# El juego en la Educación Física de Primaria

Alfredo **L**ópez de **S**osoaga **L**ópez de **R**obles*

*La transmisión de los juegos tradicionales en el área de Educación Física (EF) es diferente a la que se realizaba en las calles de las ciudades y pueblos de antaño. Así, en las siguientes líneas echaremos la vista atrás para ver cómo eran dichos juegos y qué características tenían. De la misma manera, analizaremos la presencia actual del juego tradicional en las clases de EF en un centro escolar de Vitoria-Gasteiz gracias a la ayuda de un maestro y del alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria.*

*Palabras Clave: Juego. Juego tradicional. Educación Física. Educación Primaria. Praxiología.*

*Hezkuntza Fisikoaren (HF) alorrean, joko tradizionalen transmisioa ez da behiala hiri eta herrietako kaleetan gertatzen zen erakoa. Hala, ondoko lerroetan atzera begiratuko dugu joko horiek nolakoak ziren eta nolako ezaugarriak zituzten ikustearren. Era berean, HFko ikasgeletan joko tradizionalak gaur egun duen presentzia analizatuko dugu Gasteizko ikastetxe batean, Lehen Hezkuntzako bigarren zikloko irakasle bati eta ikasleei esker.*

*Giltza-Hitzak: Jokoa. Joko tradizionala. Hezkuntza Fisikoa. Lehen Hezkuntza. Praxiologia.*

*La transmission des jeux traditionnels dans le domaine de l'Education Physique (EF) est différente de celle qui se faisait dans les rues des villes et des villages d'autrefois. Ainsi, dans les lignes qui suivent, nous jetterons un coup d'œil en arrière pour voir comment se présentaient ces jeux et quelles étaient leurs caractéristiques. Nous analyserons également la présence actuelle du jeu traditionnel dans les classes d'Education Physique dans un centre scolaire de Vitoria-Gasteiz grâce à l'aide d'un maître et des élèves du second cycle d'Education Primaire.*

*Mots Clé : Jeu. Jeu traditionnel. Education Physique. Education Primaire. Praxiologie.*

* UPV / EHU. Escuela Universitaria de Magisterio. Juan Ibáñez de Santo Domingo, 1. 01006 Vitoria / Gasteiz. alfredo.lopezdesosoaga@ehu.es.

## INTRODUCCIÓN

Centro escolar Ángel Ganivet Ikastetxea.

En las calles de nuestras ciudades es un hecho comprobable que los niños no juegan en cuadrillas como antaño. Lo hacen cada vez más aislados o en grupos pequeños, con juguetes electrónicos y dentro de sus domicilios. Esta tendencia se observa igualmente en otras sociedades avanzadas de oriente como Japón en el que el tiempo de juego dentro de las casas ha aumentado (Funai, 2007). Por otra parte, el omnipresente fútbol y en menor medida el baloncesto ocupan el poco tiempo libre del que disponen los niños y las niñas sobrecargados de actividades extraescolares como el inglés, la informática, las propias actividades deportivas, el dibujo, la música o la danza.

Por otra parte, la Escuela juega un papel primordial en la socialización de nuestros niños. Dentro de ella, el área de Educación Física puede servir de correa de transmisión de los juegos tradicionales jugados colectivamente, de aquellos juegos practicados en cuadrilla. En este sentido, durante el curso 2005-06 tuve la oportunidad de acercarme de nuevo a un centro educativo de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, concretamente a *Ángel Ganivet Ikastetxea*. Gracias a la generosidad del profesorado y del alumnado pude comprobar, entre otras cuestiones, qué tipo de prácticas se transmiten y cuál es la presencia del juego tradicional durante las clases de EF. Los datos que se exponen se corresponden con el estudio de un caso y en consecuencia los resultados deben ser cotejados con otros en esta misma línea a fin de sacar conclusiones generalizables.

## 1. EL CONTEXTO DEL JUEGO TRADICIONAL

Gometxa es el pueblo de mi primera infancia. Un típico pueblecito alavés con catorce casas diseminadas en torno a una iglesia, cada una con su *larrain* (era),

huerta y sus cabañas y pajares para guardar las cosechas y los primeros tractores con su maquinaria. A principios de los setenta del pasado siglo el pueblo tiene unos sesenta habitantes. Está situado a cinco kilómetros de Vitoria.

Durante el verano nos reuníamos los niños nacidos en el *baby boom* de los sesenta. Mientras que la mayoría vivía en el mismo pueblo durante todo el año, otros aterrizábamos en la casa de nuestros abuelos los fines de semana y los veranos. La cuadrilla de juegos era variopinta con niños y niñas de diferentes edades: los mayores tenían quince o dieciséis años y los más pequeños, cinco. Estos últimos aparecían y desaparecían de los juegos. Nos poníamos a jugar sin la ayuda de los adultos, pero bajo la gran influencia de los niños mayores que llevaban la voz cantante. La aceptación de las reglas, su posterior puesta en práctica y los conflictos que surgían durante el juego se dirimían entre nosotros. Eran prácticas autorreguladas.

El pueblo era en sí un enorme espacio de juego. Por ejemplo, la zona contigua a la iglesia tenía una superficie rectangular protegida por unos muretes que era ideal para jugar *a Tocatorre* (una variante del juego universal del marro en el que el objetivo era tocar la pared del equipo contrario) y *al pañuelito*. En la zona de cemento jugábamos a *Declaro la Guerra a..*, en el que hacer diana con una pelota en los adversarios significaba minarles las vidas. En el petril del muro jugábamos *a las chapas* y realizábamos el circuito imaginando que éramos ciclistas del equipo *Kas* en el Tour. Uno de los muros era el lugar del *ama* en el juego de *un, dos, tres: carabimbomban* y del *chorro, morro, pico, tallo, qué*. Igualmente, servía de *cuba* en el juego del *esconderite*. En este último, el espacio se ampliaba hacia la plaza con su fuente, su abrevadero y su farola y hacia la parte del cementerio. También era el límite para otros juegos como *a la banda de dos*, *a la banda atada*, *al diente* (policías y ladrones) y *a cortar el hilo*. Entre la fuente y la iglesia se jugaba a *Hacia el Uno* (el juego de "gato-gato" con números en vez de los nombres de los jugadores) y a *saltar a la soga* tanto niñas como niños, sobre todo a no perder comba en el "uno pirulo…", "una y dos, lávate los pies…", "al motrollón" o "al chorizo".

Gometxa.
Zona de juegos cercana a la fuente.

El pórtico de la iglesia servía para jugar *a pelota* siempre y cuando no nos viera ningún adulto porque la pared se descascarillaba con los golpeos de la pelota. Era igualmente una de las chabolas en el juego del *Pim-pam-pum*. La otra era el *juegabolos*. Se jugaba en casi todo el pueblo. Era un duelo entre equipos y sus componentes se distribuían estratégicamente para atacar o defender; por ejemplo, cuando agazapado intentabas emboscar a un adversario diciéndole "¡pim-pam-pum, Javitxu!". Él se tenía que quedar quieto. Entonces, a través de doce pasos convertidos en saltos se recorría la distancia entre ambos. Si conseguías tocarlo, lo llevabas a la chabola. Ganaba el equipo que conseguía apresar a todos los enemigos. Generalmente duraba horas porque cabía la posibilidad de librar a los compañeros apresados en la cabaña del equipo contrario.

El juegabolos había perdido su función y era utilizado para guardar la maquinaria agrícola. Allí, sobre la arcilla, solamente los niños jugábamos *a los gochis* con las canicas de cristal compradas o con las de barro manufacturadas y puestas a secar al sol. Teníamos que meter de manera consecutiva la canica en tres agujeros, que formaban un triángulo, para después, ir a "cascar" las de los demás para ganarlas. También "a la culebra", que era un circuito de carreras de canicas con sus desniveles y peraltes excavado en el barro. Los mayores jugaban *al hinque* sobre el suelo de arcilla. Asímismo, se preparaban trampas para los más pequeños. Se hacía un agujero en la tierra, se rellenaba de agua y se camuflaba con un saco de plástico. A continuación, la víctima era acompañada hasta el agujero para que cayera en su interior.

Cada niño se fabricaba su espada de madera y su *tirabique* (tiragomas), pero los más mayores, José y Fernando, cazaban pájaros con una *txinbera* (carabina). Los demás recogíamos moras y la merienda ya estaba servida: pajarito frito y mermelada de moras. Ésta se celebraba en la chabola de los niños, en el monte, en un lugar secreto que se intentaba disimular mediante ramas. Las niñas también tenían la suya. La chabola se construía con clavos, palos y maderas recubiertas de sacos de plástico y chapas de latón. Tenía incluso asientos excavados con la ayuda de una azada. Otro plan apetecible era el ir a *mangar* ciruelas al *Caserío* que estaba situado a un kilómetro.

El pueblo tenía un campo de fútbol al lado del Centro (un bar comunitario contiguo al juegabolos que contaba con mesas para jugar a las cartas y una estufa de chimenea). Al otro lado, los niños mayores, sobre todo Carlos e Iñaki, jugaban a tenis en un campo marcado con tiza. Con el dinero de la recogida de chatarra por todo el pueblo y una pequeña subvención de la primera empresa del polígono industrial de Jundiz, conseguimos comprar unas camisetas con las que los mayores jugaban los partidos de fútbol contra el pueblo cercano de Zuazo. ¡Qué honor poder ganarles! Los partidos eran de ida y vuelta y se iba en bici. Nuestras bicicletas eran de segunda o tercera mano, con frenos de varilla y con ellas corríamos contrarreloj sobre un asfalto en el que abundaban las chinas que tenían fijación con nuestras rodillas y codos. Parecíamos farolillos con las postillas llenas de mecromina. El circuito partía de la iglesia, bajaba hacia la antigua escuela y volvía a subir hasta la iglesia por el Centro. Si no había reloj, un juez era el encargado de llevar la cuenta.

El verano era sinónimo de libertad y de juego continuo desde la mañana hasta la noche, interrumpido por la comida y la desagradable obligación para un niño de echar la siesta. Después de cenar, todavía había tiempo para reunirse y charlar, buscar luciérnagas o jugar al esconderite de nuevo... ¡de noche y junto a la tapia del cementerio! En alguna ocasión y cuando la hora de volver a casa estaba cercana, nos compinchábamos para dejarle al que se la quedaba solo en medio de la noche. A la mañana siguiente, ¡encima se bromeaba sobre lo ocurrido...!

De esta manera, aprendimos a tomar decisiones sobre acciones estratégicas como esquivar, librar, escapar, engañar, disimular, calcular, anticipar, pactar, traicionar, arriesgar, vigilar, esconderse, amagar, retroceder, atacar, ayudar, sacrificarse, aguantar, avistar, parar, aliarse, huir, esperar, avanzar, desafiar, apresar, defender, construir, descifrar, repetir, proyectar, agazaparse, emboscar, tocar, interceptar, capturar, volver, robar, recoger, recuperar, utilizar, disparar... Mil y una acciones que confirman la idoneidad del concepto de *inteligencia motriz* (Parlebas, 2001: 265).

Además, aprendimos a comportarnos en sociedad, a relacionarnos con los demás, a ser grupo, a respetar nuestras diferencias, a aceptar a los más pequeños como parte integrante del grupo, a intimar con las niñas cuando en los colegios se nos excluía su trato, a respetar a los niños mayores y viceversa. Aprendimos a pactar las normas del juego. Aprendimos a discutir, a enfadarnos y reconciliarnos. Aprendimos a jugar con la afectividad sabiendo que tu mejor amigo está obligado a ser tu oponente en un juego y que tu peor amigo es tu compañero en el siguiente. Aprendimos a vivenciar y sentir las emociones humanas relacionadas con la solidaridad, el compañerismo, el egoísmo, la ironía, la crueldad, la alegría, el placer, el miedo, la venganza, la ternura... Aprendimos a adaptarnos al entorno, a conocer todos los recovecos del pueblo y sus alrededores, a relacionarnos con la naturaleza. Aprendimos a utilizar los objetos que teníamos a mano, a reciclar. En definitiva, aprendimos a vivir, o mejor dicho, aprendimos a convivir.

## 2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA (6-12 AÑOS)

### 2.1. Características de la Educación Física

La EF es "una práctica de intervención que influye en las conductas motrices de los participantes, en función de normas educativas implícitas o explícitas" (Parlebas, 2001: 172-173). Por tanto, en teoría está supeditada por el diseño curricular básico, pero en la práctica, este curriculum es tan difuso que prácticamente en el día a día, todo vale. Cualquier actividad física tiene cabida en él, incluso se puede dar el caso que esa misma actividad esté relacionada con varios bloques de contenido. Por otra parte, las editoriales que editan textos para la EF son minoritarias y no tienen el poder de estructurar los contenidos como ocurre en el resto de las áreas. En este contexto, el profesorado distribuye los contenidos y elige las tareas motrices casi a su voluntad.

El área requiere un educador, un espacio y unos materiales diferentes a los utilizados por un maestro-tutor en un aula tradicional con el encerado, los

pupitres, los libros y los cuadernos. La pertinencia del área es la motricidad, y más concretamente, en palabras del profesor Parlebas,

> la persona que se mueve y actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales, su descodificación motriz... (Ibidem).

Es lo que distingue al área del resto, tal y como cree el maestro analizado durante el primer trimestre del curso 2005-06 en las siguientes notas de campo registradas:

> A las 12:14:42 el maestro me comenta que lo que él busca es que todos los alumnos estén en movimiento, en acción (11-11-2005). A las 16:05.3, se acerca a dos niñas que están paradas para que reanuden su acción (29-11-2005; 4º D-1).

Asimismo, la actuación del maestro de EF está supeditada por las instalaciones del centro y el horario establecido por la dirección. En la escuela *Ángel Ganivet* se utilizan el patio, el frontón, una sala polivalente, una cancha polideportiva y las instalaciones municipales del centro cívico *Judimendi*. El espacio más codiciado es la cancha polideportiva de la escuela y su utilización es rotatoria por parte de los especialistas en EF. Estos espacios están equipados con materiales específicos como colchonetas, bancos suecos, espalderas... que son utilizados durante las clases: por ejemplo, el jugar *a las alturitas* con los bancos suecos (23-11-2005; 3º B).

En cuanto al horario, el decreto de mínimos durante estos años ha sido de dos horas y media semanales. Este horario se cumple escrupulosamente en el centro. No se puede decir lo mismo en otros centros que han reducido el número de horas de EF con la aquiescencia de los inspectores del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (informe del SOHAT, 2008). SOHAT son las iniciales de *Soin Heziketaren Aldeko Taldea* (Grupo de Apoyo a la Educación Física). Está formado por profesionales de la EF, padres y madres, deportistas, médicos... Surge espontáneamente como reacción al decreto de reducción del horario de mínimos de EF impulsado por el Gobierno Vasco. Fue aprobado en otoño de 2007. Es decir, el área sigue siendo una "maría" para los responsables del Departamento. La implantación del llamado *curriculum vasco* determina una reducción sustancial del horario de mínimos a una hora y media semanal en la etapa de Primaria. Las movilizaciones y protestas del profesorado y alumnado de EF durante todo un año con concentraciones y paros de protesta, actos revindicativos de carácter festivo, recogida de 75.000 firmas de adhesión y huelga del profesorado han obligado al Departamento a modificar ligeramente su planteamiento. Así, aunque se mantiene el decreto de mínimos, el Departamento insta a los centros a tener en cuenta en sus horarios el tiempo de desplazamiento y de hábitos de higiene en cada una de las dos sesiones semanales de tres cuartos de hora. Por consiguiente, durante este curso 2008-09, el área recibirá su respaldo o su rechazo de parte de los claustros y direcciones de los centros. Éstos decidirán ampliar el horario de EF o mantener este decreto de mínimos del Gobierno Vasco. En definitiva, tienen potestad para emplear en sus centros varias horas de libre disposición para reforzar las áreas que precisen, conseguidas en parte, a expensas de la reducción anterior de áreas como la EF o la música.

## 2.2. La Educación Física en Primaria: estudio de un caso

### 2.2.1. Metodología

Como hemos comentado anteriormente, el trabajo de campo se realiza en el centro público *Ángel Ganivet* de Vitoria-Gasteiz. Me convierto en la sombra de un maestro especialista en su quehacer educativo. El objetivo principal de la investigación es el análisis de las tareas realizadas por el alumnado del segundo ciclo de Primaria (8-10 años) a través de una observación participante. Así, como primer paso anoto en unas hojas lo que acontece y registro las tareas que el maestro propone y los tiempos empleados. Asisto a un total de 41 sesiones durante este primer trimestre del curso 2005-06. Varias se repiten en las diferentes clases y cursos del ciclo, de tal manera que doce son originales; dieciocho, semirepetidas; y once, repetidas. En definitiva, el maestro propone y explica un total de 104 tareas motrices originales.

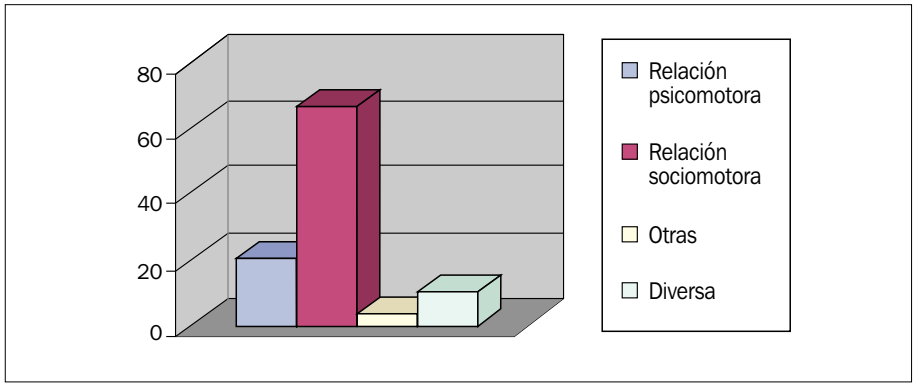
El segundo paso es el análisis de estas tareas no repetidas para ver qué tipo de estructura subyace. Para ello, hemos empleado la base de datos *File Market Pro. 5* con diferentes registros: unos dedicados a los datos generales como el número de sesión, el curso, la fecha y el número de alumnos. Otros están relacionados con la lógica interna de cada juego como la relación entre los participantes, la estructura social que prevalece, la red de comunicación motriz; el espacio y la relación que establece el jugador con el mismo; la relación con el tiempo registrando si hay ganador o no (tiempo lineal o cíclico), y en caso afirmativo, el sistema de puntuación empleado; y la relación con el material y la manera en que el alumno o alumna se relaciona con él. Asimismo, se registran los tiempos de explicación, organización y práctica motriz. Por último, en varios registros se comenta todo aquello que ocurre y que es significativo a los ojos del investigador. Estos comentarios se completan con otro registro de "palabras clave". También se entrevista en dos ocasiones al maestro investigado.

### 2.2.2. Resultados e interpretación

#### *2.2.2.1. La relación entre los jugadores*

Las acciones psicomotrices requieren la utilización de objetos como los globos, las cuerdas, las raquetas y pelotas en los que el alumnado debe adquirir una técnica de uso o demostrar su habilidad en el manejo de los objetos. El resto se corresponden con acciones sociomotoras con diferentes estructuras sociales: mayormente, cooperativas por parejas.

**Gráfico nº 1: Situaciones sin y con interacción entre los participantes**




Estos datos varían sobre todo en los apartados relativos a la relación entre los participantes debido a que el maestro propone situaciones libres en los que el alumnado elige actuar en solitario o en compañía de otros en un 9,6%. Por otra parte, el profesor ha permitido o se ha visto obligado a permitir cambios en un 3,8% en las relaciones entre los participantes. Son modificaciones del sistema de reglas dictado por el profesor. Esto ocurre cuando varios alumnos acuerdan adaptar sus acciones individuales a una nueva normativa. Establecen entre ellos un nuevo contrato lúdico. Estas situaciones suelen surgir cuando el alumnado se aburre de realizar la misma acción durante un cierto tiempo, tal y como se observa en los siguientes ejemplos:

> Algunas niñas han empezado un 1:1 a juego directo, como en el tenis. Los niños, en cambio, empiezan a jugar un 2:2 contra la pared (30-11-2005; 9:52:58-10:19:00; *golpeos con la raqueta a la pelota de espuma*).
>
> Han realizado saltos corriendo, con las dos piernas a la vez, saltos alternativos con una y otra pierna, hacia atrás, saltos a la pata coja, cruzando la cuerda... Más tarde, tres niños están jugando "al chorizo" y otros se han puesto por parejas (20-12-2005; 11:17:48-11:23:41; *Saltos de manera individual, cada uno con su soga. Libertad de acción*).

**Tabla nº 1. Situaciones motrices psicomotoras y sociomotoras durante el primer trimestre del curso 2005-06**

| Relación Psicomotora | Relación sociomotora | | | Otras | Diversa |
|---|---|---|---|---|---|
| | Colaboración | Oposición | Colaboración y oposición | | |
| 20,2% | 44,2% | 5,7% | 16,3% | 3,8% | 9,6% |
| | 66,3% | | | | |

En definitiva, el maestro investigado apuesta claramente por el valor socializador de la EF, puesto que opta mayormente por acciones grupales que permiten al alumnado relacionarse entre sí. En la práctica, se decanta por el grupo sobre el propio individuo. Además, las relaciones predominanantes son las cooperativas, realizadas sobre todo por parejas. En estos tiempos en los que la implantación de la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* es objeto de discusión, ¿no sería mejor reforzar el área de EF en la que contenidos como la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo o la pertenencia a un grupo se trabajan de manera práctica?

#### *2.2.2.2. La relación con el espacio*

Todas las tareas motrices propuestas por el maestro presentan la misma característica. El 100% de las mismas no tiene incertidumbre, que es el grado de imprevisión ligado al espacio. El alumnado no debe descifrar ninguna información generada por el entorno y realiza su práctica en un espacio estable y seguro. Las sesiones se llevan a cabo en la sala polivalente y la cancha polideportiva, y en menor medida, en el frontón y en el patio; sobre superficies lisas de sintasol, resina, cemento pulido y brea, respectivamente. Durante estos tres meses, el maestro no propone ninguna salida a la naturaleza ni ningún juego de escondite. Es decir, el alumnado no está obligado a adaptarse a un espacio cambiante y, por consiguiente, tampoco necesita leer el espacio para ajustar su acción a una nueva orografía, a una nueva climatología... El maestro no permite que el alumnado se mueva fuera de los límites seguros que le ofrece el recinto escolar. Sin embargo, me consta que a finales de curso organiza una excursión en bicicleta al Santuario de Estíbaliz. Esta salida requiere la autorización de los padres y de las madres, la de la dirección, el cambio de horarios, el apoyo de otros compañeros del área y de los tutores, la presencia de la Policía Municipal y la asunción de la responsabilidad ante un hipotético accidente. En resumen, estos requerimientos desaniman al profesorado y el alumnado se queda sin vivir el riesgo y la aventura y no adquiere las competencias que le permiten adaptarse a un entorno cambiante, generalmente ligado al contacto con la naturaleza.

#### *2.2.2.3. La relación con el tiempo*

Las situaciones didácticas con victoria se corresponden con duelos individuales y colectivos de juegos infantiles, juegos tradicionales de adultos y "partidillos" con la raqueta. Sólo suponen un 11,5% del total. En cambio, el maestro selecciona profusamente juegos y situaciones didácticas en los que ganar o perder no tiene importancia. Esto hace que el alumnado esté más relajado porque los fallos no quedan en evidencia y no existe la necesidad de ganar a toda costa. El alumnado juega sin presión, por el propio placer que supone la práctica. Por el contrario, el afán por ganar hace que algún alumno haga trampas, otros se enfaden con la derrota, otros se crucen reproches...

El maestro ha dado la orden de detenerse y como siempre la lluvia de balones ha continuado a pesar de dicha orden. Luego han estado dirimiendo durante más de un minuto

a ver quién era el ganador y lo de siempre: "no se puede dar un ganador porque los dos equipos habéis hecho trampas. El resultado, por tanto, nulo. ¡Sois unos tramposos!" (16-12-2005; *Batalla de balones*).

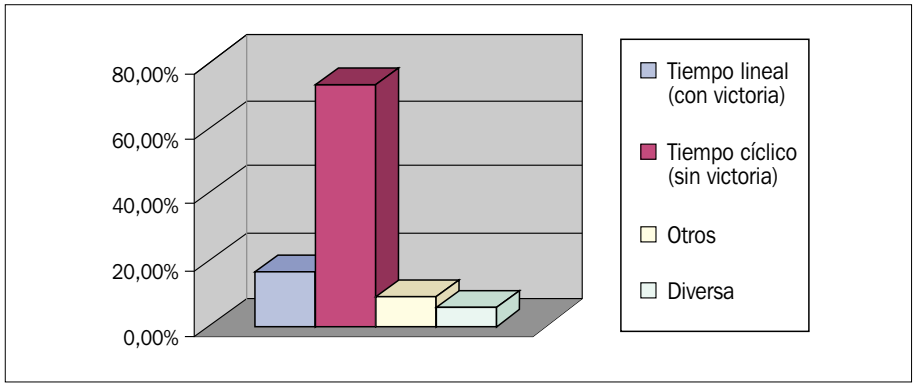
En el caso que nos ocupa el profesor ha permitido o se ha visto obligado a permitir cambios en un 8,6% en la interpretación del alumnado sobre la victoria. En unos casos optan por competir por la victoria cuando el maestro no lo había propuesto así, y viceversa; tal y como se refleja en los siguientes ejemplos:

El maestro no había dicho nada de ganador, pero ellos y ellas marcan su orden de llegada. *Lehenengoa, bigarrena, hirugarrena*... Se les observa mucha competitividad ¡Qué pique tienen! 02-12-2005; 10:15:13-10:17:43: *De manera individual golpear un globo sin que caiga al suelo de una línea a otra del campo*.

No juegan a hacer tanto (14-12-2005; 4º B. *Partidillo con globo uno contra uno. Se pueden realizar tres toques)*.

Asimismo, el alumnado opta por ambas maneras de jugar cuando se le da la oportunidad de realizar práctica libre con algún material (6,7%) y juegan indistintamente a competir por la victoria y a practicar relajadamente sin determinar un ganador.

**Gráfico nº 2. Situaciones motrices con y sin victoria durante el primer trimestre del curso 2005-06**



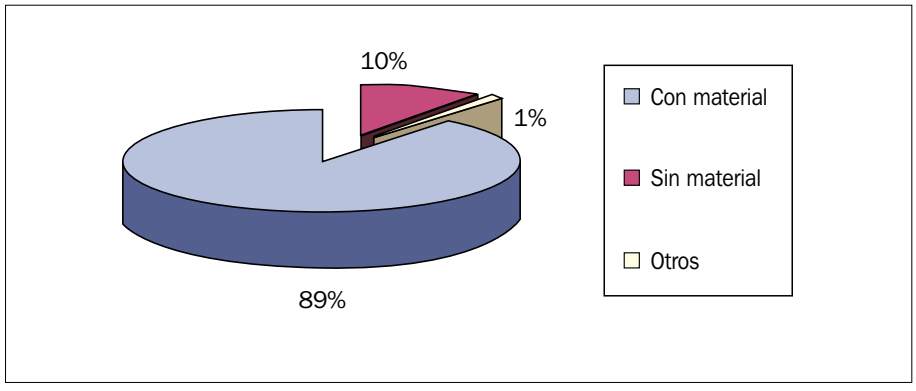

### *2.2.2.4. La relación con el material*

El almacén principal del centro escolar *Ganivet* es amplio y contiene una gran cantidad de material diferente, variado y atractivo. Es un material específico fruto de la propia evolución del área en el que conviven los nuevos materiales con los tradicionales. Por ejemplo, los gimnasios están equipados con espalderas, potros, escaleras, barras de equilibrio y colchonetas propios de la

Gimnástica del siglo XIX. También se utilizan los aros, las picas, los ladrillos, los zancos de plástico, las colchonetas con diferentes formas, los bloques de espuma... introducidos por la corriente psicomotriz de los años ochenta del pasado siglo. No falta tampoco el material específico imprescindible en la práctica de los deportes institucionalizados como balones, sticks, raquetas, vallas, canastas, porterías... Además, la práctica de los llamados "juegos alternativos" y el redescubrimiento de los juegos tradicionales requiere también un material atractivo y novedoso como los paracaídas de vistosos colores, las indiacas, los balones gigantes, los diábolos, los patines, las pelotas malabares, las palas y las cestas... Por otra parte, los equipos de música, las telas y los pañuelos facilitan la práctica de las actividades expresivas. En definitiva, los profesionales del área pueden adquirir este material fungible y estructural gracias a las partidas de dinero destinadas a este fin por el centro. En este sentido, es necesario recordar la existencia de una industria que facilita el acceso a estos materiales. Así, el departamento de EF del centro recibe periódicamente los cuidados catálogos de las empresas especializadas. Por último, aparte de esta tendencia consumista, durante las sesiones de EF se emplean objetos reciclados como garrafas y botellas, botes de yogurt...

En el caso que nos ocupa, el maestro ha utilizado un sinfín de objetos: balones y pelotas de variados colores, texturas y tamaños, cestos y tablitas, cuerdas de todo tipo, globos, ladrillos de psicomotricidad, pañuelos diversos, raquetas de toda índole, sacos, sogas y zancos. El maestro busca en toda la parte central de las sesiones que el alumnado maneje el material de una determinada manera, de ahí la persistencia en explicar la técnica del manejo de dichos objetos (agarre de la raqueta, de la cuerda en el salto, la posición de los pies en los lanzamientos de la pelota...). En cambio, las situaciones sin material se corresponden con juegos tradicionales de persecución como *a cortar el hilo*, *la banda de dos*... que se juegan al comienzo de las sesiones.

**Gráfico nº 3. Situaciones motrices con y sin material durante el primer trimestre del curso 2005-06**



En resumen, durante el primer trimestre del curso 2005-06, el alumnado de segundo ciclo de Primaria del centro educativo *Ganivet* de Vitoria-Gasteiz está obligado a practicar mayormente acciones sociomotoras (66,3%), en un espacio sin incertidumbre (100%), sin victoria (73,1%) y con material (89,4%). Estos datos pueden compararse con otros estudios realizados en el mismo sentido.

**Tabla nº 2. Datos del análisis praxiológico en tres contextos diferenciados**

| Características | Juegos infantiles tradicionales en Vasconia (Etxebeste, 2001) | EF en el 2º curso de Primaria en 2007 (Larrañaga, 2008) | EF en el 2º ciclo de Primaria en el curso 2005-2006 |
|---|---|---|---|
| Relación sociomotora | 76,7% | 91% | 66,3% (sin práctica libre) |
| Espacio sin incertidumbre | 82,1% | 100% | 100% |
| Sin victoria | 56,3% | 85% | 73,1% (sin práctica libre) |
| Con objeto | 68,2% | 60% | 89,4% |

## 3. EL CONTEXTO DEL JUEGO TRADICIONAL EN EL ÁREA DE EF

### 3.1. El juego en el curriculum

Durante el curso 2005-06 todavía está vigente el Diseño Curricular Básico derivado de la LOGSE, ley aprobada en 1991. Dentro de las orientaciones generales se prescribe que el enfoque del área en la etapa de primaria debe de ser fundamentalmente lúdico. Se resalta la "importancia de la utilización del juego como recurso metodológico básico" (DCB, 1992: 128). Dentro de los objetivos generales de la etapa, el alumnado debe desarrollar la capacidad de

> participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación en razón de las características personales, sexuales y sociales, así como comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades deportivas (Ibídem, 129).

Es en el desarrollo de los contenidos donde al juego se le otorga importancia como bloque específico desarrollado en contenidos de tipo actitudinal, cognoscitivo y procedimental. Uno de los contenidos procedimentales es "la práctica de juegos populares y tradicionales" (Ibídem: 143), cuya

> función primordial es tener un acervo común de juegos que forman parte de su patrimonio cultural más o menos próximo y que va a enriquecer sus posibilidades de participación en el tiempo que a estas edades todo/a niño/a debe dedicar a jugar, y que va a ser su forma habitual de relacionarse (Ibídem, 145).

Dentro de las orientaciones didácticas se destacan las aportaciones didácticas del juego comparándolo con el ejercicio (Ibídem, 152) y se diferencian fases que van

desde el juego espontáneo, pasando por el simple y desembocando en el reglado (Ibídem, 156). Por último, en las orientaciones para la evaluación se aconseja

> identificar como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades físicas, la participación, la cooperación, la ayuda mutua y el respeto a las normas, dándoles más importancia que a los resultados. Ponen en práctica estrategias básicas del juego (Ibídem, 166).

## 3.2. El juego tradicional durante las sesiones de Educación Física: estudio de un caso

### 3.2.1. Presencia del juego tradicional

La presencia del juego tradicional infantil y de adultos es una constante en todas las sesiones realizadas durante este trimestre. El maestro comienza las sesiones con un juego de persecución tradicional infantil: *A pillar, A cortar el hilo, A las alturitas, A la cadeneta, A la banda de dos, A la araña y Al stop*. Son juegos sociomotores, sin incertidumbre, sin victoria y sin material. Durante los mismos existen numerosos cambios de papel. El maestro aprovecha estos juegos para participar como uno más en la sesión. Es un momento especial en el que el maestro y su alumnado se comunican motrizmente sin más objetivo que el propio placer de jugar juntos.

> Otra cosa que he comprobado y que yo suelo hacer (aquí en Primaria la mar de a gusto) es que el profesor toma parte, yo tomo parte con ellos. A ellos les motiva muchísimo el ir a pillar al profe, estar en el equipo del profe, ir en contra del profe. Por ejemplo, jugamos a la cadeneta, a la banda de dos o a lo que sea, (004 Minuto 17) y la primera siempre me la quedo yo. Esto lo hago para que no vivan como castigo lo de quedársela. De hecho, empiezan "me la quedo yo, me la quedo yo". "¡Ah, muy bien, pues te la quedas tú!" Si no, normalmente me la quedo yo. Y luego compagino el tomar parte, y el retirarme y observar. Compagino las dos cosas. A veces me retiro, sin decir nada de ello y tengo que andar vivo, moverme, porque como no he dicho que me retiraba... y sobre todo es muy curioso que más las chicas vienen donde uno, a pillarme y tal, y como no he dicho nada de que me retiraba... Si me dan porque me han cogido despistado, pues a coger la mano y seguir jugando (Entrevista al maestro, 05-10-2005).

En la parte central de la sesión el maestro programa y pone en práctica juegos como *la pelota sentada, a la gallinita ciega* o *al pañuelito*. Además, dedica cuatro sesiones no repetidas a los saltos de cuerda. Durante las mismas el modo de salto tradicional está presente ya por el imperativo del maestro ya por la elección del alumnado (*al pasar la barca, la culebrilla, el chorizo, al uno...*). Igualmente, dedica tres sesiones al manejo de palas y raquetas en las que el alumnado elige el golpeo contra la pared cuando se le da libertad de acción. Asimismo, el maestro adapta juegos y deportes tradicionales de adultos utilizando los materiales propios del área de EF. Diseña un circuito de bolos con una pelota y ladrillos de psicomotricidad; el transporte de marmitas o pesas (*txingak eroatea*) en los que el alumnado debe acarrear unas garrafas rellenas de agua; la práctica de la pelota vasca en el frontón utilizando pelotas de tenis; andar sobre zancos de plástico duro; y el juego de chiste-

ra (*xistera*) en el frontón con una pelota de tenis y una cesta de plástico o *peloc*. Por último, prepara el Festival de Juegos y Deportes Tradicionales durante dos sesiones de EF. El alumnado practica la recogida de mazorcas (*lokots apustua*), la carrera de sacos, la prueba de arrastre (*gizon proba*) a través de un ingenioso correaje que permite transportar una colchoneta con la sobrecarga de un alumno sentado encima; la sokatira y una simulación de una regata de traineras que consiste en una carrera por grupos en los que los componentes de los mismos deben cooperar para trasladarse hacia atrás, sentados y agarrando unos tablones con las manos. Dicho festival se celebra dentro de la llamada *Semana del Euskara*. La totalidad del profesorado está implicada y se organizan dos circuitos: uno para los más pequeños y otro para el segundo y tercer ciclo.

### 3.2.2. La significación del juego en el pensamiento del maestro

En su quehacer diario el maestro utiliza los juegos infantiles tradicionales y los de adultos profusamente. Pero, a pesar de la gran importancia que le otorga al juego, el maestro teme utilizarlos masivamente y perder con ellos el estatus de maestro en su relación con los alumnos. Así,

> me comenta que los alumnos quizá piensen que por basarse en los juegos, el maestro es un animador. De tal manera, que cuando les echa la bronca, no entiendan el porqué de la misma, ya que están jugando: bien o mal (diario de campo: 09-11-2005; 9:51:40-10:28:00).

En este sentido, el juego está considerado socialmente como una actividad de escasa importancia y esto también afecta al pensamiento del profesorado consciente o inconscientemente como el hecho de considerar prioritario que el alumnado domine unos gestos técnicos como el agarre de una raqueta

> (Antes de la recogida de material les comenta (...) la conveniencia de mantener la raqueta alejada del tronco, y no doblar el codo manteniendo el brazo pegado al cuerpo. 02-12-2005; 12:31:35-12:35:43).

Asimismo, el maestro suele emplear los juegos de persecución tradicionales al comienzo de la sesión o durante la misma para preparar el material que se va a utilizar a continuación:

> El maestro aprovecha que están jugando (a la banda de dos) para sacar el material del almacén: balones de espuma grandes, más pequeños, raquetas... (16-12-2005; 15:06:13-15:16:04).

También es discutible la prohibición de jugar como castigo, concretamente el apartar al alumno del juego. Impartir una sesión de EF es difícil y muy fácil criticar su labor desde fuera, pero parece ilógico que en un área cuya pertinencia es la motricidad se le castigue al alumnado con la inactividad.

> El juego no comienza bien. Julen se ha dejado atrapar a posta. Ante ello, la reacción del maestro es inmediata. Le castiga al ostracismo. “Eseri!” le dice señalán-

> dole un banco sueco. Julen se sienta de inmediato apartado de los demás, apartado del mundo del juego.

A pesar de estos claroscuros, el maestro defiende la evaluación del alumnado de Primaria a través de la práctica de los juegos. En cambio, piensa que es inviable en Secundaria tal y como se deduce de sus palabras en las que reproduce un hipotético conflicto a la hora de enjuiciar la nota entre el profesor de EF y un alumno o alumna de tercero o cuarto de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria):

> Porque luego... ¿cómo lo evalúas? (004 Minuto 3) ¿cómo lo mides?
>
> – Es que tú no has tomado parte (profesor).
>
> – ¡Ah, pero fulano tampoco corría, tampoco hacía no sé qué y a ese le has puesto un ocho! (alumno o alumna).
>
> – No, pero es que fulano era por estrategia, y tú en cambio, es que te sentabas (profesor).
>
> Ya estás metido en una dinámica horrorosa. En Primaria, ¿juegos?, divino. Porque los críos te siguen hasta donde les digas (Entrevista al maestro, 05-10-2005).

### 3.2.3. Finalidad del juego tradicional

Por último, señalar que el juego tradicional sigue cumpliendo su finalidad socializadora también en la escuela. El juego es relación y el maestro apuesta por las acciones sociomotoras. Además, es un excelente observatorio para analizar todas las acciones motrices que hemos enumerado anteriormente y que están relacionadas con la inteligencia motriz tal y como se desprende de esta descripción del juego de *la banda de dos* durante una sesión de EF:

> El juego avanza progresivamente, las acciones se suceden. Maider ha conseguido escapar con una doble finta de las garras de dos parejas que le asediaban. Por su parte, Nayum acorralado por su izquierda, gira bruscamente sobre sí mismo y consigue escapar. Mirari, en cambio, no ha podido resolver el problema que se le venía encima con una pareja y un trío siguiéndole los talones. Éstos poco a poco han ido arrinconándola hasta que no ha tenido escapatoria. Entre los que atrapan, un trío se pone de acuerdo para atrapar a Markel que les esquiva, que les torea. Sin embargo, cuando van a por él, la cadena se rompe en dos y aunque le tocan, su acción no vale porque la cadena se había roto con anterioridad. El maestro, que se ha fijado en la acción, se acerca donde los mismos y les insta a cooperar para atraparlo sin que se rompa la cadena. Efectivamente, poco después consiguen cogerle a Pablo sin que haya habido fisura alguna entre ellos. El final del juego es el que cabría esperar: todos los alumnos están atrapados y forman parejas o tríos. Markel es el niño que todavía está libre. Su destino está escrito: *âlea jacta est.* Escapa de una pareja, luego consigue engañar a otro trío con un requiebro, pero es imposible huir de la acción coordinada de otras dos parejas que le cierran el paso. El juego finaliza. El maestro decide reiniciar el juego. Vuelve a quedársela.

## 4. CONCLUSIONES

El contexto del juego infantil tradicional practicado en las calles y pueblos de antaño obviamente tiene poco que ver con el que se practica en los gimnasios y canchas polideportivas de una escuela en el contexto de una clase de EF. El primero se organizaba y regulaba por los propios niños de diferentes edades y sexos y se practicaba al aire libre, e incluso en contacto con la naturaleza, y si era menester, con materiales manufacturados. El segundo lo regula un maestro siguiendo criterios didácticos, se practica entre niños de la misma edad en el seno de un grupo de iguales, en espacios cerrados y utilizando, si se requiere, materiales específicos del propio área. Es un juego más domesticado que el anterior. A pesar de la diferencia de contexto, el juego tradicional infantil practicado en la escuela sigue cumpliendo su función socializadora a la par que pone de manifiesto la inteligencia motriz del alumnado.

Las situaciones didácticas planteadas por el maestro investigado durante este primer trimestre del curso 2005-06 presentan básicamente las características de los juegos infantiles tradicionales practicados en Vasconia estudiados por el profesor Etxebeste. Sin embargo, se diferencian por la ausencia total de incertidumbre y la notable prevalencia de las situaciones motrices sin victoria y las realizadas con un material.

Por otra parte, el alumnado obedece mayormente las consignas del maestro, pero en contadas ocasiones es capaz de reinterpretar y modificar el sistema de reglas impuesto por el maestro. Este hecho va más allá de los comportamientos inadecuados relacionados con la disciplina a la hora de guardar silencio en las explicaciones o las acciones perniciosas cometidas por algunos alumnos, contrarias a la lógica interna de los juegos. El alumnado decide y elige, no es un agente pasivo.

En palabras del profesor Pierre Parlebas, la Praxiología motriz es la ciencia de la acción motriz. En el caso que nos ocupa, el análisis praxiológico de las situaciones motrices propuestas por el maestro y realizadas por el alumnado permite obtener datos cuantitativos sobre la EF en Primaria. Estos datos pueden ser cotejados con otras realidades y situaciones. Así, podemos establecer similitudes y diferencias entre las propuestas didácticas de otros profesionales de la EF en diferentes centros, etapas, países, latitudes... Además, el análisis praxiológico es una herramienta que puede ayudar al maestro o maestra especialista en EF a planificar los contenidos con criterio, a reflexionar sobre su práctica y sobre los valores que subyacen en sus propuestas didácticas.

## BIBLIOGRAFÍA

ETNIKER EUSKALERRIA. *Juegos infantiles en Vasconia*. Bilbao: Eusko Jaurlaritza, Gobierno de Navarra, Etniker Euskalerria, 1993.

ETXEBESTE OTEGI, Joseba. *Jeux sportifs traditionelles et socialisation des enfants basques*. Tesis doctoral. Paris: Universidad de la Sorbona, 2001.

FUNAI, Hironori. "Frolicking and playing child´s body. Similarities and Differences on child´s play in the East and the West". En: *Libro de Actas del 1º Encuentro científico entre la Universidad de Kobe y la UPV*. Kobe: Universidad de Kobe, 2008.

GOBIERNO VASCO. *Diseño Curricular Básico*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 1992.

GOFFMAN, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. 4ª ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

LAVEGA BURGUÉS, Pere. "El proceso de socialización y el juego motor cooperativo". En: *Evaluación e intervención en el ámbito deportivo*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava, 2006.

LARRAÑAGA OTAÑO, Amaia. "Análisis praxeológico del pensamiento del profesor de Educación Física: el caso de una escuela primaria de Getxo". En: *Actas del XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. Huesca: Universidad de Huesca, 2008.

PARLEBAS, Pierre. *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2001.