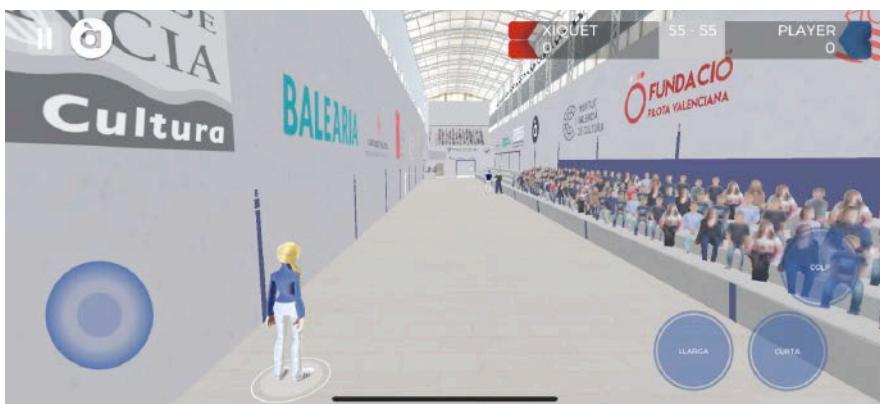


Figura 1. Captura de partida a la modalitat d'escala i corda en l'App Trinquet.

Estes característiques es podran ampliar amb actualitzacions programades del joc, incorporant nous pelotaris i altres trinquets.

4. APP TRINQUET EN L'ASSIGNATURA EDUCACIÓ FÍSICA

Com a docents en l'assignatura d'EF calaprofitar els recursos que ens sigueneficients per motivar a l'alumnat a la pràctica, planificació i gestió d'activitats físic-esportives, i com hem vist en l'apartat anterior, els videojocs i les Apps esportives són una excel·lent eina, ja que segons Gómez, Molina i Devís (2018) "són capaços de traslladar a l'alumnat a un context històric, esportiu, sociocultural o geològic simulat per a treballar en la compressió de què fer, com fer i per què fer una acció amb la finalitat de solucionar un problema" (pàg. 309).

Per este motiu proposem l'ús de l'App Trinquet en l'assignatura d'EF com a material curricular en la unitat didàctica de Pilota, que seria adient utilitzar tant en primària com en secundària i batxillerat.

Segons Molina, Devís, i Peiró, (2008) i Molina, Martínez, i Gómez, (2017), és imprescindible que a l'App se li done una finalitat pedagògica i siga útil pel docent en el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que el seu potencial curricular dependrà de l'ús que se li done.

Així, la utilització de Trinquet pretén incrementar el temps de compromís motor de l'alumnat, tant en el centre com en el seu temps lliure, a través del coneixement del joc i de l'interès per jugar a pilota, que com estableix el Currículum educatiu de Secundària i Batxillerat en EF: "mereix especial consideració el desenrotllament curricular específic de l'esport autòcton, la pilota valenciana, que a més contribueix al coneixement del patrimoni cultural de l'entorn on viuen" (Decret 87/2015).

A més, “l’EF contribueix a l’apreciació i comprensió dels fets culturals, ..., i incideix també en l’adquisició d’una actitud oberta cap a la integració i la diversitat” (Decret 87/2015).

Així mateix, contribueix a consolidar l’aprenentatge competencial i obri un gran ventall per treballar i adquirir la competència digital, competències socials i cíviques, consciència i expressions culturals, competència de sentit de la iniciativa i esperit emprenedor, aprendre a aprendre i competència en comunicació lingüística (LOMCE).

Concretament, la competència de consciència i expressions culturals es desenvolupa especialment en el bloc de continguts (2) de jocs i esports de l’àrea d’educació física, on es van introduint progressivament continguts i criteris d’avaluació de pilota valenciana, com són els colps, instal·lacions, elements tècnic, tàctics i reglamentaris de les diferents modalitats de pilota (Consultar el Decret 87/2015).

En referència a la competència digital, l’App analitzada compleix tots els requisits necessaris per al seu ús, ja que ajuda a desenvolupar-la al tindre tant la funció de transmetre com de generar coneixement. Trinquet és una ferramenta amb la que es pot fer recerca, selecció, tractament i anàlisi de la informació relacionada amb el nostre esport autòcton.

De la anàlisis dels continguts i criteris d’avaluació específics de pilota valenciana que hem realitzat, però que no mostrem per la seua extensió, esbriuem que molts d’ells es poden treballar i implementar amb l’App Trinquet.

5. CONCLUSIONS

Els videojocs i les aplicacions estan cada vegada més presents en l’àmbit educatiu, al ser una excel·lent ferramenta per motivar els alumnes enfront dels llibres i l’ensenyament tradicional.

Els videojocs de temàtica esportiva són ideals per treballar alguns dels continguts i competències de l’àrea d’EF, per este motiu han de començar a ser valorats com a instrument d’aprenentatge.

L’App ‘Trinquet’, ens permet, a més de jugar a pilota, conéixer la seua història, curiositats, vocabulari i als pilotaris més importants.

Esta App situa la pilota valenciana com un esport del segle XXI.

6. REFERÈNCIES

DECRET 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l’ordenació general de l’Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana. Generalitat Valenciana. València,

Espanya, 5 d'octubre de 2019. Recuperat de http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=005254/2015

DECRET 51/2018, de 27 d'abril, del Consell, pel qual es modifica el Decret 87/2015, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat a la Comunitat Valenciana. València, Espanya, 5 d'octubre de 2019. Recuperat de http://www.dogv.gva.es/datos/2018/04/30/pdf/2018_4258.pdf

Gómez, F., Molina, P., i Devís, J. (2018). Los videojuegos como materiales curriculares: una aproximación a su uso en Educación Física. *Retos*, 34 (2º semestre), 305-310. Recuperat de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63440/39542>

Marquès, P.R. (2000). Las Claves del éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 291 (Maig), 55-58.

Molina, P., Devís, J., i Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. (2008). *Pixel-Bit*, 33 (Julio), 183-197. Recuperat de <https://doi.org/10.12795/pixelbit>

Molina, P., Martínez, A., i Gómez, F. G. (2017). El uso de materiales curriculares en educación física : racionalidad y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de educación física*, 6 (3), 9-28.

Morales, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la comunicación. *Diálogos de la comunicación*, 78 (Gener-Juny), 1-12.

El recreo: un lugar para jugar, un lugar para educar

Nuria Sánchez Hernández

Universidad de Valencia

Correspondencia: nuria_esh@hotmail.com

Resumen

Se puso en práctica una propuesta educativa “Un lugar para jugar, un lugar para educar” que promovía actividades lúdicas durante la hora del recreo, tratando de disminuir los conflictos entre adolescentes de primer ciclo de secundaria. Se valoró el efecto que había a través de entrevistas a profesoras

y cuestionarios al alumnado. Aumentaron las relaciones entre estudiantes, el disfrute durante el juego disminuyendo el número de conflictos.

Palabras clave: Recreo, juego, educación, conflicto.

Abstract

“A place to play, a place to educate”, an educational proposal that promoted recreational activities during break time, was put into practice, trying to reduce conflicts between teenagers in the first cycle of secondary school. The effect was evaluated through interviews with teachers and questionnaires for students. Relationships between students increased, as well as the game enjoyment, decreasing at the same time the amount of conflicts.

Keywords: school break, playtime, games, education, conflict.

1. INTRODUCCIÓN: EL PATIO, ESPACIO PARA TODOS

Uno de los lugares donde se pueden llevar a cabo propuestas destinados a la mejora de la educación es el patio, que se podría considerar como un ámbito de observación y cambio constante (Rebolo y Ascenso, 2019). El BOE 132/2010, en su artículo 1 sobre requisitos mínimos de instalaciones comunes a todos los centros, hace mención al patio exponiendo las características que debe cumplir: “los patios de recreo, parcialmente cubierto, susceptible de ser utilizado como posta polideportiva, con una superficie adecuada al número de puestos escolares. En ningún caso será inferior a 900 metros cuadrados” (p. 24833). El patio pues, no solo es un espacio que todos los centros escolares deben tener para que los alumnos jueguen, sino que también posee un papel decisivo en la educación (Ros y Caparrós, 2016; Gras y Paredes, 2015). De esta forma, el aula ya no es el único lugar de aprendizaje (Gómez, 2009), sino que el patio cobra especial importancia siendo un lugar limitado para los alumnos, aunque no haya un apartado destinado al mismo dentro del currículum.

Además de utilizarse para la diversión y distracción, tiene un papel fundamental en la integración, interacción y comunicación del grupo de estudiantes, siendo el único sitio dentro del centro donde tienen libertad de movimientos sin apenas control docente (Rönnlund, 2015). Sin embargo, también es aquí donde se desarrollan roles sexistas que contradicen el planteamiento educativo de cada centro. Es por eso, que las desigualdades de género se siguen resistiendo al cambio y, como señalan Subirats y Tomé (2010) sigue existiendo así un modelo cultural dominante que coincide con el masculino. En línea con esto, si echamos una vista a los patios en la hora del recreo, se pueden ver escenas como que niños y niñas no juegan juntos (Rebolo y Ascenso, 2019). Hay diferentes tipos de agrupaciones dependiendo del sexo: las niñas suelen estar en grupos pequeños manifestando cierta intimidad,

mientras que ellos generalmente se encuentran corriendo o jugando a algún deporte (Gil-Mascarell y Martos-García, 2018). Significa pues que existen jerarquías de poder automatizadas donde el grupo de chicos se impone al de chicas ocupando la mayor parte del espacio (Gil-Mascarell y Martos-García, 2018, Subirats, 2017). Así, la interacción en el patio es una manifestación espontánea que el alumnado llevan a cabo para así implicarse en una actividad o juego en el patio, evidenciándose actitudes que van desde el agrado por el juego, hasta únicamente el hecho de hablar y compartir con el resto (Collazos, 2007).

2. JUEGO EN EL RECREO

Como sabemos, el alumnado tiene necesidad de moverse y de jugar durante su jornada escolar debido a su vivacidad e inquietud propias de la edad (Martínez, Aznar y Contreras, 2015). Por ello el tiempo de recreo constituye un espacio en el que puede expandirse y liberarse para hacer más llevadero su esfuerzo diario. El recreo, en contraposición al aula, significa libertad (Chaves, 2013). Según (Martínez, Aznar y Contreras, 2015) una buena organización y planificación de este tiempo puede garantizar la consecución de hábitos, mejorar la resolución de conflictos, fomentar el compañerismo entre los discentes y en definitiva disfrutar de este tiempo de ocio de una forma educativa. Acerca del juego en los recreos, Acedo (2009) expone que “el juego activo [...] supone una preparación para la vida adulta y por tanto un beneficio para su desarrollo como persona” (p. 41), por lo que debe ser un punto a tratar dentro de la educación en general. Además, el recreo también comporta beneficios emocionales, puesto que permite que los alumnos liberen el estrés de todas las clases, permitiendo que se desahoguen. Así pues, durante este espacio y tiempo, la actividad lúdica permite que el niño busque amistades y conviva con el resto de alumnos. La convivencia se suele hacer con niños de su misma edad, que tengan las mismas aspiraciones y así aprendan a compartir con sus amigos, a través del juego en el recreo (Cabrera, 2010). El hecho de que los estudiantes seas felices jugando es suficiente para pensar incluir el juego en la propuesta educativo (Marín, 2010).

3. ESTUDIOS PREVIOS

De entre el amplio abanico de posibilidad de análisis dentro de un recreo, las situaciones conflictivas llamaron nuestro interés. Así, estudios como el de Chavez (2013) tratan de conocer la opinión del alumnado sobre los efectos del recreo, señalando que juego físico no estructurado reduce el estrés y supone una oportunidad para desahogarse y tener comportamientos fuertes, desordenados y ruidosos que son considerados inapropiados en las aulas. En esta línea, el trabajo de Tortosa (2007) pone de manifiesto la necesidad de

ir más allá de lo estrictamente curricular, el buscar otros retos organizando alternativas a los actuales recreos. Los conflictos, el acoso, el no saber convivir entre tantas personas son el día a día de los centros, por lo que proponer juegos libres en el recreo para que el alumnado sea capaz de compartir y aceptar a través del dialogo sin excluir a nadie, aunque eso sí, bajo una libertad vigilada (Rebolo y Ascenso, 2019). Pallasá y Méndez-Giménez (2016) por su parte trataron de incentivar el juego en el recreo a través de juegos, logrando así mejorar la participación y los niveles de actividad física. Sería conveniente pues, vincular el recreo al currículum en tanto cuanto favorece la convivencia, cohesión social y trabajo en valores. Sirva de ejemplo la propuesta de investigación de la escuela Mas Masó, descrito por Ros y Caparrós (2016).

4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La creación de la propuesta “un lugar para jugar, un lugar para educar” pretendía ofrecer alternativas en el recreo, soluciones a las conductas violentas y hacer partícipes al alumnado en las actividades lúdicas. La participación y organización a la que se sometieron voluntariamente el conjunto de alumnos y alumnas, tenía como objetivo ayudar a que poco a poco fueran disminuyendo las conductas conflictivas mejorando la integración grupal.

Así, se pretendía optimizar el espacio escolar con actividades lúdicas donde todo el alumnado pudiera disfrutar y donde siguiendo a Subirats y Tomé (2010) los únicos excluidos fueran los balones de fútbol. Por ello, se disponía de unas instalaciones óptimas, abundante material y la colaboración y el interés de algunos profesores y profesoras del centro.

Con esto, se pretende que los alumnos comparten su experiencia con otros y otras compañeras, para que así debatan sobre unas normas y creen sus reglas para trabajar valores en los que destaca el compañerismo y la asertividad.

La aplicación del mismo iba dirigida a estudiantes de seis cursos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Un total de 183 estudiantes, 91 niñas y 92 niños, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años.

Las actividades que se proponían para que los y las estudiantes jugaran en la franja horaria del recreo se podía dividir en cuatro grupos: los juegos de puntería y precisión (las chapas, los bolos, la pica y el frisbee), juegos tradicionales (el pañuelito, la comba, la rayuela y la sogal), juegos modificados (volleibol y floorball) y por último juegos propuestos por el alumnado (las cuatro esquinas, el cementerio y baseball).

4.1. Análisis de datos

Para conocer el alcance que había tenido la propuesta se llevó a cabo entrevistas personales a dos profesoras del centro y se pasaron cuestionarios al

grupo de alumnos y alumnas que participaron. Las entrevistas fueron realizadas a dos profesoras de la asignatura de educación física del centro, quienes estuvieron cada día observando el funcionamiento de la propuesta. El cuestionario al alumnado era cerrado con preguntas sobre la participación, las relaciones con el resto de participantes, las conductas o el disfrute entre otros. De esta forma, se pretendía combinar la subjetividad de las entrevistas con la objetividad de los resultados de los cuestionarios, tratando en ambos instrumentos los mismos temas.

4.2. Evaluación de la propuesta educativa

En cuanto a la participación, tan sólo hubo 4 alumnos o alumnas que no participaron en las actividades significando un 6% del total. Al preguntarles sobre la mejora o no de la relación con el resto de compañeros y compañeras, un 46% respondieron afirmativamente. En la pregunta sobre si creen que han disminuido las conductas agresivas durante el recreo, un 68% respondieron que si que se han reducido. En otra de las preguntas sobre el correcto cumplimiento de las normas, el 85% dijo que habían colaborado en que se siguieran las normas correctamente. En cuanto al disfrute en los juegos que se proponían, casi la totalidad de alumnos y alumnas respondieron que si, significando un 95% del total. Por último, al preguntarles si querrían que el programa continuara, un 97% respondió afirmativamente frente a un 3% que le daba igual.

La propuesta tuvo gran aceptación a nivel general en todo el instituto. Comenzó con escasa participación pero en la segunda semana ya se había convertido en una actividad popular. Los juegos tuvieron gran participación por parte de la mayoría de los alumnos, hasta el punto de que alumnos de otros ciclos querían involucrarse también en esta propuesta. A destacar la iniciativa por parte del alumnado en la creación de nuevos juegos. Asimismo, algunos y algunas profesoras se interesaron por mi propuesta señalando que era una satisfacción ver como el recreo cobraba un nuevo sentido diferente al habitual. Los y las estudiantes fueron capaces de imponer unas reglas aceptadas por todos, de hacer nuevas amistades y de mejorar las relaciones, llegando al punto de que algunos alumnos agradecieran la realización de esta innovación.

5. LIMITACIONES

Entre las dificultades y limitaciones del trabajo, señalar el rechazo que en un primer momento ocasionó la propuesta a todo el grupo de profesores (exceptuando al departamento de educación física). Supuso que el profesorado dedicada más esfuerzo en la tarea de controlar el recreo.

Consideramos que tres semanas fueron poco tiempo para desarrollarlo, puesto que la primera semana los y las estudiantes que participaron fueron pocos, y las otras dos hubo una participación casi totalitaria. Los primeros días hubo

cierta incertidumbre entre el alumnado que participaba, puesto que aparecían en la pista de forma tímida al ver inusual este tipo de actuaciones. Por último, hubo alguna queja a la hora de la higiene corporal, de forma que se debería habilitar unos vestuarios de acceso libre con tal de que puedan asearse.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2019). El profesorado de educación física y su visión sobre los conflictos en una escuela multicultural. *Educar* 2019, 55 (1): 183-200.
- Gerdin, G. (2016). The disciplinary and pleasurable spaces of boys' PE – The art of distributions. *European Physical Education Review*, 22 (3): 315-335. DOI: 10.1177/1356336X15610352
- Gil-Mascarell, A., & Martos-Garcia, D. (2018). Un dia al pati d'una escola: una historia de poder i estereotips de gènere. *Temps d'educació*, 54: 127-141.
- Gómez, J. (2009). ESO/ Bachillerato. El patio pedagógico. *Cuadernos de pedagogía*, 391, 35-38.
- Gras, P., & Paredes, J. (2015). El recreo ¿sólo para jugar?. *Revista Digital de Educación Física*, 36 (6): 18-27.
- Martínez, J., Aznar, S. & Contreras, O. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15 (59): 419-432.
- Marín, I. (2010). Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. *Revista rayuela*, 8, 88-94.
- Martín, M., & Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos, nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25: 162-167.
- Neto, C., Pereira, B., & Smith, P. (2003). Os Espaços de Recreio e a Prevenção do "Bullying" na Escola. In C. Neto (Ed.). *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 238-257). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Noy, M., & Jaimes, G. (2019). La lúdica estrategia curricular para la convivencia escolar. *Revista Actividad física y deporte*, 5 (2): 40-57.
- Pallasá, M., y Méndez-Giménez, A. (2016). Cómo incentivar la actividad física en los recreos. Una experiencia con material autoconstruido. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 52.
- Real Decreto 132/2010 de 12 de marzo. En Boletín Oficial del Estado (BOE). No 62 de 12 marzo de 2010 [en línea]. Disponible en: www.boe.es/boe/dias/2010/03/12/pdfs/BOE-A-2010-4132.pdf [Consulta: 2019, 27 de mayo].

Rebolo, A., & Ascenso, M. (2019). La educación física, el juego en el patio y el aprendizaje en la infancia. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5 (1): 116-137.

Rönnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a 'children's place'. *Childhood*, 22 (1): 85-100.

Ros, G., & Caparrós, J. (2016). El recreo escolar como recurso educativo vinculado al currículo de educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 52: 20-26.

Skau, C., Schipperijn, J., Tjørnhøj-Thomsen, T., & Troelsen, J. (2015). Giving children a voice: Exploring qualitative perspectives on factors influencing recess physical activity. *European Physical Education Review*, 1-17. DOI: 10.1177/1356336X16664748

Subirats, M. & Tomé, A. (2010). Balones fuera. Reconstruir los espacios des- de la coeducación. Barcelona: ediciones Octaedro.

L'escola d'estiu de jocs tradicionals. Una opcio única a Europa de formació contínua

Víctor Baroja i Benlliure

Universitat de Vic, Barcelona

Correspondència: vibabejoc@gmail.com

Resum

Des del 2012, la Companyia de Jocs l'Anònima, amb el suport de la Generalitat de Catalunya, ha organitzat 23 edicions de formació adreçada a mestres, educadors i educadores, amb 87 formadors i formadores i 426 alumnes.

També ha organitzat altres activitats com: 1997 - I FestCat. Jocs tradicionals Horta de Sant Joan, organitzada pel Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya; 2011 - Finalització de la FestCat a Horta de Sant Joan; 2012 - 2014 I IOCUS, Escola d'estiu de jocs tradicionals a Tàrrega – Anglesola; 2015 - 2017 IV IOCUS, a Vic – Folgueroles; 2018 - 2019 VII IOCUS, a Coma -ruga.

Paraules clau: formació contínua, territori, qualitat.

1. INTRODUCCIÓ

El 1997, la Generalitat de Catalunya, en concret el Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional, engega una iniciativa per apropar la cultura

popular a tota la ciutadania, especialment a educadors i educadores de tota mena. És el que s'anomenava Festcat, escola catalana de la festa. Amb tres àmbits específics: música, dansa i joc i un campus general cada escola es realitzar en una població diferent del territori.

La Festcat de jocs tradicionals es va desenvolupar a Horta de Sant Joan des del 1997 fins el 2011. Sempre sota la supervisió del CPCPTC i amb un equip de coordinació i diferents mestres va anar donant a conèixer la realitat lúdica de Catalunya i la seva aplicació en diferents contextos.

El 2012 la Generalitat va decidir tancar l'etapa d'organitzar directament les activitats de formació d'estiu i encarregar-les a associacions que treballessin en diferents àmbits de la cultura popular.

Des d'aquella data, la Companyia de Jocs l'Anònima organitza IOCUS, escola d'estiu de jocs tradicionals.

S'ha realitzat 23 edicions a 5 poblacions de 4 comarques diferents. Amb la participació d'un total de 87 formadors i formadores i l'assistència de 426 alumnes.

Les escoles d'estiu de jocs tradicionals són una activitat de formació contínua única a Europa que apostava per la qualitat i el rigor així com la proximitat al territori. Explorant tots els àmbits del joc tradicional i mostrant totes les experiències que al seu voltant s'hi realitzen.

2. DESENVOLUPAMENT

2.1. Orígens 1991 – 2011

El 1991, el Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional (CPCPT) de la Generalitat de Catalunya, impulsà una acció formativa anomenada Dansà-neu, a Esterri d'Àneu, amb l'objectiu de promocionar la dansa popular i tradicional. Aquesta iniciativa fou l'embrió d'un programa que es va dur a terme des d'aquell 1991 fins el 2012 sota el nom d'Escola Catalana de la festa o Festcat. El 1997 es realitzà el primer curs de jocs tradicionals a Horta de Sant Joan, el primer curs de música tradicional a Vilanova i la Geltrú i el 1998 el primer campus de cultura popular amb un caràcter més generalista i on s'hi agrupaven molts àmbits de la cultura popular a Llúvia.

La Festcat va representar per al món de la cultura popular una oportunitat de pensar i repensar els continguts i les maneres de fer. Una fórmula arriscada que implicava una setmana d'immersió, majoritàriament en règim de 24 hores, durant el període vocacional. El suport del Departament d'Ensenyament amb el reconeixement de la formació dins el pla de formació del professorat i el reconeixement com a crèdits universitaris pels estudiants van suposar un bon estímul per a l'assistència. El seu èxit de participants va permetre que una bona part d'estudiants, dinamitzadors i dinamitzadores culturals,

mestres i educadors i educadores de diferents procedències, ampliessin les seves tècniques i repertoris i s'enriquisí el seu bagatge de cultura popular.

La Festcat es va celebrar ininterrompidament fins el 2011 les monogràfiques i el 2012 el campus es van deixar de celebrar, si més no organitzada directament per la Generalitat.

A partir d'aleshores les escoles prenen destins diferents: el campus i l'escola de música tradicional desapareixen; Dansàneu, la més antiga, continua la seva trajectòria amb el nou nom de Dansàneu, festival de cultures del Pireneu; els jocs tradicionals continuen la seva trajectòria de la mà de l'associació Companyia de Jocs l'Anònima.

2.2 Nova etapa 2012 – 2020

La Companyia de Jocs l'Anònima, entitat constituïda el 2012 per educadors i educadores de diferents àmbits, tenia en la seva fundació quatre membres que havien participat de diferent forma a la Festcat de jocs a Horta de Sant Joan: dos coordinadors, un mestre col·laborador i un participant. Assabentats de la voluntat de finalitzar amb el model de curs que implicava la Fescat va decidir continuar la iniciativa però des d'un punt de vista associatiu.

Amb els reptes de no cometre alguna de les errades que havien portat a la finalització de la Fescat:

- Elevat cost de producció
- Estancament en un territori
- Poc alumnat
- Amb el suport del CPCPTC es va celebrar la primera edició de l'escola d'estiu de jocs tradicionals que es va rebatejar com a IOCUS, a Tàrrega el 2012.



Figura 1. Escola d'estiu de jocs tradicionals (2018)

La nova escola es presenta de la següent manera:

- Aprofitant el màxim el que ens ofereix el territori. Sense deixar d'enriquir la proposta amb aportacions de fora del mateix i fins i tot de fora de Catalunya.
- Treballant amb el concepte de Països Catalans com una realitat cultural innegable. Es van dedicar edicions als jocs del País Valencià i de les Illes.
- Tenint en compte temes socials. Reflexionant sobre com fer arribar el joc a tota la població, especialment a la més desfavorida.
- Viatgera, es planteja estar a cada població fins a tres anys, mirant de genera el màxim d'impacte durant aquest període però marxant després cap a d'altres viles. D'aquesta manera s'han fet escoles a Tàrrega - l'Urgell- del 2012 al 2014, Vic Folgueroles -Osona- del 2015 al 2017, El Vendrell Coma-ruga – Baix Penedès del 2018 al 2020.
- Econòmicament sostenible; amb el suport de la Generalitat de Catalunya, que suposa entre el 30% i el 40%, l'obtenció d'altres fonts de finançament esdevé imprescindible. Acords amb empreses que aporten alumnat, activitats que genera la pròpia entitat per a finançar projectes i el voluntariat fan que l'escola d'estiu es pugui dur a terme cada any.

2.3. Futur 2021 - ...

La voluntat de la Companyia de Jocs l'Anònima és continuar amb l'experiència de l'escola d'estiu de jocs tradicionals. Amb el mateix format que l'actualitat:

Estada de cinc dies en règim de pensió completa, es a dir immersió;

- Aportacions dels millors formadors i formadores possibles da cada àmbit;
- Itinerància i proximitat al territori;
- Rigor en la reflexió i els continguts i pragmatisme en els recursos
- Preus econòmics

Es seguirà explorant la relació entre el joc popular i tradicional practicat a Catalunya amb el d'altres zones de parla catalana i amb d'altres països. La voluntat de transmissió del llegat lúdic seguirà sent un dels eixos de treball: recull de publicacions, didàctica del joc. Ampliarem la relació del JPT entre els diferents formats de joc: taula, rol, noves tendències del joc, etc.

2.4 Bagatge

Del curs o escola d'estiu de jocs tradicionals:

- S'han realitzat 23 edicions;
- 4 comarques, 6 poblacions

- Han participat 87 formadors i formadores d'arreu: catalans, valencians, mallorquins, aragonesos, gallegos, riojans.

- Han assistit 426 alumnes

- Han col·laborat 40 entitats públiques i privades, majoritàriament entitats sense ànim de lucre.

S'han tractat temes relacionant el joc popular i tradicional amb:

- Noves tecnologies

- Territori

- Educació

- Població

- Recerca

- Creativitat

Tot això li atorga un bagatge sense parangó a Europa.

Pedagogia Dalcroze: la música com a element lúdic d'inclusió i de qualitat de vida

Anna Mercè Vernia Carrasco

Universitat Jaume I

Laura Redón Larios

Escola de Música de Borriana

Correspondencia: vernia@edu.uji.es

Resum

La música ja es considera una eina d'aprenentatge lúdic; no obstant això, la formació i la didàctica docent són fonamentals per a apropar l'educació musical com un joc d'aprenentatge. La Pedagogia Dalcroze va revolucionar la didàctica de la música a principis de segle XX. Hui és una realitat arreu del món. Este autor, Dalcroze, considerava la importància d'intel·lectualitzar la música des de l'expressió corporal, a través del cos i amb tots els sentits.

Paraules clau: Dalcroze; música; joc; inclusió educativa.

Abstract

Music is already considered a recreational learning tool. However, training and teaching are fundamental to approach music education as a learning game. Dalcroze Pedagogy revolutionized the didactics of music at the beginning of the 20th century. Today is a reality in the world. This author, Dalcroze, considered intellectualizing music from corporal expression, through the body and with all senses, of great importance.

Keywords: Dalcroze; music; game; educational inclusion

1. INTRODUCCIÓ

La música, com a eina d'aprenentatge lúdic, s'utilitza ja en moltes matèries o assignatures. ¿Qui no ha posat mai una cançó per aprendre alguns continguts? Hui, tothom pot ser mestre de música amb els recursos que hi ha a la xarxa, però d'aquesta mateixa manera, també pot ser mestre/a de tot. La nostra proposta és dirigeix, per una part a la pedagogia Dalcroze, com a eina lúdica i d'aprenentatge de l'educació i la formació musical. D'altra banda, insistim en la importància de la formació i reciclatge del professorat, en matèries i assignatures "especials" com la música.

Considerem de relleu, per a la nostra proposta, el treball de Busqué -Barceló i Pujol-Subirà (1996) sobre el Ximic, recull de jocs tradicionals catalans amb música. Els jocs, com els plantegen les autors anteriors, significa estimular les habilitats, agilitats i destreses, amés de la coordinació motora, des dels ritmes musicals i les lletres de les cançons.

2. PEDAGOGIA DALCROZE

Émile Jaques-Dalcroze, professor de Conservatori a Ginebra, que va desenvolupar la "Eurítmia" una metodologia d'aprenentatge i d'experimentar la música mitjançant el moviment, que sota el nostre punt de vista s'està desenvolupant amb males praxis, des de l'educació física. física inclús dintre de les mateixes aules de música, tot com a conseqüència, sens dubte, del desconeixement absolut del professorat pel que fa a la pedagogia Dalcroze. Aquesta metodologia, que actualment està present a reu del món i tant en conservatoris com en escoles, té un important component en el joc.

Com diu Dalcroze (1921 en Swanwick, 2000), tots els matisos de temps -allegro, andante, accelerando, ritenuto- i tots els matisos de l'energia - forte, piano, crescendo, diminuendo- es poden "fer" en el nostre cos, i l'agudesa del nostre sentiment musical dependrà de l'agudesa de les nostres sensacions corporals.

Com expliquen Conde, Martín y Viciana (2004), Dalcroze partia de que les primeres experiències d'aprenentatge són d'origen motriu i el ritme musical

només pot adquirir-se a través d'una implicació global. Així, l'educació rítmica es podrà desenvolupar mitjançant marxes o moviments corporals, establint-se el cos com l'intermediari entre so i pensament.

El que manifesta clarament és que l'educació musical s'entén des del cos, des de l'expressió corporal i la percepció global. En aquest sentit, Mead (1994) cita quatre premisses fonamentals que resumeixen la filosofia de Dalcroze, on podem veure la importància del cos com a ferramenta de l'aprenentatge musical:

- La gimnàstica rítmica desperta les imatges físiques, auditives i visuals de la música a la ment.
- Solfege (solfeig i entrenament auditiu), la improvisació i la gimnàstica rítmica en conjunt treballen per millorar la musicalitat expressiva i millorar la comprensió intel·lectual.
- La música pot ser experimentada a través de la parla, el gest i el moviment. Aquests igualment es poden experimentar en el temps, l'espai i l'energia.

Els éssers humans aprenen millor quan l'aprenentatge es dóna a través de múltiples sentits. La música ha de ser ensenyada a través del tacte, la cinètica, la fonètica, i els sentits visuals.

3. INCLUSIÓ EDUCATIVA DES DE LA MÚSICA

Des de la nostra experiència com a docents som conscients de els valors i les possibilitat de la música, la seu facilitat per connectar cultures i llenyues, així com permetre la inclusió educativa, atenent als paràmetres de la UNESCO. Vernia (2011, 2018) ja parla d'inclusió des de la música, en diferents perfils discents i utilitzant el recurs musical com un joc.

4. PROPOSTA

La nostra proposta parteix de la pedagogia Dalcroze, com a especialistes i amb experiència en l'educació i formació musical. Situem el joc com una manera fàcil d'aprendre, però no menys responsable i des de l'educació i formació musical rebuda de manera global. Les activitats plantejades i pensades per la inclusió són:

- Selecció de cançons de diferents cultures
- Moviments corporals atenent a les músiques i adaptades als perfils dels i les participants.
- Interiorització del pols musical i les frases.

- Expressió corporal a través de l'escolta i el cos com a transmissor d'emocions.
- El cos com a transmissor d'emocions i sentiments.

5. CONCLUSIONS

La música de practicada de manera activa, cantant, des de l'expressió corporal i instrumental, sembla un joc en sí mateix, no obstant, considerem que és una gran responsabilitat tant per l'ensenyament com per l'aprenentatge. Dalcroze va construir el seu mètode, des de la vesant lúdica, però amb la responsabilitat que suposava tindre una gran especialització en música, per la qual cosa, la seua pedagogia es reconeguda com una eina d'aprenentatges musical lúdic. El joc permet, des de la música, apropar i practicar coneixements, habilitat, actituds i valors. La inclusió educativa i social està vinculada, sota el nostres punt de vista, a l'art i a la cultura, i en este sentit, la música és la que ho pot vertebrar. D'altra banda, la qualitat de vida va lligada també a la millora psicomotriu i cognitiva, per la qual cosa, l'acció de la música i el joc, si actuen conjuntament i des de l'actuació professional, tindran una repercuSSIó positiva en la globalitat de les persones.

6. BIBLIOGRAFIA

- Busqué i Barceló, M. y Pujol i Subirà, M. A. (1996). XIMIC. Jocs tradicionals (2^a ed.). Barcelona: Amalgama Edicions.
- Conde, J., Martín, C., y Viciana, V. (2004). Las canciones motrices: Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música. (3^a ed.). Barcelona: Inde.
- Mead, V. H. (1994). Dalcroze eurhythmics in today's music classroom. Nueva York: Schott Music Corporation.
- Swanwick, K. (2000). Música, pensamiento y educación. (2^a ed.) Madrid: Morata.
- Vernia Carrasco, A. M. (2011). Evitar la exclusión en adultos: La educación musical para adultos en un contexto adecuado. Una estrategia de inclusión educativa. Quaderns digital, 69. Actas Congreso Internacional Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. [En líneal] en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticulo&U.visualiza&articulo_id=11070
- Vernia Carrasco, A. M. (2018). Música e interdisciplinariedad para la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los entornos educativos. I Congreso Iberoamericano de Docentes. 6-8 de diciembre, Algeciras (España).

Ocio y musicalización

en un proyecto socioeducativo

Gabriela Dias Sartori,
Murilo Ferreira Velho de Arruda

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Correspondencia: bisartori@hotmail.com

Resumen

Presentaremos un proyecto de ocio socioeducativo desarrollado en São Carlos (Brasil), especialmente las actividades de educación musical desde la perspectiva del ocio. Elegimos colectivamente los juegos y hacemos mediaciones en el proceso de organización de las reglas y combinados, con niños y adolescentes basados en el respeto y el diálogo, tenemos la intención de educarnos para una convivencia más amorosa.

Palabras clave: Ocio, educación musical, pedagogía dialógica.

Abstract

We will present a socio-educational leisure project developed in São Carlos (Brazil), specially the music education activities from the perspective of leisure. By collectively choosing such games and mediating the process of organizing the rules and agreements with children and adolescents based on respect and dialogue, we aim to educate ourselves for a more loving life.

Keywords: Leisure, music education, dialogical pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentaremos un proyecto de ocio socioeducativo desarrollado en São Carlos, en el interior del estado de São Paulo, Brasil, y especialmente las actividades realizadas en educación musical desde la perspectiva del ocio.

2. EL PROYECTO Y SU DESARROLLO

El proyecto “Vivencias em actividades diversificadas de Lazer” (VADL) se fundó en 1999, como uno de los frentes de intervención del programa “Deporte para la ciudadanía” del Departamento de Educación Física y Motricidad Humana (DEFMH) de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar). El proyecto se basa en las acciones desarrolladas Motricidad humana (Manuel

Sérgio), Fenomenología existencial (Maurice Merleau-Ponty), Ecología del conocimiento (Boaventura de Sousa Santos) y Pedagogía dialógica (Paulo Freirel), como señaló el coordinador del proyecto, Gonçalves Junior (2017).

El proyecto VADL estableció diferentes asociaciones que se desarrollan en diferentes espacios, manteniendo el propósito educativo para y para el ocio, dirigido principalmente a niños y adolescentes de contextos económicamente empobrecidos.

En 2013, se estableció una asociación con la Asociación Deportiva, Educativa y Social de Trabajadores Metalúrgicos de São Carlos (ADESM) a través del proyecto "Mais Que Futebol" (MQF), con el apoyo financiero de la "Fondation Terre des Hommes" (TDH / Alemania), ahora tiene sus acciones centradas en el Club Sindical de Trabajadores Metalúrgicos de São Carlos.

El Club cuenta con un espacio privilegiado, amplio y arbolado, con cancha de fútbol, canchas (multideportiva, fútbol de arena, voleibol de arena), cafetería y garaje cubierto y cementado, césped sombreado, parque infantil con balancines, cabañas , columpios y tobogán, y piscinas con y sin tobogán. Las actividades de musicalización generalmente se realizaban a la sombra de los árboles, en la cafetería o en el espacio llamado garaje, que, además de estar cubierto, es muy aireado. Tanto en la cafetería como en el garaje, hay sillas y mesas de plástico que se pueden usar.

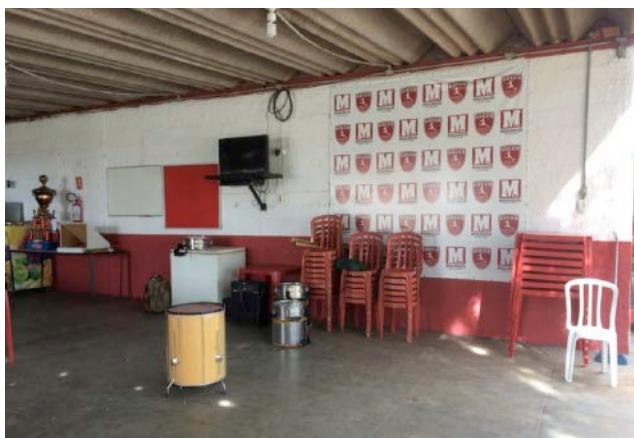


Figura 1 - Materiales y espacio de la cafetería Clube do Sindicato

Con el cambio de ubicación al Club, un servicio de transporte (camioneta con capacidad para trece participantes, además del conductor y un educador que acompaña la ruta) pasa en barrios de la periferia urbana para llevar a los niños y adolescentes de 7 a 17 años al Club, ubicado en el barrio de Santa Felícia.

El equipo de educadores del proyecto es interdisciplinario (estudiantes universitarios de educación física, pedagogía, educación musical, biología, biblioteconomía y gestión ambiental, así como estudiantes de posgrado en educación). Además de las actividades del club, los educadores se reúnen para una reunión de planificación y evaluación de actividades, así como una reunión de capacitación celebrada en el Centro de Estudios de Fenomenología y Educación Física (NEFEF) los viernes desde las 10 a.m. a las 12 del mediodía.

Los términos “educadores” y “participantes” merecen especial atención. El término “educador” se refiere a los coordinadores, becarios y voluntarios de UFSCar, y “participantes” a los niños y adolescentes que vienen al proyecto. Sin embargo, en la vida diaria del proyecto, los roles de educador y participante se mezclan, buscando protagonismo y diálogo durante todas las actividades del proyecto, especialmente en los círculos de conversación al comienzo y al final de las actividades diarias del proyecto, así como en momentos como la construcción colectiva de reglas, combinadas para juegos y juegos, en diálogos para la regulación de conflictos. El diálogo, por lo tanto, juega un papel esencial en nuestras prácticas, dada la anticipación del trabajo de intervención basado en la pedagogía dialógica de Paulo Freire.

El proyecto está estructurado de acuerdo con las necesidades y posibilidades materiales e inmateriales de los educadores y participantes.

MARTES Y JUEVES				
Mañana (08 am - 11 am)	Rueda de conversación inicial	Actividad de integración	Natación y Fútbol Callejero	Rueda de conversación final
Tarde (14 pm - 17 pm)	Rueda de conversación inicial	Actividad de integración	Musicalización y ciclismo	Rueda de conversación final

Gráfico 1 - Estructura del proyecto en 2018

Comenzamos cada encuentro con una rueda inicial, hablamos sobre las noticias, compartimos las alegrías, los desafíos, los sentimientos, las preocupaciones y la planificación de lo que haremos en ese período. En continuación, se presentan actividades diversificadas, como juegos de la cultura popular brasileña y matrices indígenas y africanas (como culturas constituyentes de la mayoría de las culturas brasileñas pero a menudo marginadas en el contexto educativo) y actividades artísticas como: pilla - pilla y sus variaciones, escondite e sus variaciones, peonza, capturar la bandera, carrera jankenpón,

alerta, canibal, quadradão, jugar a las canicas, juegos de mesa, El balón-prisionero, etcétera.

Dichos juegos están organizados por educadores y participantes, de modo que elegimos colectivamente dónde y cómo jugar, lo que constituye otro momento importante de intercambio y aprendizaje sobre el respeto y la otredad.

Luego realizamos las actividades principales, que son capoeira, natación, fútbol callejero, música y ciclismo, y exigimos una elección por parte de los participantes porque ocurrieron simultáneamente. Aquí nos centraremos en las actividades de musicalización.

Como se trata de un proyecto de ocio, la elección voluntaria de participación es consideraba esencial para el disfrute del ocio, entre 2013 y 2017 elegimos realizar actividades diversificadas en educación musical en lugar de actividades con contenido secuencial. Así trabajamos con bailes circulares, ritmos y percusión brasileña, composición colectiva de canciones, apreciación de juegos musicales y construcción de instrumentos. Cuando nos dispusimos a aprender un instrumento a lo largo de las reuniones, notamos conflictos generados entre aquellos que estaban interesados en aprender el instrumento y quienes no, por lo que a menudo uno se interponía en el camino del otro. Esta situación fue un desafío para los educadores musicales al planificar actividades de educación musical.

Desde de 2017 comenzamos a ofrecer la enseñanza de instrumentos basados en una perspectiva de la música comunitaria, que incluye la práctica de la música como ocio. Era necesario comprometerse a estar semanalmente en música en lugar de otras actividades. Este cambio fue posible debido a la cantidad de educadores que trabajaban el mismo día que se podía dividir en diferentes actividades, así como a la comprensión del tema “ocio” desde la elección, “querer hacer”, querer participar y elegir hacerlo, elige esto o aquello, esa es su esencia, como sugiere Marcellino (2010):

[lazer enquanto] cultura - compreendida no seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (p. 29).

Junto con estos entendimientos del ocio como cultura vivida en el tiempo disponible con un carácter de participación desinteresada y voluntaria, viviendo con la gente de la Lyra Tatuí Brass Orchestra durante mi investigación de maestría (Arruda, 2016) con la orientación de la Profa. Dr. Ilza Zenker Leme

Joly contribuyó sobre estos entendimientos. Para la creación de Lyra Tatuí, en 2002, el Prof. Dr. Adalto Soares (trompetista) y la Profa. Ms. Sílvia Zambonini Soares (percusionista) fue a escuelas públicas en la ciudad de Tatuí, interior de São Paulo, para invitar a personas interesadas en aprender música, disponibilidad de horarios (para ensayos y actuaciones) y comprometerse con el grupo. Al darnos cuenta de la relevancia de estos aspectos para el aprendizaje musical, buscamos ponerlos en práctica en nuestras prácticas.



Figura 2 - Tocando instrumentos de percusión y bailando

Finalmente, la rueda al final marcó el cierre del día con conversaciones sobre juegos y conflictos, además de elegir lo que íbamos a hacer la próxima semana. La actividad de integración se eligió colectivamente al final de cada período en la rueda de conversación final. Por lo tanto, constituye un rico momento de intercambio de conocimiento y experiencia democrática. También fue en este contexto que comimos la merienda, un elemento que ya se ha discutido en otras investigaciones, tanto su relevancia para los participantes económicamente empobrecidos, incluido el potencial educativo de comer juntos, hablar sobre lo que comen, etc.

3. BIBLIOGRAFÍA

Arruda, Murilo F. V. (2016). Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: contribuições para o desenvolvimento humano. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Arruda, Murilo F. V., Gonçalves Junior, Luiz & Costa, Bruna F. (2018). Educação musical humanizadora em um projeto de extensão: desvelando processos educativos. Revista Brasileira de Extensão Universitária. v. 9, n. 3, pp. 165-172.

Arruda, Murilo F. V.; Costa, Bruna F.; Silva, Ana B. M. (2017). Educação musical em um projeto de lazer sócio-educativo. In: Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: ecomotricidade e bem viver, 7, 2017, Aracaju: UFS. Anais... São Carlos: SPQMH. pp. 133-144.

Belmonte, M. M., Gonçalves Junior, Luiz & Pazos-Couto, J. M. (2017). Fútbol callejero: processos educativos des-velados a partir de uma sistematização de experiências em interface com a fenomenologia. In: Congresso Ibero-American en Investigación Cualitativa, 6, 2017, Salamanca. Atas - Investigação Qualitativa em Educação. v. 1. pp. 866-875.

Carmo, Clayton S. (2017). Epistemologia da bicicleta: processos educativos emergentes na prática do pedalar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Gonçalves Junior, L. (2017). Plano de trabalho da parceria entre os projetos vivências em atividades diversificadas de lazer (DEFMH/UFSCar) e mais que futebol (ADESM). São Carlos: Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos.

Marcellino, Nelson C. (2010). Lazer e educação. 15^a ed. Campinas: Papirus.

Silva, Ana B. M., Oliveira, Gilmar A. & Varotto, Nathan R. (2017). A ludicidade na capoeira: processos educativos decorrentes. In: Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: ecomotricidade e bem viver, 7, 2017, Aracaju: UFS. Anais... São Carlos: SPQMH, pp. 439-447.

L'Alcalatén, donde la magia se hace presente: el patrimonio como elemento lúdico y didáctico

Sara Prades Plaza, José Vicente
Gil Noé y Enric Ramiro Roca

Universitat Jaume I, Castellón

Correspondencia: sprades@edu.uji.es

Resumen

Presentamos un juego matemágico que a la vez es un proyecto turístico muy singular, dado que a través de treinta y una fotografías seleccionadas por las diferentes asociaciones de la comarca, hemos contribuido a consolidar la imagen de l'Alcalatén. Esta simbiosis entre vertebración territorial y matemagia pretende contribuir a potenciar el turismo y el desarrollo económico de la zona.

Palabras clave: ludificación, l'Alcalatén, didáctica del patrimonio, Ciencias Sociales, matemagia.

Abstract

We present a mathemagical game that is also a unique tourism project, considering that we have helped to consolidate the brand image of l'Alcalatén through thirty-one photographs selected by different associations of the region. This symbiosis between territorial vertebration and mathsmagic wants to help boosting tourism and economic development in the area.

Keywords: gamification, Alcalaten, Social Sciences, heritage teaching, matemagia.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el patrimonio ha entrado en las aulas mediante las disciplinas artísticas y, específicamente, a través de la Historia del Arte. En la actualidad, esta materia ha desaparecido del currículo obligatorio en la ESO y solo perdura como optativa en el Bachillerato de Humanidades y Artístico. Por tanto, el conocimiento del patrimonio ha dejado de ser significativo en la escuela, relegándose casi a las ilustraciones de los libros de texto o como objeto de las visitas extraescolares. En contraposición, en su aprendizaje han tomado ventaja los ámbitos de la educación no formal, que se han constituido en los auténticos difusores de los bienes patrimoniales. Los museos, fundaciones, centros de interpretación, asociaciones, medios de comunicación, etc. facilitan información a su público con una intención informativa, pero no formativa.

Las recientes iniciativas de educación patrimonial se plantean el objetivo de la socialización del patrimonio, a partir de su conocimiento como referente de identidad, el desarrollo de técnicas y procedimientos y el respeto y reconocimiento de su valor, al tiempo que se crean vínculos de autoestima, más allá de los aspectos puramente económicos o culturales con los que suele vincularse el patrimonio. Teniendo en cuenta las anteriores premisas, nuestro juego pretende conseguir en sus usuarios una aproximación al patrimonio de la comarca de l'Alcalatén. Mediante este recurso se pueden trabajar conceptos como tiempo, espacio, cambio, diversidad o sucesión; asociados a procedimientos de observación, orientación espacial y temporal, manipulación y descripción. Pero también valores como el respeto, la empatía, la identidad y la curiosidad, así como conseguir el objetivo didáctico de la valoración de la propia sociedad y cultura.

2. NUESTRO JUEGO MATEMÁGICO

Uno de los objetivos de nuestro juego consiste en concienciar a la sociedad alcalatenense, pero también a la ciudadanía en general, del amplio y diverso patrimonio de esta comarca. Pretendemos sensibilizar sobre los problemas

de conservación patrimonial, la complejidad de vivir en zonas rurales así como poner en marcha procesos de socialización a través de los elementos culturales como recurso de identidad y de interculturalidad. Intentamos concienciar sobre la relevancia del patrimonio como elemento simbólico de representación de la ciudadanía, al hacerla partícipe de su propia significación socio-histórica, en una comarca en la que tradicionalmente se han considerado sus recursos poco relevantes.

No consideramos el patrimonio de las zonas despobladas del interior sólo como un recurso económico, sino también como un elemento para potenciar su identidad. Desde esta perspectiva se propicia una conservación crítica y programada, convirtiendo a la comarca en una zona educadora cimentada en la propia concienciación y participación ciudadana. Por tanto, el patrimonio se considera también un recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la participación ciudadana en los problemas de la sociedad.

Además, nuestro juego pretende conectar los recursos culturales con el turismo, dado que esta revista interactiva puede contribuir al conocimiento de la comarca de l'Alcalatén, al tiempo que se puede convertir en modelo para la potenciación de otras comarcas o lugares. En su elaboración se han implicado asociaciones muy diversas, que han puesto en valor la gastronomía, tradiciones o edificios singulares de cada localidad. En esta propuesta prima la interdisciplinariedad de los contenidos, habiendo obras de arte, arqueología, historia, medioambiente, etc. La participación activa de algunos habitantes de cada población escogiendo los propios recursos y productos cotidianos como fiestas, gastronomía, tradiciones, paisajes, música, etc. ha facilitado que estos objetos o aspectos se transformen en elementos de referencia y de significatividad social.

Por tanto, se ha partido de algunas imágenes con las que los habitantes de cada pueblo de l'Alcalatén se identifican a nivel individual y colectivo, sirviendo de punto de partida para un conocimiento integrado del patrimonio. Nos hemos preocupado por conocer su historia con la finalidad de fomentar su conocimiento entre las nuevas generaciones, de manera que llegue a los que tienen la capacidad para emprender su conservación. Partimos de la necesidad de reivindicar el papel del patrimonio en la promoción del territorio, teniendo en cuenta el origen rural de muchas tradiciones y promoviendo la eliminación de complejos y estereotipos sobre el folclore y lo tradicional. Educar en el respeto a lo autóctono y contribuir a la responsabilidad pública de las administraciones en salvaguardar el patrimonio, son dos objetivos primordiales de nuestra iniciativa.

Nuestro juego didáctico consta de treinta y una imágenes realizadas por vecinos de las localidades y seleccionadas por distintas asociaciones culturales

de los pueblos que conforman l'Alcalatén. Posteriormente, los autores hemos seleccionado imágenes que contienen paisajes, gastronomía, monumentos, tradiciones y fiestas, que combinan retratos relativos a la Geografía, Historia y Arte con un contenido matemático que conforma un juego.

El juego que presentamos consiste en retener en la memoria una imagen del catálogo ofrecido para que el propietario de la revista la adivine. Se presenta a través de una serie de cinco páginas dobles en las cuales el usuario ha de contestar simplemente si está o no presente la fotografía que ha pensado de las treinta y una mostradas al inicio de la revista. El predominio absoluto de la imagen facilita que cualquier persona, con independencia de su origen, idioma o circunstancia, pueda participar y disfrutar de la sorpresa. Su innovadora maquetación ha sido posible gracias al grupo Reclam, que ha resaltado la mágica diversidad de la comarca de l'Alcalatén, presidida por el enigmático pico del Penyagolosa que presenta la cubierta del juego.

Este juego se puede usar en la educación formal, no formal e informal, donde la participación ciudadana desarrolla posicionamientos relacionados con la socialización patrimonial (Cuenca y Domínguez, 2001). Como indican algunos docentes (Capó Dolz, 2012), los beneficios de combinar educación y magia son sorprendentes desde la educación infantil hasta la universitaria, pasando por primaria y secundaria; en cualquier edad y en cualquier ocasión o materia. Se puede usar como motivación, como premio por buen comportamiento o trabajo bien hecho, como introducción a temas, centros de interés o proyectos, como descanso entre actividades, para llamar la atención, como entretenimiento, elemento de mediación para romper tensiones, como método de relación, para la clase de educación artística o como propia unidad didáctica.

Si las ocasiones son múltiples, las razones todavía acrecientan su utilidad. Mediante la matemagia podemos estimular el aprendizaje de los alumnos y el reciclaje de los profesores, para desarrollar la creatividad y la memoria, para estimular el pensamiento matemático, mejorar la expresión oral, la comunicación escrita, la psicomotricidad, aumentar la autoestima, la comunicación y la desinhibición, reducir la tensión en el aula, explicar ciertos contenidos y ayudar a recordar conceptos, hacer pensar, desarrollar la atención del alumnado, mejorar la relación entre discentes y docentes, enseñar hábitos, mejorar la imagen del profesor, dinamizar actividades, controlar el comportamiento y trabajar de forma más mágica ciertas áreas del currículum.

Y si tenemos alguna duda sobre cuando utilizar estas técnicas matemágicas, sus posibilidades son prácticamente infinitas (Ruiz Domínguez, 2013): antes de empezar a explicar para captar la atención, después del descanso para unificar la comunicación, en salidas didácticas como enlace para recordar, en un descanso o en múltiples ocasiones particulares. La gran dificultad

que tendremos son los reducidos recursos que encontraremos, pues la bibliografía y webgrafía existente es muy exigua de momento, como podemos comprobar si hacemos una búsqueda en Internet.

Sin embargo, la solución no es demasiado complicada, pues se trata de reformular y adaptar los numerosos juegos que podemos descubrir sobre todo en la literatura anglosajona a nuestras necesidades como profesores de Ciencias Sociales. De hecho, se van desarrollando poco a poco algunos recursos didácticos que tienen su fundamento en la matemagia, con un gran éxito en su aplicación, como hemos tenido ocasión de comprobar mediante la utilización de los últimos materiales editados (Prades y Ramiro, 2015; Añó y Ramiro, 2015a; Añó y Ramiro, 2015b).

3. CONCLUSIONES

Presentada esta iniciativa en diversos ámbitos como cursos de formación para maestros y profesores, alumnado de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, alumnos de ESO y Bachillerato y vecinos de la comarca, los resultados han sido los siguientes. Por una parte, los oriundos se han sorprendido del interés que despertaban sus tradiciones y costumbres, dando lugar a un ambiente muy agradable en las presentaciones, donde los contenidos introducidos han sido reconocidos y recordados. Con respecto a la potenciación de actitudes de valorización y conservación del patrimonio también inferimos avances, pero no hemos desarrollado de momento una investigación al respecto. Sin embargo, creemos que iniciativas de este estilo son necesarias para contribuir a evitar la despoblación rural.

En cualquier caso, esperamos que esta aportación sea beneficiosa para la difusión del patrimonio de l'Alcalatén, para la reivindicación de la identidad de la comarca y para el reconocimiento de la utilidad del patrimonio, las costumbres y las tradiciones. Igualmente, confiamos en que esta potenciación del patrimonio comarcal sea asumida por más instituciones, para lo cual ofrecemos nuestros servicios de innovación cultural a las entidades que coincidan con los objetivos de desarrollo territorial que hemos detallado en este trabajo.

4. BIBLIOGRAFÍA

Añó. R. y Ramiro, E. (2015a). *Em coneixes? Joc dels personatges peninsulars. Els jocs de la pizza. Interculturalitat i ciències socials*. Navarrés: Babilonia. Asociación Cultural.

Añó. R. y Ramiro, E. (2015b). *Em coneixes? Joc dels personatges universals. Els jocs de la pizza. Interculturalitat i ciències socials*. Navarrés: Babilonia. Asociación Cultural.

- Capó Dolz, M. (2012). Magia matemática. Barcelona: Ediciones B.
- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2001). La Didáctica de las Ciencias Sociales en los programas de difusión del patrimonio urbano. Los museos de ciudad. En J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (Eds.), Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 157-175). Huelva: Universidad de Huelva.
- Prades Plaza, S. y Ramiro, E. (2015). El joc de les creences. Els jocs de la pizza. Interculturalitat i ciències socials. Navarrés: Babilonia. Asociación Cultural.

El juego popular en las clases de EF de un municipio de la Costa da Morte de Bergantiños

Apolinar Varela

Universidad de Navarra, Navarra

Correspondencia: agrana@unav.es

Resumen

En este estudio exploramos el peso que posee el juego popular en las clases de Educación Física de un municipio rural en la Costa da Morte. Gracias a la microetnografía, nos aproximamos a la experiencia de dos docentes de Educación Primaria y otros dos de Educación Secundaria. Las entrevistas y la observación en el campo son las principales técnicas de recogida de datos. Como resultado principal de la investigación destacamos el papel residual que ocupa el juego popular en la EF, especialmente en la ES.

Palabras clave: Juego popular, Educación Física, Docentes, Microetnografía.

Abstract:

In this study we explore the folk games role in Physical Education lessons in a rural village from galician Costa da Morte. We approach to the experiences of two teachers in Primary School and two other ones in Secondary School, thanks to microethnography. Ethnographic interviews and participant observation are the main techniques to gather data. As a result of this research, we underline the residual role that folk games hold in Physical Education, where these games barely appear, especially in Secondary School.

Keywords: Folk games, Physical Education, teachers, microethnography.

1. INTRODUCCIÓN

El juego popular es un elemento con un gran potencial educativo, por esta razón ha sufrido un proceso paulatino de oficialización dentro de la escuela (Veiga, 1998). Al repasar, brevemente, el papel del juego popular dentro del currículum debemos indicar que comienza a tener cierto protagonismo con la Institución Libre de Enseñanza (ILE). El carácter aperturista e innovador que promovía la ILE en los métodos pedagógicos propicia que, bajo un enfoque vivencial, social y recreativo, estos juegos sean nucleares en la Educación Física (EF) y en el desarrollo integral de los escolares, en contraposición a la gimnástica que dominaba la educación corporal de la época (Payá, 2004).

En la dictadura se impone con el control ideológico y político en la educación (Domínguez, 2003). Las organizaciones JONS, Frentes de Juventudes y la Sección Femenina son protagonistas a la hora de promover la EF. La EF debe reflejar los valores de la dictadura (Herrero, 2002). De este modo, los contenidos estaban centrados en la gimnástica y el deporte con una clara visión higienista y competitiva de la EF (Pastor, 2005). Pese a lo largo del período fascista, los juegos populares nunca se llegaron a considerar un contenido relevante en la materia. No obstante, los juegos populares fueron defendidos por distintos autores, no por su valor educativo, sino como elemento de exaltación de la identidad y patriotismo nacional que ayudaría a afianzar los valores de la dictadura franquista ante manifestaciones foráneas (Payá, 2007).

La inclusión definitiva del juego popular como contenido curricular sucede en la etapa democrática. Con las sucesivas leyes educativas (LOGSE, LOE y LOMCE) el juego popular se presenta como contenido a promover en la escuela desde distintas áreas de conocimiento como la Educación Artística, la EF, Conocimiento del Medio, etc. En la EF los juegos populares serán integrados en el bloque de contenidos Juegos y Deportes/actividades deportivas, donde se habla del juego popular será tratado como fenómeno social, cultural y motor. No obstante, el currículum todavía mantiene una visión clásica de la EF y el contenido queda expuesto a la buena voluntad del docente que no tiene facil su aplicación en las clases, ya que la naturaleza del juego no encaja siempre con las metas del currículum (Kuschner, 2012). La falta de interés por el juego popular en el currículum escolar ha sido evidenciado en investigaciones (Trigo, 1994; Trigueros, 2000; Veiga, 1998) que han observado el rol de fósil folclórico (Veiga, 1998) en la escuela y en la EF.

2. METODOLOGÍA

Para aproximarnos a seis profesionales de EF que ejercen en dos centros de primaria (2), uno de secundaria (2) y como técnicos deportivos municipales (2), empleamos la microetnografía. Nuestro objetivo es explorar la presencia del juego popular en las clases de EF de estos profesionales.

En la recogida de datos empleamos la entrevista semiestructurada, etnográfica y la observación participante. Las entrevistas fueron negociadas con acuerdos verbales (Stake, 1998). En total se realizaron 6 entrevistas etnográficas a los profesionales y 4 entrevistas semiestructuradas por parejas a 8 alumnos de secundaria. Y se han realizado observaciones en dos centros de primaria.

Para el análisis de datos realizamos distintos ciclos de codificación in vivo, descriptiva y axial creando distintos códigos y categorías de análisis (profesorado, currículum, recreos, programación, formación docente, visión EF).

3. RESULTADOS

Históricamente los juegos populares han carecido de tradición en la EF escolar. Asimismo, la interpretación válida y definitiva del currículum es la que efectúa el docente en su día a día en clase (De la Torre & Trigueros, 2013), sin olvidar que muchos docentes basan su docencia en las experiencias vividas (De Morais & Rodrigues de Amorín, 2007). Atendiendo estos factores no es de extrañar que la presencia del juego popular tenga una presencia desigual en las clases de EF de los entrevistados.

En la Educación Primaria los docentes mantienen una apuesta clara por la inclusión de los juegos populares dentro de sus clases. Para ellos es habitual dedicar, al menos una unidad didáctica a este contenido.

Sí, yo siempre tengo por costumbre, como mínimo trabajo una unidad didáctica que es específica (DP1♀).

Reconocen que es un recurso pedagógico valioso, ya que les permite desarrollar diferentes competencias, especialmente las actitudinales, de una manera natural y sencilla para los escolares. Además, bajo un enfoque re-creativo y lúdico de la materia observan como este contenido genera interés en los escolares si los comparan con otros de la materia.

Cualquier tipo de contenido se puede trabajar con los juegos populares. Sobretodo en el aspecto de socialización, actitudinal, son muy beneficiosos y tienen mucha aplicación (♂DP2).

No obstante, el protagonismo de estos juegos en las clases es limitado si observamos el peso que mantienen otros contenidos. Asimismo, la presentación del mismo en las aulas no se realiza desde un enfoque interdisciplinar o transversal, lo que limita el alcance de la propuesta y la interrelación de contenidos de otras áreas asociados a estos juegos. Además, el conocimiento evidenciado por los escolares respecto a muchos juegos era bastante limitado, a pesar de la motivación que los escolares demostraban hacia ellos. Sin embargo, los docentes de primaria han propuesto el juego popular como

contenido para en la implantación de sendos programas de juego en los recreos para reducir la conflictividad social, incrementar la actividad física y promover el juego femenino en primaria. Esto habla del potencial pedagógico que aprecian en estos juegos.

En contraposición en la Educación Secundaria se mantiene una visión de la EF centrada claramente en la condición física y el deporte. En esta etapa se constata el papel residual de los juegos populares en la EF. En el enfoque que mantienen de la EF el juego popular es empleado, ocasionalmente, en los calentamientos.

Son actividades motivantes yo son las que busco, ya te digo. Despues te digo de este tipo de actividades como no las veo tan motivantes no las integro en mi trabajo. porque no les veo salida en mi esquema de trabajo. Me gustan las cosas que les mueva el movimiento (DS2♂).

Las razones para los docentes de ES son contudentes: estos juegos deben servir para introducir al deporte; el escaso peso en el currículum de la EF y optan por no programarlo; el desconocimiento del juego popular y la poca formación sobre ellos; es un contenido poco motivador para las clases de EF.

Pero eso es libre dentro del currículum. Realmente está ahí un tema que te aparece al final del libro, pero nada más [...]. Es un tema que está ahí, además si quieras tú que eres un romántico de estas cosas, pero yo creo que no hay tanta práctica, sobre todo a nivel de escuela (DS1♂).

Constatamos como en la ES se impone con el deporte y la condición física como protagonistas. Esta situación deja escaso margen a otros contenidos y a una visión más recreativa y lúdica de la materia. Lo que nos confirma la escasa relevancia que posee el juego popular en las clases de estos profesionales.

Por otra parte, todos los profesionales entrevistados nos confirman la falta formación sobre este contenido en sus estudios. Solamente un docente en EP tuvo una materia específica relacionada con estos juegos, el resto como un contenido incluido dentro de otras materias.

4. CONCLUSIONES

En esta investigación certificamos como el juego popular todavía tiene mucho camino por recorrer para alcanzar la relevancia de otros contenidos en la EF de los centros visitados.

Uno de los factores que se destaca en el estudio, es la importancia de la concepción que poseen los profesionales sobre la EF. Frente a una perspectiva lúdica y recreativa en la EP, nos encontramos un enfoque centrado en la condición física y el deporte en la ES. Esta circunstancia provoca que el juego popular sea más protagonista en la EP que en la ES.

Asimismo, existe una disparidad clara entre los profesionales de las etapas a la hora de valorar el potencial educativo y motor de los juegos populares. Mientras que, en la EP son un contenido de primer nivel para la materia y otros escenarios escolares, en la ES se infravalora este contenido frente al deporte convencional o la condición física. Así el rol de fósil folclórico (Veiga, 1998) queda claramente constatado en la ES.

Por otra parte, la experiencia personal previa sobre el contenido se revela como un elemento a tener en cuenta a la hora de promover los juegos en la EF de los colegios del municipio. En nuestra investigación se confirma como aquellos docentes con mayor formación sobre el contenido muestran mayor empatía y sensibilidad a emplear los juegos populares en sus clases y en el conjunto del centro escolar.

5. BIBLIOGRAFÍA

De la Torre, E., & Trigueros, C. (2013). La Educación física entre el hoy y el mañana. En el contexto español qué hacemos y qué queremos hacer. Tándem, (42), 18–26.

Domínguez, M. (2003). La actualización del Magisterio durante el franquismo. Anuario de Pedagogía, (5), 121–166.

Herrero, H. (2002). Por la educación hacia la revolución: La contribución de la Educación Física a la construcción del imaginario social del franquismo. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte, 2(4), 21–36.

Kuschner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: The problem integrating play into the curriculum. International Journal of Play, 1(3), 242–249. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.735803>.

Morais, De, E. H., & Rodrigues de Amorín, A. (2007). A importância das brincadeiras folclóricas na Educação Física infantil. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 6(33–41).

Pastor, J. (2005). Educación Física y Currículum. Historia de una asignatura a través de sus programas (1883-1978). Madrid: Editorial PAM.

Payá, A. (2004). Joc corporal, esport i educació física al l'ideari pedagogic de la Institució Libre de Ensenyança. Educació i Història: Revista D'Història de L'Educació, (7), 117.133.

Payá, A. (2007). La actividad lúdica en la Historia de la Educación Española Contemporánea. Valencia.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata.

Trigo, E. (1994). La aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física. Barcelona: Paidotribo.

Trigueros, C. (2000). Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular en centros de educación primaria en Granada. Granada.

Veiga, F. (1998). Xogo popular galego e Educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais. Santiago de Compostela.

La interculturalitat i el multilingüisme a través del joc

Alexandra Monné Bellmunt i
Cristina Yáñez de Aldecoa

Universitat d'Andorra

Correspondència: amonne@uda.ad

Resum

Aquest article presenta dues experiències d'innovació educativa portades a terme en els estudis del Bàtxelor en Ciències de l'Educació de la Universitat d'Andorra (UdA). Les experiències mostren el treball interdisciplinari portat a terme a les assignatures de "Didàctica de les Llengües en Entorns Bilingües" i "Bases Psicopedagògiques de 6 a 12 anys". Els objectius d'aquestes experiències se centren en: (1) impulsar l'educació intercultural i (2) el multilingüisme a les aules tant universitàries com escolars. Els estudiants universitaris, a partir d'un treball previ d'anàlisi de materials educatius, dissenyen una proposta de joc, entesa com un material didàctic dins l'àrea de les ciències socials, enfocada a la construcció de coneixements i dirigida a alumnes d'educació primària. El resultat d'aquestes dues experiències, anomenades "Mapa Mundi" i "Linx intercultural" posen de relleu que la metodologia centrada en el joc i en l'aprenentatge basat en problemes pot mobilitzar els coneixements i les competències multilingües i interculturals de la formació inicial de mestres.

Keywords: Formació inicial de mestres, interculturalitat, joc, ciències socials, multilingüisme.

1. CONTEXT

Actualment, l'educació està vivint un moment de canvi en el marc del que s'anomena l'educació del segle XXI (Peñalba i Leiva, 2019) que pretén donar

recursos, compartir eines d'aprenentatge, ensenyar a aprendre a aprendre, tot esdevenint una educació socialitzadora, humanitzadora que cerca l'altre per avançar en el coneixement compartit, entès com una construcció conjunta i social per evolucionar com a individu i com a grup (Pujolàs, 2003). En l'efervescència de la transformació educativa, cal crear un context en què passar d'un sistema transmissor a un sistema que potencii l'aprenentatge per competències, en què les escoles, el professorat i l'alumnat del segle XXI trobin veritables espais d'aprenentatge i de convivència.

Per satisfer les necessitats d'aquest nou model, l'escola i la universitat s'han d'adaptar a la nova realitat socioeducativa per tal d'assolir els reptes educatius que comporta. En aquest context, la figura del mestre esdevé cabdal per promoure aquest canvi i poder adaptar-se a les noves demandes del món educatiu. És per això que cal centrar l'atenció a les competències dels mestres i la seva formació inicial, per tal d'afrontar el procés d'innovació i de transformació i respondre així al perfil del segle XXI (Blanco, 2008).

Una de les competències bàsiques de l'escola del segle XXI és el treball cooperatiu. Per tal d'assolir-ho escola i universitat haurien de potenciar-ho a través del plantejament als estudiants de la resolució d'una situació complexa, les solucions de la qual hi hauran d'arribar de manera consensuada (Esteban-Guitard, 2011).

Com a exemple d'aquest vincle entre universitat i escola, es presenten dues experiències d'innovació educativa en el context de la Universitat d'Andorra, anomenades "Mapa Mundi" i "Linx intercultural". Aquestes han estat portades a terme per estudiants de segon curs del Bàtxelor en Ciències de l'Educació¹⁷ en el marc d'un projecte interdisciplinari entre les assignatures de "Didàctica de les llengües en entorns bilingües" i "Bases Psicopedagògiques de 6 a 12 anys". Aquest projecte es va iniciar el curs acadèmic 2008-2009 i s'han desenvolupat fins el 2018-2019.

Per fomentar que l'alumne construeixi estructures de coneixement interconectades (no parcel·lades) (Blanco, 2008) esdevé imprescindible d'un costat el treball interdisciplinari (Arandia & Fernández, 2012, p. 99) i d'un altre, l'ensenyament i aprenentatge per competències (Gimeno-Sacristán, 2008). Aquest treball competencial ha de permetre potenciar alhora tota una sèrie

¹⁷ El Bàtxelor en Ciències de l'Educació de la Universitat d'Andorra, prepara els futurs mestres per treballar amb infants de 0 a 12 anys. El model educatiu de la formació inicial de mestres a Andorra vol ajustar-se i adequar-se a les necessitats de l'escola i la societat actual per formar mestres crítics, compromesos i capaços d'establir relacions tant personals, com interpersonals amb la comunitat alhora de demostrar coneixement i domini instrumental a través d'una metodologia de treball per projectes.

de competències toves (*soft skills*) (Garcia, 2011) per comprendre i gestionar el seu entorn.

Esdevé necessari recordar que el context educatiu d'Andorra es caracteritza per la convivència de tres sistemes educatius públics i gratuïts en el mateix territori: el sistema andorrà, el francès, i l'espanyol, que es diferencien entre ells, entre altres aspectes principalment pels seus plantejaments lingüístics (Monné, 2015; Casalprim, 2014). En aquest ecosistema educatiu multilingüe, inherent a Andorra, els futurs mestres han de saber aplicar i transferir els coneixements adquirits a la capacitat de comunicació, tant oral com escrita, en llengua catalana, espanyola, anglesa i francesa, tot donant resposta a les diferents realitats sociolingüístiques i socioculturals dels tres sistemes educatius que hi trobem (Díaz, Huguet, Llanos & Janés, 2014).

Les experiències que es presenten es desenvolupen en el model pedagògic del Bàtxelor en Ciències de l'Educació vigent basat en un sistema dual, amb una clara vocació competencial, amb treballs per projectes i, finalment, dins d'un entorn multilingüe amb la vehiculació en una tercera llengua.

2. JUSTIFICACIÓ

L'UdA per tal d'adequar el perfil del futur mestre a les necessitats de l'escola actual ha posat la mirada en la formació i el desenvolupament de les competències, les habilitats, les actituds i els coneixements que es considera que els futurs mestres han d'adquirir des d'una vessant professionalitzadora per esdevenir motor de canvi en el mateix sistema educatiu. És per això que, d'un costat la col·laboració transversal entre escola i universitat esdevé clau per treballar l'encaix del mestre en els processos educatius de forma global i holística; i d'un altre, permet als estudiants estar immersos, participar i formar part directament dels projectes innovadors desenvolupats a les escoles, tot aprenent com aplicar les metodologies, recursos, estratègies i tècniques apreses. Aquest procés els ha de facilitar allunyar-se d'antics esquemes pedagògics i desenvolupar pràctiques d'ensenyament més innovadores.

La filosofia educativa de la Universitat d'Andorra s'orienta a la curiositat i a la descoberta, a la indagació, a saber fer preguntes, a la interacció amb l'altre i al treball en grup, competències claus del segle XXI.

Per tal d'activar aquests nous esquemes de coneixement, i les habilitats interculturals i multilingüístiques es van dissenyar dues experiències d'innovació educativa: el "Linx intercultural" com a recurs lúdic que mobilitza coneixements sobre diferents cultures i el "Mapa Mundi" com a recurs lúdic que mobilitza coneixements sobre diferents països i continents. Totes dues experiències se centren en les àrees de les ciències socials i de les llengües, respectivament.

3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

Per entendre el context d'aquestes dues experiències esdevé necessari que abordem primer alguns conceptes claus com: la interculturalitat, el plurilingüisme i l'aprenentatge experimental a través del joc, tres pilars clau de les experiències que es presenten.

La importància d'aprofundir en la interculturalitat en el context de la formació inicial de mestres permet reflexionar a nivell psicopedagògic i didàctic sobre les actituds existents cap a la diversitat cultural, la interculturalitat i la cultura de la diversitat en l'espai universitari (Peñalba i Leiva, 2019). La interculturalitat en l'educació superior universitària és un factor més de qualitat educativa, que implica la introducció d'aspectes com la convivència, la valoració i la validació de l'altre, així com la interacció a través del mutu reconeixement (Sabariego, 2003).

Mentre que per Aguado (2004) la interculturalitat posa el focus en les diferències culturals d'individus i grups, Garreta (2014) creu que dona resposta a la diversitat cultural pròpia de les societats democràtiques, on es valora el pluralisme cultural com a una riquesa, alhora que com a un recurs educatiu. Finalment, Besalú (2002, p.71) matisa, que és un mitjà per promoure la comunicació entre persones per afavorir actituds d'apertura i d'igualtat.

Segons Avendaño el terme multilingüisme, es refereix a: "el aprendizaje simultáneo de dos lenguas o más que fortalece las habilidades cognitivas. Al introducir una segunda o tercera lengua a temprana edad permite alcanzar mayores objetivos si estas se involucran en diferentes contextos como el familiar, el profesional, de ocio y, por supuesto, el académico" (2018, p. 109).

Finalment, quan parlem de l'aprenentatge a través del joc, una de les definicions més usades és la de l'antropòleg Johann Huizinga, que es va dedicar a estudiar el joc en diferents cultures i qui defineix el joc com: "una acció u ocupació lliure que es desenvolupa dins uns límits espacials i temporals determinats, amb unes regles absolutament obligatòries i lliurement acceptades" (Huizinga, 1998, p:53). Pel que fa a Ripoll (2006), el joc presenta una dualitat, ja que per una banda és un recurs educatiu amb el que es pot treballar qualsevol concepte, però a l'hora és un contingut per si mateix, un objecte d'estudi amb nombroses branques.

Atès que les experiències se centren en l'àrea de ciències socials, cal dir que la comprensió de l'espai, que juga un paper important en totes dues experiències, és un saber útil i valuós que no s'adquireix espontàniament sinó amb l'estudi i la reflexió sobre la seva representació: el mapa (Vilarrassa i Colombo, 1987). Alguns psicòlegs s'han preocupat, amb certa intensitat, sobre com s'adquireixen les nocions espai temporals i socials. Els estudis realitzats fins

la data s'inscriuen principalment dins del marc establert per J. Piaget, centrats en l'anàlisi exhaustiu del procés del desenvolupament cognitiu de l'infant en relació a situacions i variables concretes (Hernández, 2011). Aquestes experiències es troben dins l'anomenat “espai percebut” on l'infant és capaç d'analitzar l'espai a partir de l'observació a distància, la mesura i el dibuix, claus per a la interpretació dels mapes i objectivar l'espai descobrint-ne l'es-structura i les dimensions (Hernández, 2011; Piaget & Inhelder, 1947).

Segons Feliu & Hernández (2011), el joc és important i determinant en l'ensenyament i aprenentatge de la geografia i la història, tant en contextos formals com no formals. La socialització del coneixement és fonamental i és una actitud que caldria potenciar; per facilitar-la s'han de desenvolupar estratègies que permetin als alumnes projectar els resultats de les seves investigacions i del seu treball, i poder fer-ho a partir d'un joc, com és el cas de les dues experiències que ens ocupen.

4. OBJECTIUS

L'objectiu comú d'ambdues propostes és dissenyar un recurs educatiu lúdic sobre la interculturalitat dirigit a infants d'edats d'entre 6 a 12 anys a través del qual s'activen les competències interculturals i multilingües.

L'objectiu general es concreta en els següents objectius específics:

- Crear un material educatiu aplicat que permeti un apropament entre l'escola, la universitat per a la construcció de coneixement al voltant de les diferents llengües i cultures.
- Incrementar la competència comunicativa dels futurs mestres en l'aplicació de la didàctica en entorns multilingües.
- Incorporar aspectes de la interculturalitat en els seus treballs pràctics i programacions.
- Promoure la diversitat lingüística i cultural de l'aula, tenint en compte les llengües i cultures de l'alumnat.

5. COMPETÈNCIES

Les assignatures de “Didàctica de les Llengües en Entorns Bilingües” i “Bases Psicopedagògiques de 6 a 12 anys”, en el marc de les quals s'ha desenvolupat aquest projecte interdisciplinari, tenen una sèrie de competències específiques del bàtxelor en Ciències de l'Educació associades. A la imatge següent queden reflectides les competències específiques que cada una de les dues assignatures pretén aconseguir, així com el nivell o grau de desenvolupament de cada competència referents al pla d'estudis del bàtxelor en ciències de l'educació de la Universitat d'Andorra.

		Competències específiques	Assignatures	BP(6-12) ^a	DILEB ^b
BCE1	Comunicar en un context multilingüe				
BCE11	Domina l'ús de la llengua				
BCE12	Fomenta els trets multilingües			3	
BCE2	Comprendre els continguts i la seva didàctica				
BCE21	Comprén els continguts curriculars			2	
BCE22	Comprén la didàctica específica			3	
BCE3	Planificar, dissenyar i dur a terme proc. e/a^c				
BCE31	Planifica i dissenya proc. e/a			1	
BCE32	Duu a terme proc. e/a				
BCE4	Planificar, dissenyar i desenvolupar prg. atenció diversitat				
BCE41	Planificar intervencions adaptades			1	
BCE42	Gestionar l'heterogeneïtat del grup				
BCE8	Implicitar els alumnes en el seu pro. e/a				
BCE81	Implica els alumnes en el seu aprenentatge			1	
BCE11	Garantir la progressió en els aprenentatges				
BCE111	Regula els processos d'aprenentatge			2	
Competències: grau de desenvolupament					
1	Identifica, coneix i comprèn				
2	Analitza, classifica i aplica				
3	Sintetitza, avalia i dissenya situacions d'aprenentatge				

Imatge 1. Taula de competències específiques del bàtxelor en Ciències de l'educació de l'UdA per a les dues assignatures i nivells de desenvolupament.

D'altra banda, a la imatge següent es presenten les competències que cada recurs lúdic educatiu mobilitza.

Experiències	Competències específiques						
	BCE12	BCE21	BCE22	BCE31	BCE41	BCE81	BCE111
Mapa mundi							
Linx intercultural							

Imatge 2. Taula de competències mobilitzades per recurs lúdic educativa

6. METODOLOGIA

Aquestes experiències es basen en la metodologia de l'Aprendentatge Basat en Projectes (ABP) com una proposta estratègica en la qual l'estudiant deixa de ser un subjecte passiu a ser l'agent actiu del seu aprenentatge (Dewey, 1967).

Les fases que se segueixen durant tot el procés de treball responen als principis constructivistes que Savery (2015) defineix en el treball per projectes:

- Introduir el projecte per motivar i convidar l'estudiant a resoldre un repte educatiu.
- Informar els estudiants sobre les competències a desenvolupar i les expectatives d'aprenentatge.
- Organitzar els equips de treball, planificar les tasques i consensuar un calendari.
- Tutoritzar i guiar el treball dels estudiants.
- Presentar i defensar les propostes de cada equip.
- Reflexionar i avaluar conjuntament: fomentar l'autoavaluació, l'avaluació entre iguals i l'avaluació del professorat.

6.1 Participants

Atès que es tracta d'un projecte interdisciplinari entre dues assignatures, les experiències s'han dut a terme amb estudiants de segon curs del Bàtxelor en Ciències de l'educació, que cursaven simultàniament les assignatures de "Bases Psicopedagògiques 6-12" i "Didàctica de les llengües en entorns bilingües".

Ambdues propostes, tant la del "Mapa Mundi" com la del "Linx intercultural", es van portar a terme a l'escola francesa de primària d'Ordino a la classe de CM2 (equivalent a 5è de primària). Van participar un total de 42 escolars i 10 estudiants universitaris. Ambdues experiències es van desenvolupar en un entorn multilingüe (català, francès i anglès).

6.2 Estructura

La metodologia del treball interdisciplinari s'organitza a través de les següents fases: recerca i anàlisi, edició, seguiment, aplicació i finalment, la reflexió.

Per a la recerca i l'anàlisi, els estudiants han de demostrar les habilitats en l'accés i tractament de la informació des d'ambdues assignatures. També han d'analitzar materials educatius i han de ser capaços de localitzar i analitzar la documentació en les fonts adequades sobre la temàtica en concret escollida.

Per a l'edició, els estudiants han de seleccionar i aplicar els recursos elaborats amb la finalitat didàctica d'apropar la interculturalitat a l'aula a partir d'una proposta de material didàctic multilingüe. Els estudiants han d'elaborar els seus propis materials amb el format de joc de "Linx intercultural" i de "Mapa mundi".

Per al seguiment, es realitzen tutories individuals i grupals al llarg dels projectes responent a dubtes metodològics i de contingut, segons les necessitats promovent una evaluació formativa amb la finalitat de millorar l'aprenentatge.

Per a l'aplicació, els estudiants han de presentar el producte final elaborat a un grup d'infants per tal de comprovar la seva viabilitat. També han de portar a terme les seves propostes didàctiques amb un context concret, validar el seu disseny e interaccionar directament amb l'alumne. Les dues propostes “Mapa Mundi” i “Linx intercultural” han estat pensades per poder ser dutes a la pràctica amb infants de tercer cicle d'educació primària de qualsevol sistema educatiu. Tot i això, és important que cada estudiant adapti les propostes que vulgui utilitzar a la realitat i necessitats del seu grup d'alumnes.

Per a la reflexió, els estudiants han de posar en pràctica cada proposta que han dissenyat i comprovar si s'ajusta a les expectatives d'ensenyament i aprenentatge fixades. Així doncs, la posada en pràctica ha de permetre incloure millors i fomentar l'activitat reflexiva pel que fa a un grup classe concret tenint en compte criteris d'adaptació del material aportat.

7. EXPERIÈNCIES

7.1. Mapa Mundi

L'objectiu del “Mapa mundi” és fer una unitat didàctica sobre un continent. L'experiència integra un conjunt de sis tallers: un per cada continent¹⁸ i un de global, destinat a infants d'11 anys.

Cadascun d'aquests tallers contempla una diversificació d'entre 50 a 100 activitats que permeten treballar de manera lúdica i globalitzada continguts de països en diferents àmbits de l'àrea de medi social. La diversificació implica la realització de dos tipus d'activitats, d'aprenentatge i d'avaluació, que mobilitzen diferents tipus d'habilitats. Mentre

les activitats d'aprenentatge mobilitzen habilitats de tipus mecànic, analític, sintètic, creatives, comunicatives, interdisciplinàries, de sortida, i de recerca, les activitats d'avaluació activen habilitats de coneixements previs, reforç, aprofundiment i de síntesi final. La proposta pot adaptar-se a la llengua que sota petició del mestre, reforci les necessitats lingüístiques del grup classe. Per tal de posar-les en pràctica a les escoles, s'acompanya d'un manual



Imatge 4. Mapa mundi.

¹⁸ Es van tractar 5 continents: Àfrica, Amèrica, Àsia, Europa i Oceania. Atès la poca població de l'Antàrtida es va decidir obviar-lo.

explicatiu amb instruccions d'ús per al mestre i per als jugadors, així com el material necessari per poder resoldre cada activitat. Per la realització del mapa mundi els estudiants s'han inspirat del llibre *Atlas Mundial para niños*.

7.2. Linx intercultural

El joc del “Linx intercultural” és un recurs lúdic educatiu de taula amb una gran varietat de pictogrames per treballar amb les diferents cultures i la interculturalitat. Primerament, d'entre 16 possibles cultures que s'identifiquen a l'escola¹⁹, els estudiants han de determinar 8 les cultures que volen treballar.

Aquest joc és un taulell rodó, dividit en 8 fraccions, on cada una de les parts equival a una cultura diferent. Com a mínim, n'han d'escollir 8 i per a cada una de les cultures hi ha d'haver una quantitat mínima de 25 imatges que facin referència a elements característics de la cultura: llengua, gastronomia, monuments, la bandera, etc. El resultat final és un taulell amb 8 cultures i 200 imatges, les quals han de tenir la mateixa mida i han d'estar repetides dues vegades: un joc per al taulell, i un altre joc on barrejar-les, per tal d'anar-les extraient d'una en una i cercar-les al taulell. Aquest joc s'acompanya d'un manual explicatiu amb les instruccions d'ús per al mestre i per als jugadors. Per la realització d'aquest joc els estudiants s'han inspirat del joc Lince i del llibre d'imatges *Viatge al voltant del món*.



Imatge 5. Recurs lúdic del linx

19 Les llengües identificades han estat les següents: francesa, anglesa, italiana, holandesa, austríaca, espanyola, africana, àrab, egípcia, índia, xinesa, russa, americana, mexicana, australiana i brasilerà.

8. AVALUACIÓ

Tot seguit, es presenten els indicadors d'avaluació emprats per a cada una de les propostes de joc. Els indicadors que s'han tingut en compte per avaluar les dues experiències permeten activar els diferents aspectes que es tenen en compte per mobilitzar les competències específiques tot respectant les fases de la metodologia d'ABP que posiciona l'estudiant al centre de la seva formació i li provoca interès per investigar i trobar solucions a un problema significatiu i contextualitzat en la realitat permetent avaluar-se i regular el seu propi aprenentatge (Kilpatrick, 1918).

A continuació s'especifiquen quins han estat els indicadors per a cada una de les experiències.

Nom continent	Africa	Amèrica	Àsia	Europa	Oceania		
A. Nombre de llengües	Català	Castellà	Anglès	Francès	Total llengües		
B. Activitats (total 12)	Tipologia	Tipus d'activitat	Nombre d'activitats	OBSERVACIONS:			
Aprenentatge (8)		Anàlisi					
		Síntesi					
		Mecànica					
		Sortida					
		Interdisciplinari					
		Recerca					
		Comunicativa					
		Creativa					
Avaluació (4)		TOTAL					
		Coneixements previs					
		Reforç					
		Ampliació					
		Final					
		TOTAL					
C. Resistència	Baixa	Mitja	Alta				
D. Interacció	Baixa	Mitja	Alta				
E. Tutorials prèvies	Inicial	Mitja	Final				
F. Guia didàctica	Si	No					
G. Material addicional	Si	No					
H. Autoavaluació	Si	No					
I. Co-avaluació	Si	No					

Imatge 6. Taula d'indicadors d'avaluació del "Mapa Mundi"

A. Nombre de llengües	Català	Castellà	Anglès	Francès	Total llengües
B. Cultures possibles	Cultures	Nombre imatges		Grau Pertinença imatges	
Màxim 16, mínim 8	Africana		baix	Mig	alt
	Americana		baix	Mig	alt
	Anglesa		baix	Mig	alt
	Arab		baix	Mig	alt
	Australiana		baix	Mig	alt
	Austriaca		baix	Mig	alt
	Brasilera		baix	Mig	alt
	Egípcia		baix	Mig	alt
	Espanyola		baix	Mig	alt
	Francesa		baix	Mig	alt
	Holandesa		baix	Mig	alt
	India		baix	Mig	alt
	Italiana		baix	Mig	alt
	Mexicana		baix	Mig	alt
	Russa		baix	Mig	alt
	Xinesa		baix	Mig	alt
C. Resistència	Baixa	Mitja	Alta	OBSERVACIONS:	
D. Interacció	Baixa	Mitja	Alta		
E. Tutorials prèvies	Inicial	Mitja	Final		
F. Guia didàctica (instruccions)	Si	No			
H. Autoavaluació	Si	No			

Imatge 7. Taula d'indicadors d'avaluació del "Linx intercultural"

A partir dels indicadors d'avaluació del "Mapa mundi" i del "Linx intercultural", que serveixen com a guia per saber si les propostes educatives fetes s'adequen als objectius i competències, s'estructuren els resultats d'aprenentatge.

Per a tal fi, s'ha dissenyat una rúbrica conjunta per establir uns resultats d'aprenentatge i els nivells d'assoliment inspirada en la Guia per avaluar el disseny de les activitats educatives patrimonials del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, tal i com es mostra en la següent imatge.

Grau d'assoliment	Nivell baix (1)	Nivell mig (2)	Nivell alt (3)
El material permet la interacció amb l'entorn a través del joc	L'activitat educativa és tancada i no promou les aportacions i raonaments de l'alumnat	L'activitat educativa permet que l'alumnat faci observacions i raonaments però no els té en compte a l'hora de desenvolupar l'activitat.	L'activitat educativa té un plantejament estimulant i obert i s'enriqueix a partir de les observacions i aportacions de l'alumnat.
Fomenta la competència comunicativa multilingüe	L'activitat educativa no té present ni actituds ni valors de tipus lingüístic en el disseny de l'activitat	L'activitat educativa incorpora algunes actituds i valors de tipus lingüístic, però no els explicita en el disseny de l'activitat	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora i explícita valors de tipus lingüístic com a element intrínsec al disseny de l'activitat
Incorpora aspectes de la interculturalitat	No es produeixen connexions entre situacions reals conegeudes per l'alumnat i els elements interculturals.	Es produeixen connexions entre situacions reals conegeudes per l'alumnat i els elements interculturals en moments molt puntuals de l'activitat educativa	Es produeixen connexions entre els elements interculturals i situacions reals conegeudes per l'alumnat al llarg de tota l'activitat educativa.
Promou la diversitat lingüística i cultural	L'activitat educativa no utilitzà mai elements interculturals ni multilingües per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge	Només ocasionalment l'activitat educativa utilitzà alguns elements interculturals i multilingües per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge	L'activitat educativa relaciona els elements interculturals i multilingües per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge

imatge 8. Rúbrica de resultats d'aprenentatge

Per tant, per l'avaluació s'han desplegat una sèrie d'eines, com són la taula d'indicadors d'avaluació per a cada recurs lúdic didàctic i els resultats d'aprenentatge des del binomi interculturalitat i multilingüisme.

9. RESULTATS

Els principals resultats obtinguts estan relacionats amb l'objectiu general de dissenyar un recurs educatiu lúdic sobre la interculturalitat dirigit a infants d'entre 6 a 12 anys a través del qual activar les competències interculturals i multilingües.

D'aquesta manera podem dir que tots els estudiants han dissenyat, els seus jocs de manera satisfactòria i han seguit el procés des de l'inici fins al final assolint amb èxit: (1) la consulta de les fonts adequades, (2) la selecció correcta dels materials, (3) el bon tractament de la informació, (4) la confecció del seu treball fins a l'edició en suport paper i en format digital, (5) el seguiment de les tutories d'acompanyament i d'assessorament mínimes per tal de guiar a nivell metodològic i de contingut, tant el treball individual com el grupal, (6) l'aplicació de les seves propostes en una aula in situ per comprovar-ne la seva viabilitat i validar-ne el seu disseny, i finalment, (7) la reflexió

sobre l'eficàcia de les seves propostes, tot proposant si calia, adaptacions per introduir millors.

Les seves propostes les han dirigit de manera correcta a una edat d'infants d'11 anys i han mobilitzat a través del joc continguts, habilitats i actituds interculturals vehiculant en diferents llengües (català, castellà, anglès i francès).

Podem dir també que han aconseguit l'objectiu específic de crear un material educatiu aplicat que permeti un apropament entre l'escola, la universitat per a la construcció de coneixement al voltant de les diferents llengües i cultures.

Tant el "Linx intercultural" com el "Mapa mundi", han incorporat les veus, els gustos, els neguits i les preferències de tots els agents implicats. Projectes col·laboratius d'aquest tipus donen sentit a la metodologia d'aprendre a aprendre de manera més lúdica, tot engrescant a ambdues institucions, escola i universitat, així com als agents diferents implicats com són els mestres, professors, alumnes i estudiants, que fan que l'ensenyança es posi al servei de l'aprenentatge sent un procés bidireccional que es retroalimenta de la mateixa interacció d'aquells que el fan possible.

Aquestes experiències se situen en la línia de de donar resposta a aquestes necessitats formatives dels futurs professionals i amb l'objectiu d'establir ponts entre l'escola i la universitat i treballar de manera interdisciplinària, tant les llengües, com les cultures per poder viure en societat d'una manera més democràtica i sostenible (Council of Europe, 2018).

Pel que fa a l'objectiu específic d'incrementar la competència comunicativa dels futurs mestres en l'aplicació de la didàctica en entorns multilingües.

En el desenvolupament de les sessions a l'escola els estudiants universitaris han vehiculat els seus jocs en diferents llengües, doncs anaven a l'escola francesa i calia incorporar aquesta llengua en els seus dissenys, però també han vehiculat en llengua catalana, en llengua anglesa i castellana, en algun cas en concret quan el mestre ho ha demanat tenint en compte es necessitats lingüístiques de cada infant de l'aula en particular. Prèviament, els estudiants ja coneixien els plantejaments lingüístics d'aquesta escola i per tant amb temps, van poder incorporar-los en els seus dissenys.

Pel que fa a l'objectiu específic d'incorporar aspectes de la interculturalitat en els seus treballs pràctics i programacions.

Els estudiants van incorporar activitats d'aprenentatge i d'avaluació per analitzar aspectes culturals dels diferents continents del món, en el cas del "Mapa mundi". D'altra banda, en el cas del "Linx" havien d'incloure un mínim de 8 cultures, a través de la selecció d'imatges que activaven els coneixements culturals.

Pel que fa a l'objectiu específic de promoure la diversitat lingüística i cultural de l'aula, tenint en compte les llengües i cultures de l'alumnat.

Els estudiants van tenir en compte, les diferents cultures que hi havia a l'aula, 16 concretament, i en funció d'aquestes van dissenyar les seves propostes de joc. Aquest va ser el cas del recurs lúdic del linx intercultural. D'altra banda, van reforçar en cada continent, mitjançant diferents tipus d'activitats d'aprenentatge i d'avaluació, els països dels que provenien les famílies dels escolars, per trobar vincles i connexions.

10. CONCLUSIONS

Els futurs mestres han de dissenyar, avaluar i presentar propostes d'aprenentatge idònies i innovadores ajustades a les demandes de l'escola del segle XXI. Propostes que a través del treball cooperatiu i en equip com a eina clau per transformar l'entorn, fomentin un vincle entre l'entorn formal de l'escola, i l'entorn no formal.

Un mestre competent ha de saber gestionar grups, organitzar l'espai i el temps sempre amb una mirada didàctica per desenvolupar competències per aprendre a aprendre. Ha de guiar els estudiants a través de l'acompanyament, la tutorització, l'orientació i la motivació. La interacció amb els infants fomenta les capacitats i les habilitats de diàleg, l'establiment de lligams positius amb la comunitat escolar, l'empatia, l'assertivitat, la presa de decisions, el lideratge i l'escolta activa.

El treball a partir d'aquestes dues experiències presentades permet entendre la necessitat d'actualització, de renovació i de millora per al canvi i la transformació de diferents processos. Cal insistir en el gran valor educatiu de l'aprofitament dels coneixements previs per la consolidació significativa dels aprenentatges mobilitzats d'una manera lúdica.

El projecte interdisciplinari aquí mostrat representa un exemple d'incorporació de competències específiques que pot ser considerat com un exemple de bones pràctiques. En el cas del Mapa Mundi, l'observació i discriminació dels diferents tipus d'informació que subministren els mapes, és doncs, una operació important no només per la geografia sinó també per al conjunt de les ciències socials (Hernández, 2011:85). En el cas del "Linx intercultural", al llarg de l'etapa de primària és important sistematitzar el maneig de les diferents cultures que poden introduir-se des d'edats primerenques, ja que la seva comprensió implica una capacitat d'abstracció considerable. Té una funció integrativa, de coneixements previs construïts a través de l'experiència al voltant de com es representen el món i les diferents cultures a petita escala.

11. REFERÈNCIES

- Aguado, T. (2004). Educación intercultural. La ilusión necesaria. En *Aula Intercultural*. Disponible en www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646
- Arandia, M. & Fernández, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del Grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Atlas mundial para niños. Atlantis.
- Avendaño, J. L. (2018). Multilingüismo, arma de doble filo. *Perspectivas*, 9, 106-110.
- Ballón Media. (2015). *Viatge al voltant del món*. República Txeca: Ballón. ISBN 978-90-374-9366-5
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Blanco, A. (2008). II. Formación universitaria basada en competencias. En L. Prieto, A. Blanco, P. Morales J. & Torre, C. (2008) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro / ICE-UB.
- Casalprim, M. (2014). *L'eficiència del procés educatiu de maternal i primera ensenyança a Andorra*. Tesi doctoral. Universitat d'Andorra.
- Council of Europe. (2018). Reference framework of competences for democratic culture - Volume 1: Context, concepts and model. [arxiu PDF]. Strasbourg. Recuperat de <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Decret 2015, de 8 de juliol, d'aprovació de la modificació del pla d'estudis del bàtxelor en ciències de l'educació de la Universitat d'Andorra, BOPA, 53-2015.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, T.; Huguet, A.; Llanos, A. & Janés, J. (2014). Un estudio de las actitudes lingüísticas en los escolares del Principado de Andorra. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 7(1), 343-352. ISSN 0214-9877
- Esteban-Guitart, M. (2011). Del “Aprendizaje Basado En Problemas” (ABP) al “Aprendizaje Basado En La Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, [S.I.], 9(1), p. 91. ISSN 1887-4592. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6182>. Disponible en: <<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6182>>.
- Feliu, M. & Fernández, FX. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

García, J.A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-24. Doi: 10.15517/AIE.V11I3.10225

Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo: logros y retos. *Gazeta de Antropología* vol 30 (2), 1-26

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament de Cultura. *Guia per avaluar el disseny de les activitats educatives patrimonials. Museus 2030.* https://cultura.gencat.cat/web/.content/dgpc/museus/08.recursos/publicacions/quaderns/02_Guia-avaluar-disseny-activitats-educatives-patrimonials.pdf

Gimeno-Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno-Sacristán (Eds.), *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp-58). Madrid: Morata.

Hernández, F.X. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.* Barcelona: Graó.

Huizinga, J. (1998). *Homo ludens.* Madrid: Alianza.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Bulletin. Tenth Series* 3(12). New York: Teachers College, Columbia University.

Lince. Educa Borràs

Monné, A. (20015). *Factors Psicosocials implicats en la construcció de la identitat nacional: Un estudi empíric en el context del Principat d'Andorra.* Universitat de Girona.

Peñalba, A. i Leiva, J.J. (2019). La interculturalitat en el context universitari: necessitats en la formació inicial dels futurs professionals de l'educació. *EDUCAR. Revista Digital de la UAB*, 55(1). <http://eduar.uab.cat>

Piaget, J. & Inhelder, B. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant.* París: P.U.F.

Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents.* Vic: Eumo

Ripoll, O. (2006). El joc com a eina educativa. *Educació Social*, 33, 11-27.

Sabariego, M. (2003). La formación del profesorado en educación intercultural. *Temps d'Educació*, 27, 33-52. Recuperat a: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126376>

Vilarrassa, A. & Colombo, F. (1987). *Migjorn. Exercicis d'exploració i representació de l'espai.* Barcelona: Graó.

El uso de rúbricas para valorar la competencia docente en EF.

Propuesta de aplicación en las sesiones de juegos motores y expresivos

Carlos Capella Peris, Teresa Valverde Esteve

Universitat de València

Ana Belaire Meliá, María Trilles Andreu

Universitat Jaume I, Castellón

Correspondencia: capellac@uji.es

Resumen

Este documento defiende el uso de las rúbricas como propuesta para valorar la competencia docente en Educación Física respecto a la implementación de sesiones de juegos motores y expresivos. Para ello, exponemos los elementos básicos de la educación por competencias en Educación Física, analizamos el componente práctico inherente a la Educación Física, y abordamos la difícil labor de evaluar a través del uso de las rúbricas.

Palabras clave: juegos motores y expresivos, competencia docente, Educación Física, rúbricas.

1. INTRODUCCIÓN

Tanto las competencias básicas como las competencias profesionales docentes han tenido una notable repercusión en el ámbito de la Educación Física (EF) en nuestro país. Centrándonos específicamente en las competencias profesionales docentes en el campo de la EF, debemos decir que tanto el proyecto Tuning como la implantación del EEES han influido en las competencias profesionales genéricas y específicas de los grados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el grado en Maestro/a (ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005a, 2005b), así como en los documentos del Programa de Convergencia Europea de las Ciencias del Deporte en el Espacio Europeo. Sobre este hecho se indica que en ambas titulaciones encontraremos competencias profesionales básicas, referentes a la docencia en general, y competencias profesionales específicas, las cuales se centrarán en el desarrollo de habilidades y contenidos propios de la

EF (Romero, 2004). Obviamente, sendos trabajos incluyen también competencias transversales, las cuales hacen referencia a las enseñanzas básicas y de formación general de nivel universitario.

2. COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES EN EF

Diversos estudios han abordado la temática de las competencias profesionales docentes en EF determinando las competencias propias de esta área de conocimiento (Bonéd, Rodríguez, Mayorga, & Merino, 2004; Jiménez, 2001; Lavega, 2008). Mención especial merece el trabajo presentado por Sebastiani, pues revisa en profundidad dicha temática desde la perspectiva del EEES (Sebastiani, 2007). Igualmente, debemos destacar algunos trabajos que analizan, específicamente, las competencias profesionales docentes de la EF dentro del grado en maestro/a (Alonso, 2008; Romero, 2009; Romero, Zagalaz, Romero, & Martínez, 2011). Entre las competencias propuestas destacan: capacidad para seleccionar, construir y adaptar diferentes materiales didácticos de EF y utilizarlos de acuerdo con las necesidades del alumnado; saber utilizar el juego motor como recurso didáctico; y conocer los fundamentos teóricos y didácticos de la EF y los aspectos de seguridad en la programación y la práctica de actividades de enseñanza-aprendizaje en EF. Otros trabajos exponen las competencias profesionales docentes específicas del maestro/a de EF, según la opinión de los estudiantes del grado, sus profesores y los titulados en ejercicio (Pazo & Tejada, 2012). Entre ellas podemos destacar: comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la EF; adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma; diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula; y relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

3. EL COMPONENTE PRÁCTICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: EL VALOR DE LOS JUEGOS

De acuerdo a lo expuesto, diversos autores resaltan la importancia de la práctica como elemento indispensable en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades físico-deportivas (Mosston & Ashworth, 1993; Ruiz-Pérez, 1995). De este modo, es difícil concebir una EF sin una participación directa, ya que sus objetivos están estrechamente vinculados con la experiencia integral y vivencial, a través de la formación y el desarrollo de los aspectos esenciales de la motricidad humana (Sánchez-Bañuelos, 1996). Por ello, consideramos que la EF está incompleta sin el conocimiento práctico, por lo que teoría y práctica deben ir de la mano en esta materia (Fraile & Hernández-Álvarez, 2006). Este planteamiento implica entender el proceso educativo desde una perspectiva amplia que englobe ambos aspectos, teoría y práctica. Un proceso de exploración, descubrimiento e invención, donde se potencie la creatividad y la imaginación (Pérez-Tornero, 2000) y se promueva

la construcción del conocimiento a partir de la interacción y la ayuda entre los alumnos a través de una experiencia social y académica de aprendizaje. Bajo este supuesto, es fácil entender que la implementación de sesiones de juegos motores y expresivos representa una de las estrategias más empleadas en contexto de la EF. Asimismo, la relación entre los contenidos de la EF y el desarrollo de competencias en este ámbito es más que evidente.

4. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LAS RÚBRICAS

La mayor parte de trabajos que abordan la difícil tarea de evaluar bajo esta perspectiva se centran en el desarrollo de competencias por parte del alumnado. No obstante, también existen estudios que versan sobre la adquisición de competencias docentes en la formación del profesorado de EF, destacando las dificultades existentes para determinar las competencias docentes a evaluar y definir la mejor manera de hacerlo (Castejón, 2013). Otros trabajos muestran las estrategias de evaluación del Blaagaard Seminarium de Copenhague como ejemplo a tener en cuenta a la hora de elaborar nuevas propuestas de evaluación en la docencia de la EF basadas en el modelo educativo por competencias (Lleixà, Robert, & Batalla, 2008).

En EF, las rúbricas son consideradas como dispositivos de puntuación que incluyen criterios y estándares que se utilizan para evaluar el trabajo del estudiante (Lund, 2000). Otros autores describen las rúbricas como una guía de calificación de opciones múltiples diseñada para evaluar los resultados y rendimiento de los estudiantes, teniendo gran potencial y funcionando de diferentes formas para facilitar el aprendizaje del alumnado (Wolf & Stevens, 2007). Por ello, se analizan y plantean los beneficios que aporta el uso de las rúbricas al proceso de evaluación. Los más destacables serían: clarifican el objetivo del aprendizaje, dirigen el diseño y estilo metodológico, hacen que el proceso de evaluación sea más justo y preciso y proporcionan a los estudiantes una herramienta de autoevaluación y retroalimentación entre iguales (Gallo, 2004; Wang & Rairigh, 2006). Por otra parte, también encontramos similitudes en los pasos a seguir al diseñar rúbricas en EF: en primer lugar, se preparan y definen sus bases, seguidamente se especifican los criterios y niveles de valoración y, para finalizar, se analizan los resultados obtenidos de su aplicación con la intención de mejorarla (Gallo, 2004; Wang & Rairigh, 2006).

5. CONCLUSIÓN

Tras profundizar en las implicaciones de la educación por competencias en el ámbito de la EF, como marco legal vigente en el que debe encuadrarse su docencia, y plantear el uso de las rúbricas, como estrategia para valorar la docencia en las sesiones de juegos motores y expresivos, consideramos

necesaria la proliferación de herramientas específicas que puedan ser aplicadas en este contexto. Por ello, aunque nuestra propuesta se centra en la implementación de sesiones de juegos motores y expresivos, sería igualmente interesante realizar trabajos similares en otras áreas de la EF.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, P. (2008). La formación en competencias del profesorado de Magisterio en la especialidad de Educación Física. *Educar*, (42), 63–77.

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005a). Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Madrid: Omán Impresores. Retrieved from http://www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco_deporte_def.pdf

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005b). Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Madrid: Omán Impresores. Retrieved from http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Boned, C. J., Rodríguez, G., Mayorga, J. I., & Merino, Á. (2004). Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Educación Física y el Deporte. In III Congreso de la Asociación española de Ciencias del Deporte: Hacia la Convergencia Europea. Valencia. Retrieved from http://cienciadepor te.eweb.unex.es/congreso/04_val/pdf/C142.pdf

Castejón, F. J. (2013). La evaluación de las competencias del profesorado de educación física. Dificultades y propuestas. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (43), 49–58.

Fraile, A., & Hernández-Álvarez, J. L. (2006). La formación del maestro de educación física en la encrucijada entre los marcos legislativos y las necesidades sociales. *AULA De Innovación Educativa*, (157), 65–71.

Gallo, A. M. (2004). 5 Simple steps to Designing a Rubric. *Strategies. A Journal for Physical and Sport Educators*, 17(5), 21–24.

Jiménez, I. (2001). El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte. Barcelona: Bosch.

Lavega, P. (2008). Educación Física y mercado laboral. Competencias profesionales. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 123–131.

Lleixà, T., Robert, M., & Batalla, A. (2008). La evaluación de competencias en la formación del profesorado de educación física. El caso del blaagaard seminarium de copenhagen. *Revista Fuentes*, 8, 116–124.

Lund, J. L. (2000). Creating Rubrics for Physical Education. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza. Barcelona: Hispano Europea.
- Pazo, C. I., & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos*, 2(22), 5–8.
- Pérez-Tornero, J. M. (Ed.). (2000). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 8(1), 1–20. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 9(34), 179–200.
- Romero, C., Zagalaz, M. L., Romero, M. N., & Martínez, E. J. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos*, 1(19), 63–68.
- Ruiz-Pérez, L. M. (1995). Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar. Madrid: Gymnos.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1996). La actividad física orientada hacia la salud. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sebastiani, E. M. (2007). Las competencias del profesor de Educación Física en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). INDERef. *Revista de Educación Física*. Retrieved from <http://www.inderef.com/content/view/91/110/>
- Wang, J., & Rairigh, R. M. (2006). Using Instructional Rubrics in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(3), 37–41.
- Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.

Del senet al pachisi passant per l'arquerc.

Introduir la història a partir dels jocs de tauler

Biel Pubill Soler

Institut de Flix, Tarragona

Correspondència: gpubill@xtec.cat

Resum

¿És possible conèixer una cultura, una civilització, a través dels seus jocs? Ja fa un temps que a l'institut de Flix formulem aquesta pregunta a l'alumnat de 1r d'ESO, presentant jocs de tauler de cada període de la història al qual ens endinsem en l'estudi de l'evolució de les societats. A través dels jocs de tauler aprenem no sols formes de jugar, també ens endinsem en les creences, els materials de joc, el context on es desenvolupaven els jocs, etc.

Paraules clau: gamificació, història, interdisciplinarietat, jocs de tauler

Abstract

Is it possible to get to know a culture and a civilization through its games? At Flix Secondary School we have been asking this question to 1st ESO students for a while now. Through board games from each historical period, we have immersed ourselves in the study of the evolution of worldwide societies. As a matter of fact, board games not only allow us to discover different ways of playing, but they also help us getting into beliefs and learn about game materials, the context in which games were developed, etc.

Keywords: gamification, history, interdisciplinary, board games

1. DARRERA D'UN JOC O D'UNA JOGUINA HI HA UNA... HI HA MIL HISTÒRIES!

Frederic V. Grunfeld (1978) afirma que “muchos juegos que pasan por ser meros pasatiempos infantiles son, en realidad, reliquias de antiguos ritos religiosos que, a menudo, se remontan a los albores de la humanidad”, i cita alguns exemples com ara que és costum escriure, a Corea i Malàisia, a la tela o paper de les milotxes les desgràcies que es tenen i, un cop ben enlairades, tallar el fil per alliberar-se d'aquestes; o la creença entre els familiars i amics d'un difunt, a Surinam, que si es juga a l'awari el dia abans del funeral, s'entreteix l'espiritu del difunt que roman entre els jugadors...

Per la seva banda autors clàssics com Heròdot, Ovidi o Suetoni -entre d'altres- van deixar testimoni de la importància que en temps de l'antiga Grècia o Roma tenien alguns jocs, convertits en mètodes endevinadoris, com ara els

practicats amb les tabes o fins i tot les baldufes. Els humans, mitjançant els sacerdots, podien consultar amb els déus l'oportunitat o no de prendre una determinada decisió com ara iniciar una guerra, contraure un matrimoni, realitzar un viatge comercial... I és que en l'antiguitat moltes de les activitats humanes que esdevenien transcedents tenien un caràcter sagrat, es ritualitzaven i es reproduïen en el temps sense pràcticament variacions.

Un altre exemple el trobem en el tlachco –joc de pilota asteca- del qual Daniels (2018) apunta que el ritual del joc de pilota fou part d'una estructura religiosa estatal, que donava coherència i estabilitat a la societat, a la vegada que identitat cultural. Així, el mil·lenari joc de pilota es va convertir, a principis de la nostra era, en un mecanisme polític: mitjançant l'organització de jocs les elits podien atraure i conservar el favor popular, i el governant utilitzava el ritual per a legitimar el seu poder en reservar-se la prerrogativa d'executar al sacrifici, com a representant autoritzat i únic intermediari davant els deus. ¿No us recorda, aquest apunt, al famós “panem et circenses” romà?

Aquestes supersticions no són tan antigues si prenem per bo l'apunt de Grunfeld referit, aquest cop, a l'assetjament que les tropes franceses van sotmetre a Antananarivo el 1895. Assenyala que la reina de Madagascar estava més pendent del resultat d'un conegut joc de tauler, el fanorona, que practicaven els seus endevins, que no pas per les accions i moviments del seu propi exèrcit.

Com diria l'expressió, “se non è vero, è ben trovato”, tanmateix totes aquestes creences donen peu a reflexionar d'on, quan, en quin moment i per què sorgeix un determinat tipus de joc al llarg de la història. Pel que hem vist, doncs, sembla que no hi ha dubte que molts dels jocs que hem heretat del passat són vestigis de la cultura d'aquelles civilitzacions, tanmateix avui s'ha perdut aquella funció ritual, màgica o sacre que hagués pogut tenir el joc i es fa difícil –quasi impossible diria- esbrinar quién és el seu origen.

Malgrat això, darrera cada joc o joguina es conserven, per força, reminiscències de la cultura que els ha engendrat, les ha adoptat i/o adaptat, i les ha conservat i transmès de generació en generació. Així, per exemple, els materials amb què estaven fetes les joguines o els implements dels jocs ens descobreixen quién era l'entorn natural on es practicaven així com les eines, estris i recursos tecnològics de què disposaven. Ens parlen, també, de l'estatus social que tenien els seus propietaris, del seu poder adquisitiu, les regles ens donen pistes sobre els valors, les creences i els temors que predominaven en aquells pobles, ens expliquen en definitiva quién tipus de societat els practicava.

Des d'aquesta perspectiva els gests, els materials, els objectes, els espais i l'escenografia, la banda sonora –cantarelles i paraules- que accompanyen

alguns d'aquests jocs serien encenalls d'un patrimoni lúdic que basteix la cultura d'aquells qui encara practiquen el joc, esdevenint un tret d'identitat.

2. DIGUES-ME I HO OBLIDO, ENSENYA'M I HO RECORDO, INVOLUCRA'M-HI I HO APRENC

Aquesta frase, atribuïda a Benjamín Franklin, invita a reflexionar breument sobre quin és el procés d'ensenyament aprenentatge i com el duem a la pràctica.

Les teories i mètodes pedagògics de Fröbel, Piaget o Montessori -per citar-ne alguns- que potenciaven l'aprendre jugant i que van fer fortuna a finals del s.XIX i primera meitat del s.XX avui han esdevingut el fonament del que s'anomena gamificació. La gamificació és fer viure com una experiència de joc una activitat que no ho és. Quan arriba al món educatiu aquesta premissa porta implícita dues conseqüències: per una banda els educadors han de transformar la seva mirada davant les activitats educatives pensant-les en clau d'experiències d'aprenentatge, i per l'altra han de pensar com dissenyen aquestes experiències agafant elements propis dels jocs. D'aquesta manera podríem acabar de definir gamificar com "el procés de transformació educativa a través del qual les experiències d'aprenentatge són viscudes com un joc"²⁰.

Per fer front als entrebancs que presenta bona part de l'alumnat davant d'algunes matèries curriculars com ara la geografia i la història -dificultat i llitud de lectura, problemes de comprensió, apatia...-, el docent ha de buscar constantment recursos que facin atractiva la matèria i despertin l'interès de l'alumnat. En aquest sentit el treball per projectes o la proposta d'activitats interdisciplinàries poden ajudar a fer més motivadora la matèria, ja que permeten el treball cooperatiu, empren sovint metodologies dinàmiques que fomenten la curiositat, s'adapten més fàcilment als diferents ritmes d'aprenentatge i esdevenen espais idonis on compartir experiències i raonaments entre iguals, donant lloc a aprenentatges significatius.

La gamificació en aquest tipus de projectes esdevé un recurs cabdal, i és el seu procés d'aplicació el que ens interessa en l'àmbit educatiu del projecte que presentem.

3. DEL SENET AL PACHISI PASSANT PER L'ALQUERC

A l'Institut de Flix (Ribera d'Ebre), des del curs 2014-2015, plantegem un seguit d'activitats interdisciplinàries entre les matèries de tecnologia, visual i plàstica, educació física i geografia i història adreçades a l'alumnat de 1r i 2n d'ESO, vertebrades a partir de la presentació de jocs i joguines descobertes

²⁰ Fundació Jaume Bofill [30/09/2019] <https://www.fbofill.cat/etiquetes/gamificaci>

en els jaciments i assentaments arqueològics de les cultures i civilitzacions antigues. L'objectiu és apropar-nos al coneixement de la història de les primeres grans civilitzacions fluvials –Mesopotàmia i Egipte- passant per la Grècia clàssica, el món romà fins a l'època medieval, de la mà de la cultura lúdica d'aquells temps.



*Figura 1. Alumnat posant en pràctica les normes dels jocs construïts.
A primer terme una versió del Joc reial d'Ur fet amb foami*

No cal dir que l'educació física permet, fàcilment, posar en pràctica jocs i activitats físiques pròpies d'una època determinada: ephedrismus (joc que combina punteria, velocitat i força), musca aenea (una mena de gallina cega), digitis micare (morra), chytrinda (el pastor i l'ovella)... per posar-ne alguns exemples. D'altra banda, el taller de tecnologia i l'aula de visual i plàstica esdevenen laboratoris per a la construcció de joguines i jocs de tauler. I a classe d'història, a partir de fonts iconogràfiques, materials i escrites, interpretem i donem coherència a la informació obtinguda.

En els darrers cursos hem focalitzat el projecte en la presentació i l'anàlisi de jocs de tauler de les diferents èpoques de la història ja que, com s'ha dit, són una font que il·lustra perfectament el tipus de cultura i societat de cada època. Però aquest tipus de joc té un valor afegit, i és que sovint es tracta de jocs d'intel·ligència que impliquen un indubtable desenvolupament de la capacitat d'abstracció -doncs comporten la necessitat d'elaborar estratègies-, així com de concentració i de reflexió.

Alguns exemples de jocs de tauler que presentem són: el joc reial d'Ur –o de les vint caselles- (2650 aC) trobat a la ciutat sumèria; el mehen o joc de la serp (Egipte, 2500 aC); el joc dels 58 forats –o dels gossos i xacals o de la palmera- (2200 aC Egipte i Mesopotàmia); el senet (Egipte, 3000 aC) -representat en nombrosos pappers i pintures murals de tombes esdevé joc de faraons i també de classes poc privilegiades-; el joc de les cinc línies que trobem gravats en les escales del Partenó d'Atenes (Grècia, s.V aC); els jocs romans

de terni lapilli –marro, pixo, cago-, ludus latrunculis, duplum molendinum i duodecima scripta –aquest últim, que ens recorda al backgammon, anava acompanyat de frases lapidàries, formades per sis paraules de sis lletres, del tipus: Levate, dalocu, ludere, nescis, idiota, recede (aixeca't i vés-te'n, si no saps jugar, idiota, marxa)-.



Figura 2. Dos alumnes juguen al senet. Cal destacar el detall del joc de tauler fet de fusta i amb les peces de fang pintat.

4. METODOLOGIA A L'AULA:

Succintament direm que el procés d'ensenyament aprenentatge es desenvolupa en dos fases:

Primera fase: reproducció d'antics jocs de tauler

- A mode d'introducció d'un període històric es presenten jocs de tauler de l'època motiu d'estudi -mostra iconogràfica o material-
- Elaboració de la fitxa del joc en grups de 3 o 4 alumnes: cerca d'informació, localització geogràfica, recull d'imatges, materials amb què estaven fets, regles del joc... -si es desconeixen, proposar formes de jugar-
- Construcció dels taulars i fitxes de joc
- Presentació dels jocs als companys i pràctica dels jocs
- Exposició dels taulars de joc

Segona fase: Creació de nous jocs de tauler

- A mode de cloenda, resum o avaluació final d'una unitat es concreta un tema al voltant del qual crearan un joc de tauler (ex. la línia del temps, la religió en temps dels egipcis, la ciutat romana, les divinitats gregues...)
- Treball en petits grups que hauran de:
- Consensuar el tipus de joc (d'atzar, de persecució, d'estratègia, de cartes tipus trivial...)

- Dissenyar-lo
- Construir-lo preveient el material necessari per jugar-hi
- Preparar les regles del joc –clares i senzilles–
- Exposar-lo a l’aula
- Dedicar unes sessions a la pràctica dels diferents jocs
- Exposició dels taulers de joc
- Coavaluació (valoració/avaluació per part dels companys/es de cada un dels jocs des del punt de vista lúdic, de continguts i de disseny)



Figura 3. Alumnat jugant a un dels jocs que han inventat sobre el procés d’humanització.
Es tracta d’un joc de recorregut amb preguntes.

5. CONCLUSIONS

Els petits projectes de gamificació que anem duent a terme a l’Institut de Flix constaten un major interès de l’alumnat pels continguts de geografia i història, que passen a ser més significatius.

Aquest tipus de projecte es basa en la recerca, l’anàlisi i la interpretació de diferents fonts d’informació, i també en el diàleg, el consens i el respecte entre els membres del grup i de l’aula. Així, les activitats gamificades permeten a l’alumnat construir, més fàcilment que amb l’ensenyament tradicional, el seu propi aprenentatge assumint un seguit de valors, d’habilitats, de continguts i de competències múltiples resultat del treball cooperatiu.

Us adoneu doncs de la riquesa que suposa viatjar al passat a través dels jocs de tauler? Apropar-se a la història de cultures i civilitzacions llunyanes, intuir a través dels materials l’entorn i el context on es van desenvolupar, conèixer la societat que els va crear, aprendre o aventurar maneres de jugar, descobrir la geografia resseguint el llegat de jocs de tauler que es deposaven al llarg de les rutes comercials o de les campanyes militars... és viure la història d’una manera lúdica!

6. REFERÈNCIES

Bell, R.C. (1980): Les plus beaux jeux du monde. Fernand Nathan, Gran Bretanya. Un important llibre de consulta que invita a crear i posar en pràctica tota mena de jocs.

Breyer, C. (2010): Jeux et jouets à travers les âges. Histoire et règles de jeux égyptiens, antiques et médiévaux. Éditions Safran. Possiblement el llibre més actualitzat i més ben documentat sobre jocs de tauler des de l'antiguitat fins a l'època medieval. Conté infinitat d'imatges i models de com construir els jocs de tauler de tot aquest període.

Comas, O. (2005): El món dels jocs. Més de 100 jocs indispensables. La Magraná. RBA Libros S.A. Barcelona. Llibre de referència per a conèixer la història i regles de moltíssims jocs de tauler.

Dannels, A. (2018): “El juego de pelota en el centro de Veracruz” (p. 40-45), dins a revista Arqueología Mexicana, El juego de pelota en Mesoamérica, volum XXV, núm. 146.

Grunfeld, F. V. (1978): Juegos de todo el Mundo. Edilan-Asociación UNICEF España. Madrid.

Muñoz de la Mata, N. (1996). Jeux du monde. Leur historie, leurs règles, comment les construiré. Editions La Nacelle. Publicació en la línia del de R.C. Bell. Mostra molts exemples de construcció de jocs de tauler.

Virgili, M. J. i altres (2005). Juguem com jugaven les nenes i els nens de Tarraco. CdA de la ciutat de Tarragona. Llibre molt didàctic amb un ampli recull de jocs de tota mena de l'època dels romans.

7. WEBGRAFIA:

www.jocari.be Jocari (del llatí iocari, divertir-se, iocus, joc). Portal de referència per trobar informació rigorosa sobre jocs i joguines des dels inicis de la història fins al Renaixement. Té un caràcter acadèmic especialitzat però alhora molt pedagògic i didàctic. Això s'aprecia en l'organització de la pàgina web que permet la consulta a partir de diferents categories com ara el nom del joc o de la joguina, tema, època, material en què està feta, tipus d'objecte, museu on es conserva...

CAPÍTOL 3: EL JOC COM A ELEMENT INCLUSIU I TERAPÈUTIC

En el tercer capítol presentem els treballs que tracten la utilització del joc i les manifestacions lúdiques com element inclusiu dins de la societat així com d'ús terapètic. És a dir, el joc a més d'una eina lúdica també té un gran potencial per a incluir aquelles persones que tenen alguna necessitat especial així com per afavorir el manteniment de les capacitats vitals fet que fa necessari la recerca per valorar i aprofundir en la utilització del joc en la millora de la qualitat de vida de les persones.

Los juegos para la diversidad funcional y TEA a través del APS: el proyecto SMILE

Teresa Valverde

Universidad de Valencia

Correspondencia: Teresa.Valverde@uv.es

Resumen

La Actividad Física (AF) es un factor clave en el desarrollo de las habilidades sociales y motrices del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Mediante la misma, tiene lugar el proceso de co-regulación, a través del cual se generan acciones en respuesta a la información que se percibe en el contexto. El objeto del proyecto que se presenta es incentivar la Práctica de AF en alumnado TEA a través de un programa de ApS, valorando así el efecto que tiene sobre algunas habilidades motrices y condicionales. Este proyecto está liderado por el grupo ENDAVANT (Enfoque de la Diversidad como una Ventaja) de la Universidad Jaime I de Castellón, en el que colabora también profesorado de la Universidad de Valencia. La muestra estuvo formada por alumnado del Grado en Magisterio y escolares con TEA de edades comprendidas entre 6 y 9 años. Las sesiones se llevaron a cabo 2 veces por semana, durante 25 semanas, con una duración de 80 minutos. Las actividades que se practicaron estuvieron especialmente dirigidas hacia el desarrollo del equilibrio y la coordinación fina y gruesa. La cuantificación de la intensidad de las sesiones de trabajo y de descanso fue llevada a cabo a través del uso de acelerómetros. Los cambios en la postura corporal y equilibrio fueron

analizados mediante plataformas de fuerza. Aunque estos resultados se encuentran en proceso de análisis, destacamos que observamos una mejora en las variables analizadas y en las relaciones entre el alumnado. Este hecho justifica y hace necesaria la participación del alumnado TEA en actividades físicas escolares y extraescolares que contribuyan a la mejora en su calidad de vida, aumentando las interacciones con el entorno y especio físico y social.

Palabras clave: Autismo, Actividad Física, Habilidades Motrices, Equilibrio, Postural Corporal.

Abstract

Physical Activity (PA) is a key factor in the development of social and motor skills of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). During its practice, it takes place the process of co-regulation and actions are generated in response to the information that is perceived in the context. The purpose of this project is to encourage the practice of PA in children with ASD through a Service-Learning program (SL), in order to assess its effect on some motor and conditional skills. This project is led by the group ENDAVANT (Approach of Diversity as an Advantage) of Jaime I University of Castellón in collaboration with professors from University of Valencia. The sample was formed by students of the Degree in Primary Teaching and children with ASD aged between 6 and 9 years old. The sessions were held 2 days a week, for 25 weeks. Each session lasted 80 minutes. Activities were specially addressed to develop balance and fine and gross coordination. The quantification of the workout intensity was carried out using accelerometers. Body posture and balance were analyzed using force platforms. Although these results are still being analyzed, we can already highlight an improvement in the analyzed variables, as well as in relationships between the students. This fact justifies the relevance of PA and extracurricular activities for children with ASD, as it improves their life quality, as well as increasing interactions with the environment by improving physical and social experience.

Keywords: autism, Physical Activity, motor skills, balance, body posture.

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por mostrar una reducida capacidad para interactuar y comunicarse (American Psychiatric Association, 2000), en cuanto a la frecuencia, el tipo y la calidad de la misma (McConnell, 2002). Este hecho se ve especialmente reflejado en aspectos como el contacto visual, la respuesta emocional o la falta de empatía (Weiss & Harris, 2001), hecho que suele hacer que se reduzca el círculo de amistades (Gutsein & Whitney, 2002).

Por este motivo, numerosos autores animan al alumnado con TEA a participar en programas de Actividad Física (AF), persiguiendo así el objetivo de mejorar las habilidades sociales (Weiss & Harris, 2001), haciendo uso de materiales diversos y fomentando la interacción espontánea en contextos estandarizados (Lord et al., 2000), además de disminuir las conductas restringidas, estereotipadas y repetitivas (Rosenthal-Malek & Mitchell, 1997).

En este sentido, las actividades sociales favorecen la autorregulación (Fogel, 1993), proceso que consiste en llevar a cabo acciones en respuesta a la información social que se percibe en el contexto y que busca un aumento del estado de emoción y reduciendo la rigidez en los encuentros. Debemos tener en cuenta que la práctica de AF en alumnado con TEA puede ser una oportunidad y reto, ya que en muchas ocasiones se ve afectado por posibles restricciones sociales (Llewellyn & Hogan, 2000).

Además, la práctica de AF es un factor fundamental para prevenir y/o reducir la obesidad en escolares. Los servicios de Salud de Estados Unidos, recomiendan y animan a escolares y adolescentes, de edades comprendidas entre 6 y 17 años, a participar en actividades entre 20 y 60 minutos diarios para mejorar la actividad cardiorrespiratoria, la fuerza, presión sanguínea y reducir los posibles síntomas de depresión (USDHHS, 2010).

En relación a las habilidades motrices, el alumnado con TEA, suele presentar una baja coordinación en las tareas (Koegel, Koegel, & McNerney, 2001). Por este motivo, autores como Todd & Reid (2006), recomiendan la práctica de actividades que no requieran de la práctica de ambientes colectivos o de grandes habilidades.

La metodología Aprendizaje Servicio (ApS) es una propuesta innovadora, que combina e integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje escolar (Puig, Batlle, Bosch, & Palos, 2007). Durante este proceso, se genera la transmisión de conocimientos, habilidades y valores entre las partes que generan el conocimiento y quienes lo reciben.

Aquí, pueden existir propuestas de promoción social y aprendizaje relacionado con los contenidos del currículum que, en definitiva, buscan aplicar lo aprendido al beneficio de la comunidad (Puig et al., 2007). En estos programas, el alumnado muestra un nivel de compromiso y algunos de los conceptos clave que se producen son la reflexión y la reciprocidad (Jacoby, 1999). Asimismo, en estos programas, el alumnado (y futuro docente de Educación Física) muestra un nivel de compromiso y consolida una personalidad eficaz (Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer, & Gil-Gómez, 2018).

La práctica de AF y el equilibrio han sido algunas de las variables que se analizan en mayor medida en la literatura especializada. El equilibrio se

encuentra estrechamente vinculado a la postural corporal (PC) (Pollock, Durwanrd, Rowe, & Paul, 2000). La PC hace referencia a la capacidad de mantener una postura o de reaccionar ante imprevistos como pueda ser el desequilibrio, que puede llevar al riesgo de caídas. Las plataformas de fuerza, a través de variables como el Centro de Presiones (COP), permiten hallar el tiempo de reacción y la velocidad con la que se producen los reequilibrios posturales (Vuillerme, Nougier, & Teasdale, 2000).

Otro de los instrumentos de medición que se utilizan para la cuantificación de la práctica de AF son los acelerómetros (Trost, Way, & Okely, 2006; Reilly et al., 2006; Pulsford et al., 2011; Janssen et al., 2013), que permiten registrar la actividad diaria y del período de descanso o sueño (Hering Epstein, Elroy, Iancu, & Zelnik, 1999; Aronen, Paavonen, FJällberg, Soininen, & Törrönen, 2002).

El objeto de este programa fue poner en marcha un programa de Actividad Física extraescolar con alumnado TEA a través de la metodología ApS. Para llevar a cabo este programa, el equipo ENDAVANT se planteó los siguientes objetivos:

- Diseñar juegos, ejercicios y actividades físicas lúdicas que facilitaran la interacción social entre el alumnado TEA.
- Poner en práctica los juegos y actividades físicas a través de la metodología ApS para la mejora de las capacidades condicionales como el equilibrio, la coordinación fina y gruesa en alumnado TEA.

2. METODOLOGÍA

Muestra. La muestra estuvo formada por un total de 18 niños y niñas de edades comprendidas entre los 7 y 14 años, de la provincia de Castellón, con TEA, quienes participaron de forma activa en las sesiones. Estas sesiones fueron dirigidas por docentes especialistas en Educación Física, quienes también enseñaron al alumnado estudiante de Magisterio de Primaria para que estos fueran partícipes de la puesta en marcha y del aprendizaje para su futuro como docentes, a través de la metodología ApS. Todo el colectivo participante firmó un consentimiento escrito y el proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Jaime I de Castellón.

Procedimiento. El programa de intervención tuvo una duración de 6 meses con una intensidad de 2 horas semanales (lunes y miércoles, de 18-19h), en las instalaciones de la Universidad Jaime I de Castellón. Las actividades estuvieron dirigidas hacia el desarrollo de la coordinación (fina y gruesa), el equilibrio y las habilidades motrices básicas. Esta experiencia se compuso de tres fases: pre-test, la aplicación del programa y el post-test.

El programa de intervención consistió en la aplicación de juegos orientados al desarrollo del equilibrio (estático y dinámico) y la coordinación (óculo-manual

y óculo-pédica). Para ello, tomamos de referencia la bibliografía especializada: Garaigordobil (2000; 2007), Mazón, (2001), Campo (2002), Ayala (2011) y Gil & Chiva (2014).

3. CONCLUSIONES

Los resultados derivados de este estudio se encuentran en proceso de análisis. No obstante, tanto el equipo docente e investigador involucrado, así como las familias, destacamos un aumento de las interacciones sociales producidas por el alumnado TEA. Asimismo, hemos observado mejoras cualitativas en la calidad del movimiento que, esperamos, tengan una transferencia positiva en sus vidas diarias. Este hecho justifica el derecho y la necesidad del alumnado TEA hacia la participación en actividades físicas.

4. REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic criteria from dsM-iV-tr. American Psychiatric Pub.
- Aronen, E. T., Paavonen, E. J., Fjällberg, M., Soininen, M., & Törrönen, J. (2000). Sleep and psychiatric symptoms in school-age children. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39(4), 502-508.
- Ayala, S. (2011). Unidad didáctica: coordinación óculo manual. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, 154 (3). Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd154/unidad-didactica-coordinacion-oculo-manual.htm>
- Campo, J. J. (2002). Fichero de juegos sensoriales, de equilibrio y esquema corporal. INDE Publicaciones.
- Chiva Bartoll, Ò., Pallarés Piquer, M., & Gil Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. Revista Complutense de Educación, 29(1), 181-197.
- Fogel, A. (1993). Developing through relationships. Chicago: The University of Chi-cago Press.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2000). Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años: Programa juego: 8 a 10 años. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2007). Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años: Programa juego: 4 a 6 años. Madrid: Pirámide.
- Gil, J. & Chiva, O. (2014). Guía de juegos motrices. Una alternativa para el Young Athletes Program de Special Olympics. Barcelona: INDE
- Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17(3), 161-171.

- Hering, E., Epstein, R., Elroy, S., Iancu, D. R., & Zelnik, N. (1999). Sleep patterns in autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(2), 143-147.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in Higher Education. San Franciasco: JosseyBass.
- Janssen, X., Cliff, D. P., Reilly, J. J., Hinkley, T., Jones, R. A., Batterham, M., ... & Okely, A. D. (2013). Predictive validity and classification accuracy of ActiGraph energy expenditure equations and cut-points in young children. *PLoS one*, 8(11), e79124.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Mc Nerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of clinical child psychology*, 30(1), 19-32.
- Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability & Society*, 15(1), 157-165.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., ... & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule—Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(3), 205-223.
- Mazón Cobo, V. (2001). Programación de la educación física en primaria. Barcelona: INDE.
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(5), 351-372.
- Pollock, A. S., Durward, B. R., Rowe, P. J., & Paul, J. P. (2000). What is balance?. *Clinical rehabilitation*, 14(4), 402-406.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro.
- Pulsford, R. M., Cortina-Borja, M., Rich, C., Kinnafick, F. E., Dezateux, C., & Griffiths, L. J. (2011). Actigraph accelerometer-defined boundaries for sedentary behaviour and physical activity intensities in 7 year old children. *PLoS one*, 6(8), e21822.
- Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Jackson, D. M., Slater, C., Grant, S., & Paton, J. Y. (2006). Validation of Actigraph accelerometer estimates of total energy expenditure in young children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 1(3), 161-167.

- Rosenthal-Malek, A., & Mitchell, S. (1997). Brief report: The effects of exercise on the self-stimulatory behaviors and positive responding of adolescents with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 27(2), 193-202.
- Todd, T., & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 21(3), 167-176.
- Trost, S. G., Way, R., & Okely, A. D. (2006). Predictive validity of three ActiGraph energy expenditure equations for children. *Medicine and science in sports and exercise*, 38(2), 380-387.
- USDHHS, U. (2010). Dietary guidelines for Americans. Government Printing Office.
- Vuillerme, N., Nougier, V., & Teasdale, N. (2000). Effects of a reaction time task on postural control in humans. *Neuroscience Letters*, 291(2), 77-80.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 785-802.

¿Cómo ocupamos el tiempo libre?

Juegos de mesa y capacidades intelectuales

Manuel Ignacio Ibáñez Ribes

Universitat Jaume I, Castelló

Correspondencia: iribes@psb.uji.es

Resumen

Desde el comienzo de las civilizaciones, y en prácticamente todas las culturas, el hombre ha inventado multitud de juegos de mesa para divertirse utilizando su ingenio. Pero ¿hasta qué punto los juegos de mesa requieren de inteligencia? ¿Y qué tipo de aptitudes cognitivas ejercitan los juegos de mesa modernos? En este trabajo presentamos dos estudios realizados que examinan la relación de los juegos de mesa modernos y las aptitudes cognitivas. Los resultados principales muestran cómo diferentes juegos de mesa requieren de aptitudes específicas para su correcta ejecución. Estos hallazgos indican que los juegos de mesa son capaces de estimular ciertas capacidades mentales y, por tanto, son potencialmente beneficiosos en campos aplicados como la educación o la rehabilitación neuropsicológica, entre otros.

Palabras clave: Juegos de mesa, inteligencia, aptitudes mentales

Abstract

Since the beginning of civilizations, and virtually in all cultures, humanity has created lots of board games for having fun using the intellect. But do board games really require intelligence? And what kind of cognitive abilities do modern board games exercise? In this paper we present two studies that examine the relationship between modern board games and cognitive aptitudes. The main results of this study show how different board games require specific abilities for their correct execution. These findings indicate that board games can stimulate certain mental abilities and, therefore, are potentially beneficial in applied fields such as education or neuropsychological rehabilitation, among others.

Keywords: board games, intelligence, mental abilities.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando el 26 de noviembre de 1922 el célebre arqueólogo Howard Carter rompió los sellos reales y entró en la antecámara de la tumba de faraón egipcio Tutankamon se encontró con una habitación repleta de, en sus propias palabras, “cosas maravillosas (...): animales extraños, estatuas y oro, por todas partes el brillo del oro”. Entre esas maravillas, Carter descubrió varios tableros con curiosas fichas de madera, marfil y oro. Estos objetos no les eran del todo desconocidos, pues los lugareños jugaban con piezas similares, y en muchas otras tumbas egipcias ya habían aparecido tableros parecidos y pinturas que representaban a uno de los primeros juegos de mesa conocidos: el Senet.

Casi a la vez, y en otra tumba real descubierta en la antiquísima ciudad sumeria de Ur, a orilla del Eufrates, el importante arqueólogo Sir Leonard Wooley descubría cinco maravillosos tableros de madera e incrustaciones de conchas, junto con diversas fichas y dados piramidales de nácar, pizarra y lapislázuli. El juego real de Ur, nombre con el que se conoce actualmente, es considerada una de las piezas más importantes de la civilización sumeria, y ocupa un lugar de honor en la sala 56 del Museo Británico de Londres. Aunque el juego real de Ur y el Senet tienen una antigüedad de entre 4000 y 5000 años, probablemente no sean los juegos de mesa más antiguos. En diferentes zonas de Oriente Próximo se han encontrado decenas de tableros y pequeñas piezas de piedra de caliza del periodo neolítico tardío, de en torno al 5500-6000 AC., y que podrían formar parte de juegos arcaicos aún desconocidos.

Pero ¿cuál es la razón de que los juegos hayan acompañado al ser humano desde el comienzo mismo de la civilización? Según, Gobet, de Voogt y Retschitzki (2004), autores del libro “Moves in Mind”, probablemente la obra más importante sobre psicología y juegos de mesa escrita hasta la fecha, los

juegos nos fascinan desde antiguo porque son un reflejo de nuestra inteligencia. Así, autores como Alfred Binet, uno de los padres de la evaluación psicológica, han estudiado a maestros de ajedrez ya en 1894 con el fin de entender mejor qué era y cómo funciona la inteligencia humana (Gobet & Charness, 2006). Desde entonces, existe una cierta tradición en psicología del uso de juegos de mesa, normalmente el ajedrez, el go y el mancala, para la investigación de procesos cognitivos básicos y aptitudes intelectuales (p.e. Masunaga & Horn, 2000; Retschitzki, 1989; Waters, Gobet & Leyden, 2002).

Sin embargo, existen pocos trabajos que directamente abordan la cuestión de si los juegos de mesa realmente son reflejo de nuestra inteligencia, o si el ejercicio de las aptitudes cognitivas a través de los juegos puede mejorarse o potenciarse. Estas preguntas sí han sido abordadas desde el campo de los videojuegos, donde existe evidencia clara que jugar a los denominados “brain games” requiere de aptitudes cognitivas específicas (Ibáñez et al., 2012; Quiroga et al., 2009; 2015), y se ha debatido ampliamente si jugar a videojuegos puede mejorar ciertas aptitudes cognitivas y la inteligencia general (Bediou et al., 2018; Powers et al., 2013; Sala et al., 2018). En el campo de los juegos de mesa, se ha encontrado que jugar al ajedrez está relacionado estrechamente con aptitudes cognitivas como el razonamiento fluido (Burgoyne, 2016), y que las intervenciones basadas en el ajedrez podrían ser beneficiosas para mejorar algunas habilidades académicas (Sala y Gobet, 2016). No conocemos, no obstante, ningún otro trabajo que explore si los juegos de mesa modernos estimulan la inteligencia y si requieren de aptitudes cognitivas para su ejecución.

En definitiva, existe ya una cierta tradición de estudios científicos de calidad sobre videojuegos e inteligencia pero, en este campo, los juegos de mesa son todavía un campo inexplorado. Nuestro grupo de investigación está investigando la utilidad y beneficios que los juegos de mesa pueden reportar a nivel psicológico y social, desde una base científica sólida. Para ello, hemos desarrollado dos estudios cuyo objetivo principal es comprobar si diferentes juegos de mesa modernos ejercitan aptitudes cognitivas específicas.

2. ESTUDIO 1

En un primer estudio examinamos la relación entre la ejecución en el juego de mesa “Splendor” (2014; BGG Item ID: 148228) y las diferencias individuales en aptitudes cognitivas específicas (razonamiento fluido, procesamiento visual, comprensión-conocimiento y velocidad de procesamiento) del modelo CHC (McGrew, 2009) en una muestra de 77 estudiantes de psicología , 62 mujeres y 15 hombres, de una media de edad de 22 años.

La figura 1 muestra como las aptitudes cognitivas de procesamiento visual (gv), razonamiento o inteligencia fluida (gf), comprensión-conocimiento, o

inteligencia cristalizada (g_c), y velocidad de procesamiento (g_s) co-varíaban entre si en un factor general de inteligencia, o factor g , y que tanto la inteligencia fluida como la cristalizada se asociaban de forma importante con la ejecución en el juego de mesa “Splendor”.

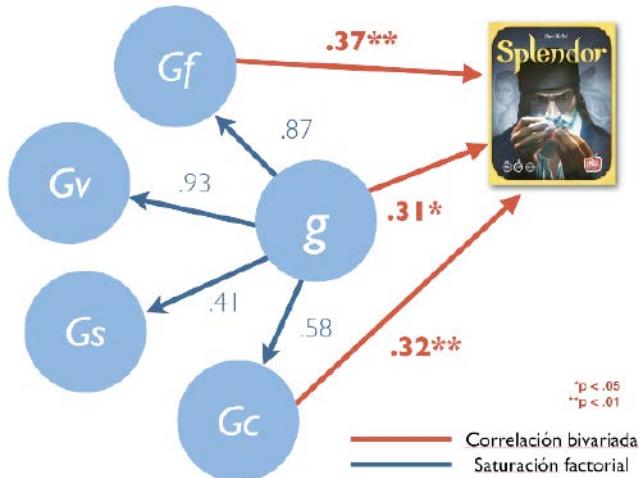


Figura 1. Relación de diferentes aptitudes y la ejecución el juego Splendor

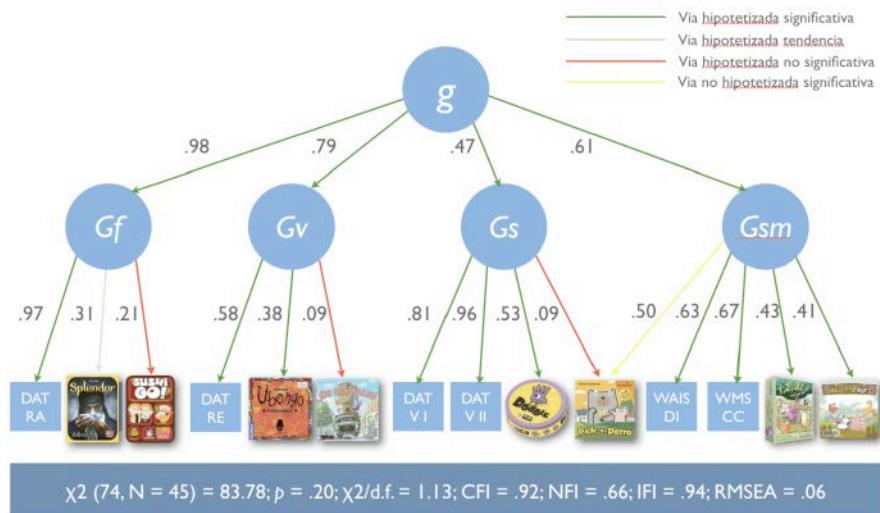
2. ESTUDIO 2

En un segundo estudio más complejo, se administraron test tradicionales de lápiz y papel para evaluar las aptitudes de Razonamiento fluido, Procesamiento visual, Velocidad de procesamiento y Memoria a corto plazo (o de trabajo), y se exploró si la mejor ejecución en estas pruebas se asociaba con juegos específicos. Para cada una de estas aptitudes, se seleccionaron los siguientes juegos:

- Razonamiento fluido (DAT-V): Splendor (2014; BGG Item ID: 148228) Sushi Go! (2013; BGG Item ID: 133473)
- Procesamiento visual (DAT-V) : Ubongo (2003; BGG Item ID: 16986) De Mudanzas (2008; BGG Item ID: 37120)
- Velocidad de Procesamiento (DAT-V): Dobble (2009; BGG Item ID: 63268) Pick-a-perro (2012; BGG Item ID: 123885)
- Memoria de trabajo (WMS, WAIS): 1, 2, 3, ahora me ves (2013; BGG Item ID: 148494) SequenzoS (2013; BGG Item ID: 145675)

Para ello, realizamos 5 sesiones de 180 minutos de duración cada una, 4 de juegos y una última de evaluación de aptitudes cognitivas. Participaron

35 hombres y 19 mujeres de entre 19 y 45 años, con una media de edad de 26 años. Los 54 participantes jugaron 4 veces a cada uno de los 8 juegos, y siempre con contrincantes diferentes.



Los resultados principales de este segundo estudio muestran como, de acuerdo con las hipótesis, los juegos Splendor, Ubongo, Dobble, Pick-a-Perrito, 1, 2, 3 ahora me ves, y SecuenzooS se requieren de las aptitudes de Razonamiento fluido, Procesamiento visual, Velocidad de procesamiento y Memoria a corto plazo, respectivamente.

3. CONCLUSIÓN

Este trabajo muestra con claridad que jugar a juegos de mesa modernos requiere aptitudes de inteligencia específicas. Este tipo de estudios constituyen un primer paso en la obtención de evidencia científica sólida que demuestre que los juegos de mesa son capaces de estimular diversas capacidades mentales y, por tanto, pueden resultar potencialmente beneficiosos en diferentes campos aplicados, especialmente en ámbitos como la salud, la educación o la rehabilitación neuropsicológica, entre otros.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S., & Bavelier, D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological bulletin*, 144, 77-110.

- Burgoyne, A. P., Sala, G., Gobet, F., Macnamara, B. N., Campitelli, G., & Hambrick, D. Z. (2016). The relationship between cognitive ability and chess skill: A comprehensive meta-analysis. *Intelligence*, 59, 72-83.
- Gobet, F., & Charness, N. (2006). Chess and games. Cambridge handbook on expertise and expert performance (pp. 523-538). Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Gobet, F., Retschitzki, J., & de Voogt, A. (2004). Moves in mind: The psychology of board games. Psychology Press.
- Ibáñez, M.I., Mezquita, L., Camacho, L., Ortet, G., F.J. Román, M.A. Quiroga. (2012). ¿Te reta mentalmente "Reto Mental"? II Jornada de la Asociación Iberoamericana para la Investigación de las Diferencias Individuales. Murcia.
- McGrew, K.S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37, 1-10.
- Masunaga, H., & Horn, J. (2000). Characterizing mature human intelligence: Expertise development. *Learning and individual differences*, 12(1), 5-33.
- Quiroga, M. Á., Escorial, S., Román, F. J., Morillo, D., Jarabo, A., Privado, J., ... & Colom, R. (2015). Can we reliably measure the general factor of intelligence (g) through commercial video games? Yes, we can!. *Intelligence*, 53, 1-7.
- Quiroga, M. A., Herranz, M., Gómez-Abad, M., Kebir, M., Ruiz, J., & Colom, R. (2009). Video-games: Do they require general intelligence?. *Computers & Education*, 53, 414-418.
- Powers, K.L. et al. (2013) Effects of video-game play on information processing: a meta-analytic investigation. *Psychonomic Bulletin Review*, 20, 1055-1079
- Retschitzki, J. (1989). Evidence of formal thinking in baoule awele players. *Heterogeneity in cross-cultural psychology*, 234-243.
- Sala, G., & Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 18, 46-57.
- Sala, G., Tatlidil, K. S., & Gobet, F. (2018). Video game training does not enhance cognitive ability: A comprehensive meta-analytic investigation. *Psychological bulletin*, 144, 111-139.
- Waters, A. J., Gobet, F., & Leyden, G. (2002). Visuospatial abilities of chess players. *British Journal of Psychology*, 93, 557-565.

Investigación-acción para fomentar la inclusión en educación física a través del juego

Celina Salvador-García, Óscar Chiva-Bartoll,
Mª Amparo Aldana Fernández, Lledó Muñoz Tena

Universitat Jaume I, Castelló
Correspondencia: salvadoc@uji.es

Resumen

La realización de este trabajo se circunscribe a una experiencia de Investigación-Acción y a las aportaciones que desde esta pueden hacerse a la Educación Física inclusiva. Concretamente, optamos por explorar las posibilidades de inclusión de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), conviniendo que el juego puede establecerse como recurso adecuado a fin de favorecer una educación física inclusiva.

Palabras clave: Inclusión, SMILE, Educación Física inclusiva, juego

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un enfoque educativo donde el elemento principal es la diversidad, que actúa como un factor enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando hablamos de educación inclusiva hacemos referencia a “aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes” (Pujolàs, 2012: 6). La escuela debe responder a la necesidad social de proporcionar educación a todos los alumnos que la soliciten en un ambiente donde prevalecen prácticas organizativas, de enseñanza y de gestión solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad (Plancarte, 2017).

El papel del docente es primordial en el proceso de la inclusión. Un gran número de autores está de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado, al objeto de propiciar una enseñanza de calidad para “todos” los estudiantes (Salend y Duhaney, 1999; Low, 2007).

Con estas premisas en mente se gestó el proyecto SMILE (Socialització, Matemàtiques i Inclusió en Educació física), entre cuyos objetivos se encontraba tratar de ayudar a niños y niñas con TEA a fin de mejorar su calidad de vida a través de un programa de aprendizaje-servicio coordinado por la Universitat

Jaume I (UJI). El objetivo del programa consistía en conseguir una mejora de las habilidades motrices y coordinativas del alumnado con TEA a través de sesiones de Educación Física incidiendo en la inclusión de este colectivo.

La Educación Física ostenta un papel de relevancia dentro de la educación inclusiva, donde esta actúa como un elemento motivador y participativo (Vickerman y Maher, 2018). Entre las competencias del profesorado de esta área debería encontrarse saber adaptar y modificar las actividades físicas y deportivas para hacer frente a la diversidad presente en cada aula, para que todo el alumnado se sienta partícipe e incluido. En el caso concreto del proyecto SMILE el alumnado universitario debía ser capaz de adaptar las sesiones a los niños y niñas con TEA de nivel 1. Este nivel afecta sobre todo a la interacción del alumnado con las personas de su entorno donde algunos presentan un gran problema de socialización. Además, casi todo el alumnado muestra una gran resistencia a aceptar cambios y una gran inflexibilidad de pensamiento. Entre otras, también presentan dificultades para alternar actividades, su necesidad de organización y planificación puede dificultar su autonomía.

Gracias a la implementación del programa se pretendía favorecer que el alumnado con TEA pudiera llegar a tener cierta autonomía para desenvolverse en la vida cotidiana. Además, trabajar las habilidades motrices y coordinativas les puede ayudar a mejorar la fuerza, la flexibilidad, la coordinación, el equilibrio, la locomoción, la lateralidad, así como mejorar sus relaciones sociales y de comunicación. En resumen, un programa de Educación Física como el propuesto por el proyecto SMILE es capaz de ayudar a este colectivo de niños y niñas a tener una vida más autónoma y con una mayor calidad de vida.

Sin embargo, para un óptimo desarrollo del programa, ha sido necesario una adaptación constante de las sesiones a las características y casuísticas propias de los y las participantes. Por ello, el estudiantado universitario voluntario del programa, guiado por maestros de Educación Física en activo y docentes universitarios, ha apostado por la realización de un ciclo de Investigación-Acción (I-A) centrado en la adaptación y mejora de las actividades llevadas a cabo.

2. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA

A continuación, se presenta la I-A como apuesta para una Educación Física inclusiva. Siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988), la I-A es una forma de indagación autorreflexiva llevada a cabo por los participantes en la situación concreta a mejorar: prácticas sociales o educativas; su comprensión; y las instituciones en que estas se desarrollan. Para este trabajo nos hemos basado en el método de estos autores, ya que es el que mejor encaja con

las características del proyecto dado que no solo se centra en la práctica educativa, sino que también se compromete con la transformación social.

El modelo de estos autores se organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Donde ambos están en una continua interacción, para resolver los problemas y mejorar las prácticas en la escuela. El modelo está constituido por cuatro fases, las cuales forman una espiral de ciclos: planificación, acción, observación y reflexión.



Figura 1. Modelo de Kemmis y McTaggart (1988)

3. MÉTODO

La muestra de este trabajo fue un grupo de 20 niños y niñas, con edades comprendidas entre 5 y 17 años, diagnosticados de TEA. Por otra parte, se encuentran los voluntarios y voluntarias del proyecto, la mayoría estudiantes de Maestro/a de Educación Primaria e Infantil de la UJI, además de docentes de Educación Física en activo y profesorado de la universidad.

Como se ha comentado anteriormente, el objetivo del proyecto SMILE, radicaba en mejorar las habilidades de equilibrio y coordinación del alumnado con TEA. Las sesiones iniciales consistían en 4 estaciones que fueron viéndose modificadas a lo largo del proyecto, a medida que el alumnado evolucionaba y surgía la necesidad de cambiar las actividades.

Para realizar este trabajo, por cuestiones de extensión, se ha seleccionado una actividad concreta de una de las sesiones, que se repetiría con las modificaciones propuestas durante las dos semanas siguientes. Concretamente, la actividad se denominaba “los animales” y consistía en que el alumnado debía imitar las posturas de los animales que dijera el docente, mientras mantenían el equilibrio sobre diferentes bloques de colores.

3.1. Planificación

En esta primera fase, Kemmis y McTaggart (1988) plantean las siguientes preguntas: ¿Qué está sucediendo? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué puedo hacer? Para contestar a estas preguntas, nos basamos en tres fuentes de información:

Observación directa. En general, comenzamos a observar que algunos miembros del alumnado no querían estar en las actividades que se les proponían, se tiraban por el suelo, salían corriendo, lloraban, etc. Esto se debía principalmente a la falta de motivación de algunas actividades. Concretamente, en la actividad de los animales, el alumnado estaba demasiado tiempo parado y se aburrían.

Entrevista a voluntarios. Para tener diferentes puntos de vista y más información sobre lo que habíamos estado observando, decidimos hacer algunas preguntas a algunos voluntarios que también participaron en el proyecto.

Encuesta al alumnado. Para ver qué opinaba el alumnado, ya que eran los protagonistas del proyecto, decidimos pasárselas unas encuestas muy sencillas.

Después de analizar toda la información recogida, fue posible contestar a las 3 preguntas anteriormente planteadas, percibiendo las diferentes problemáticas o cuestiones a mejorar para favorecer que se cumplieran los objetivos del programa.

3.2. Acción

Una vez analizada toda la información, se buscaron los medios para solucionar los problemas detectados, de modo que se optó por realizar ciertos cambios en las actividades.

Concretamente, en la actividad que centra este trabajo, el alumnado estaba muy estático, hecho que provocaba que se aburriera, no prestara atención y, en algunos casos, que se fueran a otra zona. Así pues, para mejorar esta actividad se convino que debía ser más dinámica convirtiéndola en una forma jugada. Para ello, se transformó la actividad inicial en el juego de cazadores, donde una persona sería un animal (gato, lobo, rana, etc.) y el resto del alumnado sería las presas (ratones, ovejas, moscas, etc.). Cuando el docente diera la señal, todos deberían bajar de los bloques e intentar que no les pillaran corriendo alrededor de estos. Además, deberían interpretar los animales que se les había dicho. Es decir, la actividad mantenía su esencia, pero fue transmutada en una forma jugada, a priori, mucho más motivante para el alumnado.

3.3. Observación

Una vez elaborado el plan con las propuestas de mejora, estas fueron aplicadas y se procedió a realizar una observación para determinar si las medidas aplicadas habían sido positivas. En cuanto a la actividad que centra este trabajo, las nuevas variaciones fueron efectivas consiguiendo una mayor participación del alumnado y aumentando su motivación de manera significativa gracias a su transformación en un juego.

3.4. Reflexión

Por último, en la reflexión se meditó sobre si las modificaciones aplicadas habían sido efectivas o debía aplicarse un nuevo ciclo de I-A. En esta fase se comprobó que la actividad (ahora juego) funcionaba de una manera dinámica y el alumnado, al estar activo constantemente (pillar, correr, imitar animales), ya no se sentía aburrido ni hacía intentos por abandonar la actividad. Además, la incorporación del juego, gracias a su idiosincrasia, aumentó el número de interacciones sociales entre los participantes.

4. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo y la actitud de los docentes son los principales factores para el éxito de una Educación Física inclusiva. Por ello el profesorado debería tener una formación adecuada para tratar con todo tipo de alumnado, ser capaz de reflexionar críticamente sobre la práctica y aplicar las modificaciones necesarias a fin de adaptarse a las características de cada persona. Asimismo, es importante que los docentes conozcan diferentes recursos que pueden ayudarles en este cometido, como por ejemplo el juego. De hecho, en el caso del programa aquí descrito, el juego se ha erigido como solución a una de las actividades que no estaba alcanzando los objetivos planteados favoreciendo la inclusión y participación del alumnado. En suma, es importante que el profesorado de Educación Física conozca y use adecuadamente este recurso a fin de optimizar las prácticas de una Educación Física inclusiva.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Alertes.
- Low, C. (2007). A defense of moderate inclusion and the end of ideology. En R. Cigman (Ed.), Included or Excluded? (pp. 3-15). Londres: Routledge.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Revista de Educación Inclusiva, 10(2), 213-226.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Educacio XXI, 30(1), 89-112.

Salend, S. J. y Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.

Vickerman, P., y Maher, A. (2018). *Teaching physical education to children with special educational needs and disabilities*. Londres: Routledge.

Juegos de mesa modernos para potenciar el desarrollo cognitivo-matemático en primaria

Verónica Estrada Plana, Jorge Moya-Higueras,
Jaume March-Llanes

Universitat de Lleida

Correspondencia: veroep@pip.udl.cat

Resumen

El objetivo del trabajo fue demostrar la efectividad de una intervención cognitiva basada en juegos de mesa modernos en alumnado de primaria. Para ello, se llevó a cabo un ensayo controlado aleatorizado a doble ciego en el que se hallaron efectos de interacción significativos en la memoria visual para el grupo de juegos matemáticos y en resolución de problemas para el grupo de juegos de memoria.

Palabras clave: memoria de trabajo, competencias matemáticas básicas, ensayo controlado aleatorizado, juegos de mesa modernos

Abstract

The aim of this study was to test the effectiveness of a cognitive intervention based on modern board games in primary school students. The design of this study was a double-blind randomized controlled trial. We found significant interaction effects in visual memory for the mathematical board games group and in problem-solving for the memory board games group.

Keywords: working memory, basic mathematical competences, randomized controlled trial, modern board games.

1. INTRODUCCIÓN

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos que controlan, dirigen y coordinan otros procesos para planificar, organizar y completar tareas (Bull & Lee, 2014). En la literatura (Friso-Van Den Bos, Van Der Ven, Kroesbergen, & Van Luit, 2013) se ha encontrado que la memoria de trabajo sería una función ejecutiva clave para el desarrollo de las competencias matemáticas básicas. En la actualidad, las intervenciones basadas en la cognición permitirían mejorar procesos cognitivos (Vidovich & Almeida, 2011), como la memoria de trabajo. De entre este tipo de intervenciones, se encuentran los entrenamientos cognitivos, los cuáles se definen como un conjunto de tareas estandarizadas, las cuales se realizan repetidas veces en el tiempo, y que están diseñadas para mejorar o mantener un conjunto de funciones cognitivas directamente entrenadas o que se encuentran relacionadas con la tarea entrenada, lo que se conoce como transferencia (Tajik-Parvinchi, Wright, & Schachar, 2014). Estudios recientes sugieren que realizar un entrenamiento cognitivo para mejorar la memoria de trabajo con elementos lúdicos puede ser más efectivo que sin dichos elementos (Ninaus et al., 2015). De esta forma, los juegos de mesa modernos podrían ser una tarea a incluir en un entrenamiento cognitivo siempre y cuando activen procesos cognitivos. En la actualidad se están comercializando juegos de mesa lúdicos y visualmente atractivos que sugieren el uso de procesos cognitivos. Sin embargo, la investigación en este campo parece ser escasa (Gauthier et al., 2018). Únicamente se ha hallado un estudio controlado aleatorizado en población escolar (Benzing et al., 2018), pero sin tener en cuenta la posible transferencia a las competencias matemáticas. De esta forma, el objetivo del presente trabajo fue valorar la efectividad de una intervención basada en juegos de mesa modernos en alumnado de primaria para potenciar la memoria y las competencias matemáticas básicas. Cómo hipótesis se establecieron que: i) el grupo de juegos de mesa de memoria y de matemáticas incrementarían sus puntuaciones en memoria a corto plazo y de trabajo en comparación al grupo control en lista de espera; ii) el grupo de juegos de mesa de memoria y de matemáticas incrementarían sus puntuaciones en competencias matemáticas básicas tras aplicar la intervención en comparación al grupo control en lista de espera.

2. METODOLOGÍA

La muestra final se compuso por 173 alumnos y alumnas de entre 8 y 10 años escolarizados en siete escuelas de primaria de la provincia de Lleida. La memoria a corto plazo y de trabajo –tanto verbal como visoespacial- y las competencias matemáticas básicas fueron evaluadas mediante instrumentos validados en dicha franja de edad antes y después de la intervención a

todos los participantes. La metodología utilizada fue un ensayo controlado aleatorizado a doble ciego (las personas que evaluaron y realizaron las sesiones de intervención fueron diferentes). Los colegios se aleatorizaron creando un grupo de juegos de mesa de memoria ($n=60$; jugaron a juegos de mesa que requerían de memoria), un grupo de juegos de mesa matemáticos ($n=62$; jugaron a juegos de mesa que requerían de competencias matemáticas) y un grupo control no activo ($n=51$; en lista de espera). Los juegos utilizados en ambos grupos aparecen en la tabla 1. La intervención se llevó a cabo en las clases de matemáticas en pequeños grupos dirigidos por los docentes de los centros. Se realizaron en total 30 sesiones de 30 minutos cada una, dos veces por semana (15 semanas en total).

Tabla 1. Descripción de los juegos de memoria utilizados en la intervención.

Juegos de mesa de memoria	
Alles kanone (Knizia, 2007)	El juego se compone por 7 cartas temáticas de piratas –con el fondo de colores diferentes- y cada una de ellas tiene 7 cartas de objeto con los mismos colores de fondo. Las cartas objeto se colocan bajo cada carta temática correspondiente y se deben memorizar y girarlas. El resto de cartas objeto se quedan en un mazo y se van extrayendo de una en una. El primero en identificar el objeto representado en la carta objeto con el fondo del mismo color que la extraída del mazo, gana esa carta. La persona con más cartas, ganará.
Alles tomate (Knizia, 2007)	La mecánica de juego es la misma que Alles kanone, pero siendo la temática de una granja.
Out of mine! (Nedergaard-Andersen, 2014)	El primero en completar su mina con las piezas en el centro, rotándolas y encajándolas como un puzzle, gana la ronda. Para ello, en el centro de la mesa hay una carta común que indica qué piezas son las que se necesitan para completar las minas, así como los bonus o penalizaciones por las piezas utilizadas. La persona con más puntuación, al agotar todas las minas, gana el juego.
La escalera encantada (Schannen, 2004)	El tablero del juego representa una escalera en la que subirán peones que se convierten en fantasma. Una vez convertidos todos los peones, hay que recordar dónde se encuentra cada uno para ser el primer peón en alcanzar el último peldaño.
Cocoricó (Zoch, 1998)	El juego consiste en un memory, de tal manera que para que las gallinas puedan avanzar en el camino se tiene que encontrar la misma pieza en el centro. La gallina que consiga las cuatro colas, ganará.

Tabla 2. Descripción de los juegos matemáticos utilizados en la intervención.

Juegos de mesa matemáticos	
Numenko in a bag (Lennett, 2009)	El objetivo del juego es realizar operaciones aritméticas mediante piezas de madera. El que consiga más puntos, gana.
Alto voltaje (Hiron, 2009)	El objetivo del juego es deshacerse de todas las cartas al realizar las sumas y restas en base al número central.
Auf zack! (Becker & Schliemann, 2009)	El objetivo del juego es hallar parejas de cartas con el mismo elemento y sumarlos. Para conseguir las cartas, deberás coger el número obtenido de la suma del centro.
Los 10 cerditos (Pnueli, 2010)	El objetivo del juego es conseguir el máximo número de cartas alcanzado el número 10. Para ello, se deben realizar sumas con tus cartas y la carta central.
Shut the box (2005)	El objetivo del juego es conseguir bajar de un tablero el máximo de fichas descomponiendo los números extraídos por un dado.

3. RESULTADOS

Como resultados, se obtuvo que todos los grupos mejoraron en el tiempo las variables evaluadas, excepto la memoria a corto plazo lingüística. A su vez, el grupo de juegos de mesa de memoria obtuvo una mejora significativamente mayor en resolución de problemas y el grupo de juegos de mesa matemáticos obtuvieron un incremento en las puntuaciones obtenidas en memoria a corto plazo y de trabajo visoespacial.

4. DISCUSIÓN

Todos los grupos mejoraron en el tiempo la memoria a corto plazo visoespacial y de trabajo, así como las competencias matemáticas básicas. Dicho resultado tiene sentido teniendo en cuenta que hablamos de alumnado de primaria que se encuentra en pleno desarrollo (Alloway, Gathercole, & Pickering, 2006). Además, el grupo de juegos de mesa de memoria mejoró en mayor medida en comparación a los otros dos grupos en la resolución de problemas matemáticos. Diferentes estudios han demostrado la importancia en la resolución de problemas de la memoria de trabajo y otras funciones ejecutivas relacionadas (Friso-Van Den Bos et al., 2013; Viterbori, Traverso, & Usai, 2017). De esta forma, para probar la hipótesis de que los juegos utilizados en el grupo de memoria activaron otras funciones ejecutivas claves en la resolución de problemas se requieren estudios futuros que contemplen medidas

de dichas variables. A su vez, jugar a juegos de mesa modernos matemáticos podría potenciar el desarrollo cognitivo en edad escolar al mejorar en mayor medida la memoria visoespacial. Una posible explicación sería la necesaria activación de la memoria de trabajo para realizar tareas matemáticas (Friso-Van Den Bos et al., 2013), además del uso de la memoria en algunas mecánicas de algún juego. De esta forma, en estudios futuros se prevé utilizar juegos de mesa que no incluyan mecánicas de memoria para conocer si el hecho de activar la memoria de trabajo para realizar tareas matemáticas produce una mejora en dicha variable. Por tanto, se concluye que se requieren estudios futuros que contemplen las limitaciones expuestas para valorar la eficacia y efectividad de los juegos de mesa modernos como posible intervención cognitiva y educativa.

5. BIBLIOGRAFIA

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). Verbal and Visuospatial Short-Term and Working Memory in Children: Are They Separable? *Child Development*, 77(6), 1698–1716. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x>
- Benzing, V., Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Conzelmann, A., & Roebers, C. M. (2018). A classroom intervention to improve executive functions in late primary school children: Too 'old' for improvements? *British Journal of Educational Psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.1111/bjep.12232>
- Bull, R., & Lee, K. (2014). Executive functioning and mathematics achievement. *Child Development Perspectives*, 8(1), 36–41. <https://doi.org/10.1111/cdep.12059>
- Friso-Van Den Bos, I., Van Der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10, 29–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.003>
- Gauthier, A., Kato, P. M., Bul, K. C. M., Dunwell, I., Walker-Clarke, A., & Lameiras, P. (2018). Board Games for Health: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis. *Games for Health Journal*, 8(2), 1–16. <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0017>
- Ninaus, M., Pereira, G., Stefitz, R., Prada, R., Paiva, A., Neuper, C., & Wood, G. (2015). Game elements improve performance in a working memory training task. *International Journal of Serious Games*, 2(1), 3–16. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v2i1.60>
- Tajik-Parvinchi, D., Wright, L., & Schachar, R. (2014). Cognitive Rehabilitation for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Promises and Pro-

blems. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal de l'Academie Canadienne de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, 23(3), 207–217. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25320614%5Cnhttp://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=PMC4197521>

Vidovich, M., & Almeida, O. P. (2011). Cognition-focused interventions for older adults: the state of play. *Australasian Psychiatry*, 19(4), 313–316. <https://doi.org/10.3109/10398562.2011.579973>

Viterbori, P., Traverso, L., & Usai, M. C. (2017). The Role of Executive Function in Arithmetic Problem-Solving Processes: A Study of Third Graders. *Journal of Cognition and Development*, 18(5), 595–616. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1392307>

Efectos de los juegos de mesa en la mejora de las funciones ejecutivas: una revisión sistemática

Nuria Vita Barrull, Verónica Estrada-Plana, Roger Montanera, Núria Guzmán, Jaume March-Llanes

Universitat de Lleida

Correspondencia: nuriavb23@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta revisión sistemática fue conocer la efectividad de intervenciones cognitivas basadas en juegos de mesa. Se realizó una búsqueda de estudios en 4 bases de datos de las que se seleccionaron 18 artículos tras dos fases de cribaje, los cuales fueron analizados cualitativamente. Los resultados obtenidos sugieren que los juegos de mesa podrían dar lugar a mejoras significativas en las funciones ejecutivas en poblaciones diversas.

Palabras clave: Juegos de mesa, entrenamiento cognitivo, funciones ejecutivas, revisión sistemática

Abstract

The aim of this systematic review was to know the effectiveness of interventions based on modern board games in order to improve executive functions.

We search in 4 databases and we select 18 articles after two screening phases. After a qualitative analysis, some results suggested that board games could improve significantly executive functions in different populations.

Keywords: board games, cognitive training, executive functions, systematic review.

1. INTRODUCCIÓN

Los juegos de mesa han sido definidos como juegos con un conjunto fijo de reglas que limitan el nombre de piezas de un tablero, el nombre de posiciones para dichas piezas y el nombre de movimientos posibles (Gobet, de Voogt, & Retschitzki, 2004). Este tipo de juegos han sido a lo largo de la historia una herramienta de interés científico en el ámbito de la psicología y la neurociencia, más concretamente en la psicología cognitiva (Gobet et al., 2004). Actualmente, existe una gran diversidad de juegos de mesa con mecánicas que podrían ser beneficiosas en procesos cognitivos tan importantes para la vida diaria como son las funciones ejecutivas (FE). Las FE se definen como un conjunto de procesos de arriba abajo (“top-down”) ya que son necesarias para atender y concentrarse en una tarea en la que actuar de forma automática o intuitiva no es aconsejable o posible (Diamond, 2013). La creación de un plan, el inicio de su ejecución y la perseverancia en la tarea hasta su finalización son posibles por dichos procesos cognitivos, de forma que tienen especial importancia tanto en el éxito laboral o escolar como en la vida cotidiana por su capacidad de organizar el pensamiento hacia un objetivo concreto (Jurado & Rosselli, 2007).

La clasificación más consensuada es la que distingue entre FE básicas (inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva) y complejas (razonamiento, resolución de problemas y planificación (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000). Se distingue también entre FE frías y cálidas, siendo las primeras las más tradicionalmente estudiadas y relacionadas con situaciones abstractas y descontextualizadas, mientras que las cálidas se ponen en marcha cuando la situación resulta emocional o motivacionalmente significativa (Kouklari, Tsermentseli, & Monks, 2017; Zelazo & Carlson, 2012). En las FE frías se encontrarían las funciones básicas y complejas nombradas anteriormente. Como funciones ejecutivas cálidas estarían el descuento por retraso (“delay discounting”) y la toma de decisiones afectiva (Kouklari et al., 2017).

Parecer existir evidencia en la literatura sobre la posibilidad de entrenar las FE y por tanto, intervenciones de estimulación cognitiva dirigidas a trabajarlas podrían favorecer la mejora en aquellos ámbitos en los que las FE están implicadas, como pueden ser el académico y social (Diamond, 2013; Zelazo & Carlson, 2012). Revisiones anteriores analizaron estudios en los

que se empleaban juegos de mesa como herramientas de intervención, aunque dichos trabajos se centraron principalmente en los beneficios en su uso para la promoción de la salud y cambios comportamentales (Gauthier et al., 2019; Nakao, 2019).

Dado el actual crecimiento en la industria de los juegos de mesa y el interés científico por los “serious games” y sus efectos, se plantea una revisión sistemática con el objetivo de conocer el efecto de intervenciones cognitivas basadas en juegos de mesa en las funciones ejecutivas y procesos cognitivos relacionados.

2. METODOLOGÍA

La búsqueda se realizó a través de las bases de datos Medline, Scopus, Web of Science y PsycINFO mediante palabras clave relacionadas con el tema objeto de estudio. La selección de los artículos se realizó paralelamente por dos investigadoras y tuvo dos fases de cribaje (título-resumen y texto completo) según criterios de inclusión y exclusión previamente especificados. El proceso de codificación fue ciego, por lo que las examinadoras no conocieron las decisiones tomadas por su compañera hasta el final de cada fase. Se obtuvieron altos porcentajes de acuerdo en ambas fases (92.15% en la primera fase y 98.8% en la segunda).

Para la evaluación del riesgo de sesgo se utilizó la escala PEDro (Ap & Delphi, 2012) validada en español, un checklist de 11 ítems que valoraba la validez interna y la información estadística suficiente para interpretar los resultados de los estudios.

3. RESULTADOS

De un total de 1825 artículos obtenidos en las bases de datos más 3 artículos encontrados por otras vías, los artículos escogidos finalmente fueron 18 de los cuales se describieron sus características principales, valorando la calidad del diseño del estudio y su riesgo de sesgo. En los resultados individuales de los artículos analizados se encontraron mejoras estadísticamente significativas en las FE tras las intervenciones con juegos de mesa en poblaciones diversas (niños en edad preescolar y escolar, adultos con psicopatía, personas de edad avanzada...).

4. DISCUSIÓN

La heterogeneidad de los estudios en calidad del diseño, poblaciones e intervenciones dificulta llegar a conclusiones sobre la eficacia de los juegos de mesa en la mejora de las FE. No obstante, parece que poblaciones como niños/adolescentes con y sin dificultades cognitivas, adultos con psicopatía y personas de edad avanzada podrían beneficiarse de dichos entrenamientos,

tal y como sugerían estudios como Dartigues et al. (2013) en gente mayor quienes encontraron menor deterioro cognitivo y depresión en personas que habían sido jugadoras a lo largo de su vida.

Mediante la presente revisión se pudo conocer de forma más concreta el uso de los juegos de mesa en el entrenamiento de las FE y realizar una primera aproximación en relación a qué poblaciones pueden beneficiarse mejor de estas intervenciones para cada tipo de proceso. Si bien es cierto que la visión cualitativa de la revisión resulta insuficiente para hablar de eficacia, muestra en qué momento se encuentra la investigación con juegos de mesa en el entrenamiento cognitivo y da lugar a algunas reflexiones en cuanto a futuros estudios en este ámbito. Son necesarias investigaciones más rigurosas para comprender el alcance de su eficacia.

Si tal y como apuntan los resultados de la presente revisión, los juegos de mesa pueden ser beneficiosos en poblaciones con edades y circunstancias tan diferentes en el entrenamiento de las FE, se posicionarían como herramientas de gran potencial a nivel cognitivo y probablemente social. Teniendo en cuenta además su accesibilidad, variedad, atractivo y adaptabilidad a diferentes niveles cognitivos, podría ser un recurso tanto o más válido que los videojuegos a nivel lúdico o las tareas de papel y lápiz más tradicionalmente empleadas para dicho propósito.

5. BIBLIOGRAFIA

- Ap, V., & Delphi, T. (2012). Escala PEDro-Español, 1–2.
- Dartigues, J. F., Foubert-Samier, A., Le Goff, M., Viltard, M., Amieva, H., Orrego, J. M., ... Helmer, C. (2013). Playing board games, cognitive decline and dementia: A French population-based cohort study. *BMJ Open*, 3(8), 1–7. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2013-002998>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 93–103. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42662-4_9
- Gauthier, A., Kato, P. M., Bul, K. C. M., Dunwell, I., Walker-Clarke, A., & Lameras, P. (2019). Board Games for Health: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis. *Games for Health Journal*, 8(2), 85–100. <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0017>
- Gobet, F., de Voogt, A., & Retschitzki, J. (2004). Moves in mind: The psychology of board games. *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. <https://doi.org/10.4324/9780203503638>
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213–233. <https://doi.org/10.1007/s11065-007-9040-z>

Kouklari, E., Tsermentseli, S., & Monks, C. P. (2017). Hot and cool executive function in children and adolescents with autism spectrum disorder : Cross-sectional developmental trajectories. *Child Neuropsychology*, 00(00), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09297049.2017.1391190>

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Nakao, M. (2019). Special series on "effects of board games on health education and promotion" board games as a promising tool for health promotion: a review of recent literature. *BioPsychoSocial Medicine*, 13(1), 3–9. <https://doi.org/10.1186/s13030-019-0146-3>

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354–360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

Juegos de coordinación y equilibrio para la inclusión del alumnado con TEA: el proyecto SMILE

Maria Maravé Vivas, Víctor Medina García,
Javier Vilar Pinilla, María Santágueda Villanueva

Universitat Jaume I

Correspondencia: marave@uji.es

Resumen

Este trabajo persigue dos objetivos, por un lado, concretar las consideraciones generales seguidas para elaborar y poner en práctica sesiones de juegos motores en el proyecto de Aprendizaje-Servicio SMILE (Socialización, Matemáticas e Inclusión a través de la Educación Física), dirigido a niños y niñas con autismo. Por otro lado, se pretende compartir los aprendizajes sociales desarrollados por el alumnado universitario.

Palabras clave: Educación Física, inclusión, autismo, formación inicial docente, aprendizaje-servicio

Abstract

This paper pursues two objectives, on the one hand, to specify the general considerations followed to develop and implement sessions of motor games in the SMILE Learning-Service project (Socialization, Mathematics and Inclusion through Physical Education), aimed at children with autism. On the other hand, it is intended to share the social learning developed by university students.

Keywords: Physical Education, inclusion, autism, pre-service teachers, service-learning

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado con trastorno del espectro autista (en adelante, TEA) presenta alteraciones en mayor o menor grado en áreas que son fundamentales para el desarrollo humano, como el área comunicativa, motora (Fournier, Naik, Lodha & Cauraugh, 2010; Green et al. 2009; Jeste, 2011) y de interacción social (Wing, 1988). Además, presentan determinados patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, actividades e intereses. En el contexto educativo, estas alteraciones y características se traducen en grandes dificultades que las personas con TEA tienen que afrontar.

El profesorado debe conocer estas particularidades y saber responder adecuadamente a sus necesidades con el fin de proporcionar las condiciones idóneas para que desarrollem adecuadamente su aprendizaje. Los futuros docentes tienen la responsabilidad de ser capaces de diseñar y llevar a cabo propuestas educativas que tengan en consideración las peculiaridades de todo el alumnado, así como, fomentar una educación inclusiva en la que cada persona desarrolle al máximo sus capacidades.

En el campo específico la motricidad, la Educación Física bien planteada, puede convertirse en una herramienta idónea para incidir en diferentes áreas de las que tienen afectadas las personas con TEA. Por ejemplo, a través de los juegos podemos desarrollar en el alumnado diferentes habilidades motrices y sociales que les serán de gran utilidad en su vida cotidiana.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El alumnado universitario participó en un proyecto en el que interactuó con alumnado con TEA a través de juegos. Este proyecto se llama SMILE, es un proyecto de Aprendizaje-Servicio en el que alumnado universitario procedente de las titulaciones de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria llevó a cabo sesiones de juego motor dirigidas a niños y niñas con autismo. Estas sesiones se llevaron a cabo en instalaciones de la Universitat Jaume I durante el curso 2018/2019 y gracias a la experiencia

el alumnado pudo desarrollar conocimientos técnicos relacionados con las asignaturas del ámbito de la EF que cursaban en un contexto real, así como, otros aprendizajes personales y sociales.

3. OBJETIVOS

El proyecto SMILE, desde la perspectiva docente, pretendía que el alumnado universitario desarrollara, por un lado, aprendizajes técnicos relacionados con las asignaturas del área de la Educación Física que cursaban (teniendo en consideración las particularidades que presentaban las personas destinatarias de los juegos cuando los diseñaban o llevaban a la práctica). Por otro lado, pretendía que alumnado desarrollara habilidades sociales y una visión positiva hacia la inclusión del colectivo.

En relación a los objetivos que perseguía el alumnado universitario a través del diseño y el desarrollo de sus sesiones, encontramos dos ejes muy claros: por un lado, debían dirigir sus acciones a que el alumnado con TEA desarrollara su motricidad de manera general (aunque de manera particular se incidió en la coordinación y el equilibrio, debido a que las personas con TEA presentan bastante afectación en estas capacidades motrices concretas). Por otro lado, perseguían desarrollar la socialización a través del juego, ya que también es un área que tienen afectada y que necesitan mejorar.

4. CONCLUSIONES

Las consideraciones generales que el alumnado universitario concretó surgieron de la experiencia en el proyecto. En el transcurso del proyecto el estudiantado puso en práctica lo que había diseñado y detectaba qué elementos tenía que modificar cambiar para que funcionaran las actividades, tanto en relación a factores técnicos como el espacio, el material, los recursos sonoros, el tiempo... como a aspectos personales cuando interactuaban con los niños y niñas. De esta manera, el alumnado concretó unas pautas que le servían de guía para desarrollar adecuadamente las sesiones en el proyecto, así como les puede ser de utilidad en el futuro cuando tengan que atender a alumnado con estas características en sus aulas.

Las consideraciones que tuvieron en cuenta para elaborar y llevar a cabo sesiones de juego motor dirigidas a personas con trastorno del espectro autista, se concretan a continuación;

- Sensibilidad a los sonidos: es muy importante la selección adecuada de los recursos sonoros que se utilizan en la sesión ya que puede haber en el grupo alumnado hiper o hipo sensible y una mala elección que no tenga en cuenta esta consigna puede provocar grandes molestias en los niños y niñas. Seleccionaremos el recurso sonoro y el volumen del mismo atendiendo a estas características.

- Contacto visual próximo: tanto en la presentación como en la ejecución de los juegos las explicaciones e indicaciones se harán estableciendo un contacto visual próximo para que la comunicación sea más eficaz.

- Intereses: es muy importante averiguar los intereses del grupo para utilizarlo como aliciente. Utilizaremos esta información para “tematizar” los juegos, de esta manera, tendrán un elemento motivador que propiciará que participen o se involucren más en ellos.

- Órdenes directas y vocabulario sencillo: Cuando se explique un juego o se den indicaciones mientras están jugando los niños y niñas, las órdenes deben ser directas y concretas con un vocabulario sencillo ya que ayudará a una mejor comprensión y desarrollo del juego. En principio, también debemos evitar frases con dobles sentidos.

- Estructura de sesión definida: Las rutinas y la anticipación son muy importantes para las personas con TEA ya que les permite seguir una estructura marcada y les ayuda a saber que va a pasar a continuación o que tienen que hacer.

- Materiales visuales: En las sesiones con personas con TEA es importante utilizar recursos o apoyos visuales para comunicarnos, esto facilitará una mayor comprensión de los juegos.

A modo de síntesis, estas son las consideraciones generales que tuvieron en cuenta a la hora de diseñar y llevar a cabo las sesiones derivadas de las experiencias que iban teniendo a lo largo de las sesiones.

Por otro lado, el alumnado desarrolló aprendizajes personales y sociales que consideramos muy relevantes y que les serán útiles tanto para el periodo de formación en el que se encuentran como para su futuro profesional.

- Relación con las familias: el alumnado comprendió que la familia es una valiosa fuente de información en relación a las características e intereses de los niños y niñas, esto les resultó de gran utilidad en el proyecto. De esta manera ajustaron los juegos a los intereses de los niños y niñas, así como, les facilitó la interacción con los mismos.

- Inclusión: el alumnado se concienció sobre la importancia de la inclusión en las aulas y de la planificación de juegos en los que se tengan en consideración las características personales de los destinatarios, intentando crear juegos que sean inclusivos y todo el alumnado pueda llevar a cabo, suponiendo un avance respecto a las simples adaptaciones personales en los juegos.

- Gestión y resolución de problemas: durante las sesiones se dieron situaciones problemáticas en las que el alumnado tuvo que gestionar diferentes

conflictos, como por ejemplo rabietas, esta experiencia desarrolló en el alumnado habilidades para abordarlas.

• Empatía: la interacción con los niños y las niñas, así como con las familias, facilitó en el alumnado la capacidad para ponerse en el lugar de ambos colectivos. De esta manera comprendieron mejor las necesidades y dificultades que tienen que afrontar las personas con TEA y de sus familias.

En conclusión, la experiencia fue muy interesante y productiva para el estudiantado universitario ya que pudo desarrollar aprendizajes académicos y sociales en un contexto real y con un colectivo específico al que tendrán que atender en un futuro en sus aulas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., & Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(10), 1227-1240.

Green, D., Charman, T., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Simonoff, E., & Baird, G. (2009). Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(4), 311-316.

Jeste, S. S. (2011). The Neurology of Autism Spectrum Disorders, *Curr Opin Neurol*, 24(2), 132-139. doi: 10.1097/WCO.0b013e3283446450

Wing, L. (1998). El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia. Barcelona, España: Paidós.

Prevención del deterioro cognitivo en personas mayores mediante los juegos de mesa modernos

Roger Montanera Figuera, Núria Vita Barrull,
Núria Guzmán, Ana Ibarz, Jorge Moya-Higueras

Universitat de Lleida

Correspondencia: rogermontanera@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprobar si los juegos de mesa pueden establecerse como entrenamiento cognitivo en personas mayores en

alternativa a las fichas de estimulación cognitiva de papel y lápiz. Se realizó un ensayo control aleatorizado a triple ciego en el que se hallaron resultados que indican que los juegos de mesa modernos pueden ser un entrenamiento cognitivo motivador y eficaz, una alternativa efectiva para personas mayores.

Palabras clave: Juegos de mesa, Envejecimiento, Deterioro Cognitivo.

Abstract

The aim of this investigation was to verify whether board games can be established as an alternative cognitive stimulation in older people instead of cognitive paper and pencil stimulation. A randomized three-blind control trial was performed which results seem to show that board games can become a successful, dynamic and motivating alternative for older people.

Keywords: board games, ageing, cognitive deterioration.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, muchos países, la mayoría de ellos desarrollados, están afrontando el reto de tener una población cada vez más envejecida (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2015). El envejecimiento se relaciona con un declive cognitivo (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2015). Se produce un deterioro propio de la edad, sin que la persona presente un diagnóstico de demencia. Estudios de revisión (Harada, Love, & Triebel, 2013) consideran que la memoria de trabajo (MT) y la velocidad de procesamiento (VP), así como algunas funciones ejecutivas (por ejemplo, procesos inhibitorios y de flexibilidad), la fluidez selectiva o dividida son los procesos cognitivos más afectados por la edad.

También hay indicios de que el deterioro cognitivo normal debido a la edad puede compensarse parcialmente con las habilidades prácticas y las experiencias adquiridas a lo largo de la vida (Baltes, 2005) y al mismo tiempo pueden mitigarse con entrenamiento mental y actividad física (Muscari, 2010).

Tal como sugieren Lamp, Hallock, & Valenzuela (2014), es una prioridad fundamental para el trabajo establecer la eficacia y la efectividad de nuestras intervenciones para atenuar el deterioro cognitivo asociado a la edad.

Habitualmente, en los centros geriátricos se trabaja la prevención del declive cognitivo mediante entrenamientos cognitivos basados en fichas de papel y lápiz, el cual tiene evidencia científica previa que funciona (Calero Garcia & Navarro Gonzalez, 2006).

Recientemente, en la literatura se ha planteado que los juegos de mesa podrían ser una alternativa a otros instrumentos de entrenamiento cognitivo (Estrada et al., 2019). Siguiendo esta línea en esta investigación queremos

trabajar las funciones ejecutivas a través de los juegos de mesa y también estudiar si se produce una mejora de la sintomatología depresiva y la calidad de vida.

2. OBJETIVO

El objetivo principal de esta investigación es demostrar la eficacia de una intervención mediante juegos de mesa modernos como entrenamiento cognitivo en un ensayo control aleatorizado con un grupo control activo con personas mayores de sesenta y cinco años sin demencia ni deterioro cognitivo.

3. MÉTODO

La muestra inicial estuvo formada por 35 sujetos reclutados en 3 residencias (la residencia Comptes de Urgell en Balaguer, la residencia Lleida-Balàfia I de Lleida y la residencia y centro de día Lleida-Balàfia II de Lleida). La asignación al grupo control ($n = 17$) y en el experimental ($n = 15$) se hizo al azar. Durante la investigación se perdieron tres participantes por causas médicas, dos en el grupo experimental y uno en el grupo control.

Los criterios de inclusión fueron: a) estar inscritos en un centro geriátrico público; b) tener igual o más de 65 años; c) puntuar al menos 24/35 en la escala MEC de deterioro cognitivo. d) tener grado I de dependencia como máximo.

Los criterios de exclusión fueron: a) presentar demencia o alteración cognitiva; b) tener déficits motrices graves; c) no conservar la lectoescritura; d) presentar condiciones médicas independientes que puedan afectar a la evaluación o intervención.

4. INSTRUMENTOS

Los únicos instrumentos que se aplicaron únicamente en la línea base fueron los datos básicos y sociodemográficas (Hollingshead, 1975) y un cuestionario mediante entrevista ad hoc sobre las actividades de ocio, además de los substest vocabulario y cubos para la estimación de la inteligencia (Weschler, 2012). El resto de las variables que se evaluaron, mediante tareas que habían sido validadas en la franja de edad y población de muestra de este estudio, se aplicaron tanto en la pre-intervención como en la post-intervención.

5. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

En relación con la metodología del estudio, se compararon las dos intervenciones mediante un grupo experimental (juegos de mesa modernos) y un grupo control activo (grupo de fichas en papel y lápiz) a través de un estudio controlado aleatorizado a triple ciego.

La intervención con cada grupo se llevó a cabo durante 5 semanas, dos veces por semana con una duración de 60 minutos por sesión (10 sesiones en

total). En el grupo control los sujetos realizaron entrenamientos cognitivos mediante fichas de papel y lápiz, por lo que entrenarán los mismos procesos cognitivos, pero sin el componente del juego.

En el grupo experimental se aplicaron los juegos de mesa modernos, la mayoría de los juegos son de una duración de 30 minutos por tanto en cada sesión hacíamos dos.

6. RESULTADOS

Se realizó los estadísticos chi cuadrado, la T de student y la D de cohen. Se utilizó la T de Student para ver si había diferencias en la línea base entre las dos residencias (Balàfia y Balaguer). En ninguna de las variables existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control, ni entre residencias, lo que indicaría que en la línea base no habría diferencias y, por tanto, los grupos estarían equilibrados y entre residencias también.

Respecto a los resultados del ANCOVA se encontró un efecto significativo entre antes y después de la intervención independientemente del grupo experimental con un tamaño del efecto grande en el MEC, en el Fas semántica, en el Fas fonética, en el test 5 dígitos, en la puntuación en Inhibición, en el dominio 3 (relaciones personales) del cuestionario WHOQOL.

A la vez, se encontró un efecto significativo entre antes y después de la intervención con diferencia de grupos con un tamaño del efecto grande en el Índice ICI del Caras-R y en el dominio 1 (salud física) del cuestionario WHOQOL. En los resultados del índice ICI del Caras-R el grupo control baja el resultado y el grupo experimental mejora, por lo tanto, aumenta el control inhibitorio que es lo que medía esta tarea. Respecto al dominio 1 (salud física) del WHO-QOL, el grupo control aumenta y el grupo de intervención disminuye.

7. DISCUSIÓN

Se encontraron mejoras significativas y un tamaño del efecto grande, tanto en el grupo control como en el experimental, en deterioro cognitivo, en la inhibición, la fluencia semántica y fonética y la socialización. Estas nos apoyarían la hipótesis de que los juegos de mesa serían una alternativa más motivadora, dinámico y eficaz en las fichas que acaban siendo muy pesadas y aburridas por los residentes.

También comentar que hay dos puntuaciones que si hay diferencias significativas entre los grupos. La primera es la puntuación en el índice ICI del Caras-R que mide la inhibición que se obtienen resultados significativos en los que el grupo experimental mejora y el control disminuye lo que favorecería nuestras hipótesis.

En cambio, en el dominio de salud física del cuestionario WHOQOL sucede a la inversa, el grupo control aumenta y el experimental disminuye. Esto podría estar causado por las puntuaciones del grupo control, que antes de empezar la intervención eran muy inferiores y en el post terminan siendo iguales que las del grupo experimental. O también podría estar causada a que alguna de las personas del grupo experimental estuviera empezando un periodo de deterioro en su salud, sin considerar la intervención con juegos de mesa, y que no haya estado identificada a tiempo.

En conclusión, estos datos nos indican que los juegos de mesa pueden convertirse en una alternativa eficaz, dinámica y más motivadora que las fichas o, al menos, ya no para sustituir sino para ir alternando las intervenciones entre fichas y juegos de mesa. Así, en base a este estudio se podría recomendar la utilización de los juegos de mesa para prevenir el declive cognitivo, aunque faltan más estudios que repliquen los resultados encontrados en la presente investigación.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Baltes, P. B., Freund, A. M., & Li, S. C. (2005). *The psychological science of human ageing* (pp. 47-71). Cambridge University Press.
- Calero García, M. D., & Navarro Gonzalez, E. (2006). Eficacia de un programa de entrenamiento en memoria en el mantenimiento de ancianos con y sin deterioro cognitivo. *Clínica y Salud*, 17(2), 187-202.
- Estrada-Plana, V., Esquerda, M., Mangues, R., March-Llanes, J., Moya-Higueras, J. (2019). A Pilot Study of the Efficacy of a Cognitive Training Based on Board Games in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Games for Health Journal*, 8(3), g4h.2018.0051. <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0051>
- Harada, C. N., Love, M. C. N., & Triebel, K. (2013). Normal Cognitive Aging. *Clin Geriatr Med.*, 29(4), 737-752. <https://doi.org/10.1016/j.cger.2013.07.002>.Normal
- Hollingshead, A. B. (1975). Four factor index of social status. In: *Four Factor Index of Social Status*. (Yale University, Ed.). New Heaven, Connecticut.
- Lampit, A., Hallock, H., & Valenzuela, M. (2014). Computerized Cognitive Training in Cognitively Healthy Older Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis of Effect Modifiers. *PLoS Medicine*, 11(11).
- Muscat, A., Giannoni, C., Pierpaoli, L., Berzigotti, A., Maietta, P., Foschi, E., ... & Tentoni, C. (2010). Chronic endurance exercise training prevents aging-related cognitive decline in healthy older adults: a randomized controlled trial. *International journal of geriatric psychiatry*, 25(10), 1055-1064.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). Envejecimiento activo. Extret de: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf;jsessionid=79A871520EB8970140F0CC3D2F5A3048?sequence=1

Park, D. C. (2000). The basic mechanisms accounting for age-related decline in cognitive function. *Cognitive aging: A primer*, 11(1), 3-19.

Wechsler, D. (2012). WAIS-IV. Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV. (Departamento de I+D de Pearson Clinical & Talent Assessment, Ed.). Madrid.

Després d'haver celebrat l'any 2012 el I Congrés "Jocs en la història" a Móra la Nova (Tarragona), organitzat per l'Institut Ramon Muntaner, la Universitat Jaume I juntament amb l'Associació "La Tella i l'Institut Ramon Muntaner van organitzar una segona edició del congrés per actualitzar els coneixement al voltant del joc. En aquest cas, la II edició del Congrés "Els Jocs en la història" s'ha subtitulat "La diversitat lúdica a l'escola i al temps lliure" atès la importància del joc, tant a l'àmbit educatiu com al temps lliure i festiu de l'ésser humà.

Aquest llibre recull els articles sorgits de les conferències, ponències i comunicacions presentades al congrés durant els dies 8 i 9 de novembre de 2019. Aquests articles han estat agrupats i distribuïts en tres blocs temàtics que coincideixen amb els tres capítols del llibre.

El primer capítol, anomenat el joc al llarg de la història i com patrimoni cultural immaterial, integra els articles que tracten els aspectes vinculats als elements culturals i patrimonials del joc i, especialment, del joc popular i tradicional.

La didàctica i la pedagogia del joc és el títol del segon capítol. En aquest capítol agrupem els articles on el joc es considera una eina pedagògica i didàctica de primera magnitud per a desenvolupar determinats continguts de diferents matèries dels currículums educatius i també de l'àmbit del temps lliure així com, diferents recerques i experiències pràctiques relacionades amb les manifestacions lúdiques introduïdes en diferents contextos.

La importància del joc per a la salut és el tercer capítol del llibre. En aquest cas, el joc no sols es considera un element d'alliberament d'energies i tensions sinó també les possibilitats que presenta per combatre determinades malalties així com el deteriorament mental com a conseqüència de l'enveliment.

